

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Bakalářská práce

Anna Brixiová

**Dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně
znevýhodněného prostředí**

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

V Olomouci dne

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Kristýně Krahulcové, Ph.D., za její odborné rady, vlídný přístup, pochopení a dodání motivace pro dokončení této práce. Děkuji všem účastníkům za ochotu podílet se na výzkumném šetření.

Děkuji mému partnerovi a přátelům za podporu a za trpělivost. A děkuji mé rodině za celoživotní inspiraci a oporu.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ	8
1.1 Definice pojmů sociální znevýhodnění a sociálně znevýhodněný žák.....	8
1.2 Faktory sociálního znevýhodnění	10
1.2.1 Sociální vyloučení	13
1.2.2 Sociálně vyloučené lokality.....	13
2 VLIV PROSTŘEDÍ NA VÝVOJ JEDINCE	15
2.1 Rodina.....	15
2.1.1 Rodina jako sociálně znevýhodněné prostředí	17
2.2 Vývoj osobnosti.....	18
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ.....	21
3.1 Rovnost ve vzdělávání.....	21
3.2 Rovnost jako inkluze	22
3.3 Rovnost jako spravedlnost.....	22
3.3.1 Nerovnosti ve vzdělávacím systému České republiky	23
3.4 Projevy sociálního znevýhodnění ve vzdělávání.....	26
3.5 Podpůrné strategie pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.....	29
3.6 Pandemie Covid-19 a její vliv na oblast vzdělávání.....	31
3.6.1 Vliv pandemie na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.....	32
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	36
4.1 Cíle a výzkumné otázky	36
4.2 Metodický rámec výzkumu	37
4.2.1 Kvalitativní výzkum	37
4.2.2 Výzkumný soubor	38
4.2.3 Charakteristika výzkumného prostředí.....	40
4.2.4 Etické aspekty výzkumného šetření	42
4.2.5 Metodologie sběru dat	42
4.2.6 Triangulace zdrojů dat.....	44

4.2.7	Metody analýzy dat	45
5	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	46
5.1	Analýza rozhovorů	46
5.2	Interpretace dat	70
5.2.1	Sociálně znevýhodněný žák v běžném režimu vzdělávání.....	70
5.2.2	Přechod z běžné výuky na distanční výuku, komunikace mezi rodinami s nízkým sociálním postavením a školami	71
5.2.3	Přístup žáků, rodin a učitelů k distanční výuce	73
5.2.4	Zadávání domácích úkolů a hodnocení samostatné práce žáků	75
5.2.5	Metodická podpora.....	77
5.2.5	Technické vybavení škol a domácností, digitální gramotnost	78
5.2.6	Dopady a důsledky distančního vzdělávání na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.....	79
5.3	Zodpovězení výzkumných otázek	80
6	DISKUZE.....	84
6.1	Rešerše.....	85
6.2	Limity výzkumného šetření	85
6.3	Návrh do praxe	86
	ZÁVĚR.....	87
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	89
	SEZNAM PŘÍLOH	96

ÚVOD

„Prostředí není proměnná, ale konstanta, se kterou ve vzdělávání musíme počítat.“ – jedna z respondentek výzkumu.

Každý člověk se narodí do určitého prostředí. Aniž bychom o tom mohli rozhodnout, prostředí, do kterého se narodíme, ovlivňuje celý náš život. Autorka této práce se vždy zajímala o rozdíly a nerovnosti ve společnosti a ve svém budoucím pracovním směřování se hodlá zabývat cílovou skupinou rodin se sociálním znevýhodněním a vyloučením, což jí významně ovlivnilo ve výběru tématu bakalářské práce.

Autorka ve své bakalářské práci zkoumá dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Pandemie zasáhla téměř všechny oblasti lidské činnosti a jedním z nejrazantnějších kroků české vlády v březnu 2020 bylo přerušení prezenční výuky na všech školách. Školy poté zůstaly uzavřeny s několika krátkými přestávkami po dobu celého roku.

Hlavním cílem práce je zjistit, jak pandemie dolehla na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří jsou významně ohroženi školním neúspěchem i za běžných školních podmínek. Pandemie přesunula vzdělávání ze škol do domácího prostředí. Domácí prostředí je však pro tyto žáky často nedostatečně podnětné i v běžném režimu vzdělávání. Autorka se za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s participanty ze dvou typů institucí snaží zjistit, jaké dopady měla distanční výuka na vzdělávání těchto žáků během pandemie, ale i jaké mohou být její důsledky v dlouhodobém časovém horizontu.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se autorka věnuje vymezení sociálního znevýhodnění a dalších souvisejících pojmů, vlivu sociálně znevýhodněného prostředí, zejména potom rodinného prostředí na vývoj dítěte a specifikům vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

V praktické části provedla autorka kvalitativní výzkumné šetření formou polostrukturovaných rozhovorů se zástupci dvou institucí, učiteli základních škol a rodin s nízkým sociálním postavením. Autorka v praktické části vymezuje vybrané metody výzkumného šetření a snaží se zjistit, jaké dopady může mít dle výpovědí účastníků pandemie Covid-19 a režim distanční výuky na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se autorka zabývá vymezením ústředních témat, která souvisejí s praktickou částí práce. Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly. V první kapitole se autorka věnuje definicím pojmů sociální znevýhodnění a sociálně znevýhodněný žák, faktorům sociálního znevýhodnění a sociálnímu vyloučení. Druhá kapitola pojednává o vlivu prostředí na vývoj osobnosti, zejména potom rodinného prostředí a také popisuje samotný vývoj osobnosti. Ve třetí kapitole se autorka věnuje specifickým vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v kontextu českého vzdělávacího systému, konceptu rovnosti ve vzdělávání, projevům a podpurným strategiím ve vzdělávání a shrnutím poznatků dosavadních odborných výzkumů o vlivech pandemie na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

Autorka se při sestavování teoretické části práce zamýšlela nad tím, zda se věnovat bližší charakteristice skupin osob, které jsou dle dostupných zdrojů více ohroženy sociálním znevýhodněním nebo vyloučením. Sociální znevýhodnění je komplexní problém, závisící na mnoha faktorech a autorka je toho názoru, že přisuzování skupinám určitý status či charakteristiku je problematické a může vést k nálepkování a stigmatizaci příslušné skupiny. V teoretické části práce se tedy autorka bližší specifikací skupin osob nezabývá, ale shrnuje obecné faktory, které se vážou k problematice sociálního znevýhodnění.

1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Kapitola je zaměřena na vymezení a definování pojmů sociální znevýhodnění a sociálně znevýhodněný žák a bližší vysvětlení faktorů a životních situací, které se obvykle pojí s problematikou sociálního znevýhodnění.

1.1 Definice pojmů sociální znevýhodnění a sociálně znevýhodněný žák

Za **sociální znevýhodnění** lze považovat „stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, které je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně vyvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“ (Zíková a kol., 2011, s. 14).

Atkinson (in Razer a kol., 2012) popisuje tři hlavní rysy sociálního znevýhodnění: relativitu, působnost a dynamiku. Relativita znamená, že znevýhodnění je vždy spojeno s dalšími jednotlivci nebo skupinami, kteří spolu žijí a zaujímají určitý prostor. Působnost znamená, že někdo nebo něco aktivně vytváří znevýhodnění. Dynamika se váže k tomu, že znevýhodnění je vytvářeno specifickými sociálními a ekonomickými faktory, které znevýhodněnému jedinci znemožňují začlenit se v průběhu svého života plnohodnotně do společnosti.

Sociálně znevýhodněný žák je dle Habrové (2015) žák, který:

- a) žije v prostředí, které není dostatečně podnětné pro žákovo vzdělávání či přípravě na vzdělávání (z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);
- b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují, což vede k újmě oprávněných zájmů žáka;
- c) žije v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo v nestabilním bydlení;
- d) který je znevýhodněn v průběhu vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, z důvodu

používání odlišného jazyka, zejména pokud žák nedostatečně ovládá převládající jazyk v porovnání s ostatními žáky třídy, nebo kvůli jiné formě vyučovacích metod v zemi původu žáka.

Do roku 2016 bylo sociální znevýhodnění přímo definováno v § 16 školského zákona jako:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;
- postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění platném k 1. 9. 2015).

Aktuální verze školského zákona přesnou definici sociálního znevýhodnění neobsahuje, aby nedocházelo k prohlubování problému a stigmatizaci specifikováním určité skupiny osob. Sociálně znevýhodnění žáci spadají do kategorie **žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, které současná úprava školského zákona definuje jako „osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ (z. č. 561/2004 Sb, ve znění platném od 1. 9. 2016).

Pojem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami byl do zákona implementován po vzoru vzdělávacích politik dalších států Evropské unie, mimo jiné Velké Británie, Irsko, Švédsko, Nizozemí či Španělska (Kindlmanová, 2008, [online]). Speciální vzdělávací potřeby se v zahraniční literatuře označují ekvivalentem – „*Special Education Needs – SEN*“ nebo „*Special Education Needs and Disabilities – SEND*“. V souvislosti se sociálním znevýhodněním se v zahraničních odborných a laických kruzích obvykle setkáváme s označením „*socially disadvantaged individual*“ nebo „*socially disadvantaged groups*“.

Slowík (2007) uvádí, že sociální znevýhodnění bývá obvykle spojováno s takovými problémy, jako jsou jazyková bariéra, národnostní či rasová odlišnost, zdravotní omezení,

nízký sociální a ekonomický status, sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity, kde jedinec žije a ústavní výchova.

Sociální znevýhodnění bývá často zaměňováno či spojováno s pojmem **sociokulturní znevýhodnění**. Sociokulturní znevýhodnění se váže zejména ke kulturním odlišnostem jedinců a k etnickým menšinám ve většinové společnosti (Bittnerová, 2009). Autorka si pro účely této práce vybrala užití termínu sociální znevýhodnění, protože praktická část této práce se týká rodin a dětí, které jsou vyloučeny z intaktní populace z důvodu součinnosti různých faktorů sociálního znevýhodnění.

Dle Lábusové in Felcmanová, Habrová a kol. (2015) není sociální znevýhodnění poruchou či onemocněním, které by se nutně projevovalo dysfunkcí organismu a jeho projevy tudíž nejsou měřitelné, ale projevuje se širokou škálou projevů sociálního, psychického, kulturního, ekonomického nebo fyzického (ve smyslu odlišného vzhledu) charakteru. Projevům sociálního znevýhodnění ve školním prostředí se autorka blíže věnuje ve třetí kapitole.

Zíková a kol. (2011) dále pojímají sociální znevýhodnění jako stav, který není dán biologickými či genetickými dispozicemi, není neměnný a u něhož lze určit s poměrně vysokou mírou přesnosti příčiny, navrhnout možnosti intervence a stanovit prognózu.

Z uvedených definicí vyplývá, že míru a podobu sociálního znevýhodnění obvykle určuje kombinace specifických faktorů, přičemž zasahují do různých oblastí života jedince či skupin. Autorka se v následujících podkapitolách bude věnovat bližšímu vysvětlení a specifikaci těchto faktorů.

1.2 Faktory sociálního znevýhodnění

Seifert, Nesládek a kol. (2019, s. 6) uvádějí, že *„povaha sociálního znevýhodnění je vzhledem k různosti faktorů a jejich vzájemných kombinací značně dynamická.“* Sociální znevýhodnění může tedy v závislosti na vzájemném působení jednotlivých faktorů nabývat různých podob.

Zíková a kol. (2011) rozlišují sociální znevýhodnění zejména v ekonomické, hodnotové a kulturní oblasti, přičemž druhou a třetí oblastí myslí zejména mezigeneračně předávané životní praktiky a životní styl.

Ekonomické faktory sociálního znevýhodnění se obvykle projevují náročnou socioekonomickou situací jednotlivců a rodin, která je způsobena zejména nízkou finanční gramotností sociálně znevýhodněných osob. Tento jev posléze výrazně zhoršuje životní podmínky jednotlivců i rodin, protože nejsou schopni vyřešit danou situaci vlastním přičiněním. Zíková a kol. (2011) konstatují, že ekonomické faktory nutně neznamenají finanční nedostatek.

Ekonomické problémy v rodině mohou negativně ovlivnit možnosti vzdělávání dětí. Vážou se k nim zejména problémy s bydlením a nevyhovující vybavení domácnosti, nevhodné pro optimální vývoj dítěte. Životní rytmus rodiny je vlivem ekonomických faktorů nekompatibilní s plněním školních povinností (například časté absence ve školách). Členové rodiny mají omezené stravovací návyky a výživa dítěte neodpovídá jeho potřebám a vývoji, potýkají se s nedostatkem kvalitního spánku, nemožností pravidelné hygieny či obtížnou dostupností dopravy (Zíková a kol., 2011).

Čonkyna (2019) hovoří v souvislosti s ekonomickými problémy znevýhodněných rodin o **generační chudobě**. Tedy o prostředí, kde se cyklus chudoby dědí a opakuje již několik generací: *„Prioritou se časem stává boj o základní potřeby – zabezpečení obživy a střechy nad hlavou. V případě, že člověk nemá stálý příjem, kterým by tyto potřeby dokázal zabezpečit, často se zadlužuje, což posilňuje cyklus chudoby. Nemá smysl plánovat dalekou budoucnost, základem je přežít aktuální den. V takových podmínkách nemyslíte na dlouhodobé zaměstnání, a už vůbec na to, že energie, kterou nyní vložíte do vzdělání svých dětí, se Vám možná za deset let vrátí“* (Čonkyna, 2019, s. 34).

Prokop a kol. (2020) odlišují v souvislosti s ekonomickými faktory sociálního znevýhodnění pojmy destabilizující chudoba a socioekonomické znevýhodnění. Zatímco **destabilizující chudoba** má především souvislost s vysokým počtem exekucí rodičovské populace a neadekvátním bydlením dětí, **socioekonomické znevýhodnění** souvisí pak se vzdělaností obyvatelstva a dlouhodobě vyšší nezaměstnaností v obcích s rozšířenou působností.

Na **hodnotové a kulturní faktory** sociálního znevýhodnění lze nahlížet jako na specifické faktory prostředí a životní podmínky jedince. Zíková a kol. (2011) uvádějí, že významným specifikem pro tyto faktory je nízká vzdělanost blízkého okolí jedince – rodičů a dalších příbuzných či vrstevníků. Nízké vzdělání osob v rodině a nejbližším okolí má vliv i na specifickou hodnotovou orientaci rodin (rodinnou kulturu) a na ní vázané strategie řešení

životních situací, výchovu uplatňovanou vůči dětem, jazykový kód či způsob předávání zkušeností.

V Metodickém listu k zařazování žáků do kategorií zdravotních znevýhodnění za účelem jejich zařazení do vzdělávání, který byl vydán pro účely školských zařízení k novele školského zákona v roce 2016, jsou uvedeny tyto **kulturní faktory**, které mohou vést k sociálnímu znevýhodnění: odlišnosti pramenící z příslušnosti k jiné kultuře; úroveň znalosti jazyka; hodnotová orientace, zvyky, tradice; filozofická východiska pohledu na život; genderová témata; bilingvní rodiny, azylanti, uprchlíci, etnické minority, cizinci s trvalým pobytem na území ČR; absence možnosti rodiče zprostředkovávat dítěti vzdělávání, oblečení a jiné uvědomované prvky kultury; užívání symbolů a další okolnosti spojených, které mohou mít dopad na organizaci a průběh vzdělávání jedince.

Ve stejném dokumentu jsou specifikovány další **životní podmínky**, které mohou mít vliv na sociální znevýhodnění. Řadí se sem zejména okolnosti spojené s nefunkčním rodinným prostředím: úplná versus neúplná rodina, nezralost rodičů, neschopnost saturovat emocionální potřeby členů rodiny, nevhodné výchovné postupy, násilí v rodině, týrání a zneužívání dítěte, rizikové chování rodičů, závislostní chování, trestná činnost členů rodiny, dlouhotrvající spory v rodině o výchovu dítěte/žáka, samoživitelé či prostředí zařízení ústavní a ochranné výchovy.

Seifert, Nesládek a kol. (2019, s. 6) zdůrazňují, že jednotlivé faktory a okolnosti, ekonomické, hodnotové a kulturní, nemusí nutně vést ke znevýhodnění dítěte. *„V závislosti na řadě okolností, resilienci dítěte, přístupu pedagogů a dalších zapojených osob k řešení problémů, jejich preferencí v péči o dítě, poskytnutým možnostem adaptace a seznámení se s odlišným prostředím, nemusí být děti, přestože žijí v obtížných nebo odlišných podmínkách, vždy výrazněji sociálně znevýhodněny. Tyto okolnosti jsou však rizikovými faktory, které pravděpodobnost znevýhodnění zvyšují. Vhodně poskytnutá podpora v péči o dítě může nepříznivý vliv některých okolností kompenzovat.“*

Pokud se jednotlivé faktory střádají a jedinec či rodiny nejsou schopni se v nich orientovat, nebo se jim nedostává dostatečné podpory, může v krajním případě dojít k jejich sociálnímu vyloučení.

1.2.1 Sociální vyloučení

Sociální vyloučení je nejzávažnější důsledek sociálního znevýhodnění.

Historicky je sociální vyloučení spojeno s konceptem potrestání jedince za jeho prohřešky tím, že byl vykázán za hranice daného společenství. Tento trest byl potom považován za jeden z nejpřísnějších trestů vůbec (Mareš a Sirovátka, 2008). V současných evropských společnostech je sociální vyloučení vnímáno spíše jako otázka porušování občanských a lidských práv (Toušek a kol., 2018).

„Sociálně vyloučení lidé obvykle nestojí před jedním problémem, ale před jejich komplexem. Lidé na okraji společnosti se přizpůsobují podmínkám sociálního vyloučení a osvojují si specifické vzorce chování, které jsou často v rozporu s hodnotami většinové společnosti. Soužití těchto dvou skupin bývá proto někdy problematické. Návyky získané adaptací na sociální vyloučení pak způsobují, že tito lidé ztrácí motivaci a sílu ke změně. Dostávají se tak do pasti sociálního vyloučení, ze které se nelze dostat bez cizí pomoci“ (Příručka pro sociální integraci, 2009, s. 7).

Růžička a Toušek (2014, s. 121) definují sociální vyloučení jako *„proces, během něhož jsou jednotlivci či celé skupiny obyvatel vytěšňováni na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup ke zdrojům, které jsou ostatním členům společnosti dostupné.“* Mezi tyto zdroje řadíme především zaměstnání, bydlení, sociální ochranu, zdravotní péči nebo vzdělání. Sociálně vyloučení jsou tedy lidé, kteří mají ztížený přístup k institucím a službám, jsou vyloučeni ze společenských sítí a nemají dostatek kontaktů mimo sociálně vyloučenou lokalitu (Příručka pro sociální integraci, 2009).

1.2.2 Sociálně vyloučené lokality

Jako **sociálně vyloučenou lokalitu** označujeme prostor (dům, ulici, čtvrť), kde se koncentrují lidé, u nichž lze identifikovat znaky spojené se sociálním vyloučením. Tato místa jsou okolními obyvateli negativně symbolicky označována („špatná adresa“, „problémové místo“ apod.) (Analýza sociálně vyloučených lokalit, 2015).

Bydlení ve vyloučené lokalitě je jedním z nejvýraznějších projevů sociálního znevýhodnění a vyloučení. Toušek a kol. (2019) hovoří v souvislosti se sociálně vyloučenými lokalitami

o rezidenční či prostorové segregaci, která je spojená s nepořádkem, kriminalitou nebo pocitem ohrožení. Stejní autoři dále uvádějí, že rezidenční segregace není pouze důsledkem sociálního vyloučení, ale vlivem omezeného přístupu vyloučených jedinců k občanské, komerční a volnočasové infrastruktuře může být i jeho příčinou.

„Jestliže je šance na opuštění sociálně vyloučené lokality malá, ztrácejí tyto rodiny a jednotlivci perspektivu. Jejich vztahy s okolím se zhoršují, ztrácejí kontakt se společností. Nedostatečné právní jistoty v bydlení (krátkodobé smlouvy, bydlení bez smlouvy, nájmy neodpovídající smlouvám) vedou ke zvýšení vykořeněnosti a následně k vyššímu riziku postupné devastace jak bytového fondu, tak veřejných prostor a prostranství. Špatná dopravní dostupnost spolu s absencí jakékoli sociální infrastruktury zvyšují izolovanost především dětí a mládeže a tím i zvyšují riziko sociálně patologického chování. Nízká kvalita (včetně obvyklé přeplněnosti) obytného prostoru vede ke snížení možnosti pro kvalitní přípravu dětí do školy“ (Příručka pro sociální integraci, 2009, s. 15)

Pobyt v sociálně vyloučeném prostředí má zásadní vliv na kvalitu života jedince, zejména potom na vývoj osobnosti. Odrazy prostředí, ve kterém děti žijí, se poté projevují i na kvalitě jejich vzdělávání. Vlivu prostředí na vývoj jedince se autorka věnuje v následující kapitole.

2 VLIV PROSTŘEDÍ NA VÝVOJ JEDINCE

V této kapitole se autorka zabývá vlivem prostředí na vývoj osobnosti jedince, zvláště se věnuje rodinnému prostředí, jelikož jednou z výzkumných skupin bakalářské práce jsou právě rodiny se sociálním znevýhodněním. Dále se autorka zabývá ontogenezí dětského vývoje v období předškolního a mladšího školního věku, protože tato období považuje za stěžejní pro cílovou skupinu žáků prvního stupně základních škol, na kterou je praktická část této práce zaměřena.

Bronfenbrenner (in Vágnerová, 2012) ve svém ekologickém modelu vývoje vymezuje pět typů prostředí, které mají vliv na vývoj osobnosti jedince:

- **Mikrosystém** – Zahrnuje nejbližší okolí jedince, jeho rodinu, školní třídu, družinu, blízké vazby.
- **Mezosystém** – Zahrnuje širší rodinu, rodinné známé a vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy a jejich vliv na jednotlivce – například pro dítě to může být významný vztah mezi rodinou a školou.
- **Exosystém** – Vlivy, které jedince mohou ovlivňovat nepřímo, například zaměstnavatelé rodičů, lékaři, nemocnice nebo soudy.
- **Makrosystém** – Obsahuje obecné názory, zvyky a pravidla dané společnosti, tedy většinové sociokulturní vlivy, které ovlivňují všechny členy společnosti.
- **Chronosystém** – Zahrnuje proměny v čase a specifika dané společnosti a jedince v určitém období.

Vágnerová (2012, s. 16) udává, že „*psychický vývoj stimulují a modifikují všechny složky prostředí, ale v nestejně míře a rozdílným způsobem.*“ Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že je to právě nejbližší prostředí (mikroprostředí), které má největší vliv na vývoj jedince a jeho zařazení do společnosti. Autorka se v této práci bude dále zabývat bližšímu vymezení mikroprostředí, specificky rodinnému prostředí.

2.1 Rodina

Co nejvíc potřebuje malé dítě? Matějček (1994, s. 6) si odpovídá: „*Mnoho věcí, ale ze všeho snad nejvíc jistotu ve vztazích ke svým lidem.*“

Vágnerová (2012, s. 18) uvádí, že „rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte.“

Primární sociální skupinou je pro dítě rodina, nebo lidé, kteří jej vychovávají. Vývoj dítěte probíhá v závislosti na skupině lidí, která jej vychovává, a na prostředí, kde výchova probíhá.

Rodinné prostředí je společenství osob spjatých manželstvím nebo pokrevním příbuzenstvím. „Rodinné prostředí působí na základní psychické, tělesné a sociální složky vývoje dítěte od narození až do dospělosti. Zejména ovlivňuje jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, jeho kognitivní a emoční vývoj, postoje, předsudky a hodnotové orientace“ (Škrabánková, 2004, s. 38). Jedinec – dítě od začátku svého života přejímá specifika konkrétní rodiny a vzorce, které mu rodina předává.

Čáp a Mareš (2001) vymezují základní funkce rodiny:

- **biologická a reprodukční funkce** – narození dítěte, péče o něj a jeho socializace do společnosti, předávání hodnot předchozích generací,
- **ekonomická funkce** – poskytuje stabilní ekonomické zázemí svým slabším členům,
- **ochranná funkce** – poskytuje svým členům ochranu a pomoc v každodenním životě, například během nemoci, ohrožení či živelných katastrof,
- **socializační funkce** – kontroluje chování a jednání svých členů, v ideálním případě učí jedince a kontroluje dodržování právních a morálních norem, v nepříznivých případech vede své členy k jednání podle vlastních norem, které jsou odlišné od běžných společenských norem,
- **emocionální funkce** – umožňuje svým členům být součástí společného uskupení, prožívat spolu důležité pozitivní i negativní emoce a mít mezi sebou důležité vztahy.

Socializační vývoj jedince je svým způsobem předznamenán v osobnostech jeho rodičů dávno před jeho narozením. U rodičů či prvních vychovatelů dítěte se rozvíjejí **rodičovské postoje**, které určují míru a kvalitu emocionálního „přijetí“ dítěte a tím i jeho sociální postavení v primárním společenském okruhu. Tyto postoje se vytvářejí složitým vývojovým procesem od dětství až do dospělosti. Jeho podstatnými složkami jsou zkušenosti s vlastními rodiči

v kojeneckém a batolecím věku, pocit vlastní životní jistoty v jejich blízkosti, vytvoření zdravé identity, kontakt s druhými dětmi v předškolním a školním věku, nebo erotické vztahy v období adolescence. (Dunovský, 1999, s. 82)

Čáp (1993, s. 272) uvádí: „*Souhrnně lze říci, že rodina poskytuje dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předává mu základní model sociální interakce a komunikace malé sociální skupiny. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé aspekty – různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace a názory.*“

2.1.1 Rodina jako sociálně znevýhodněné prostředí

Ziková a kol. (2011, s. 46) vymezují rodinu se sociálním znevýhodněním jako prostředí, kde rodiče nedisponují dostatečnými sociálními zdroji (úroveň vzdělání, umístění na pracovním trhu, stabilita vztahů, občanská angažovanost, důvěra v instituce, účast na veřejném životě apod.). Z různých důvodů nedokážou svou nevýhodnou situaci adekvátně řešit a uplatňují zejména krátkodobé životní strategie s cílem uspokojit své základní životní potřeby.

Čáp a Mareš (2001) vidí zásadní rozdíl ve výchovných postupech rodičů vůči jejich dětem v různé úrovni dosaženého vzdělání rodičů – rodiny s vyšším vzděláním kladně hodnotí vzdělání i kulturu, pobízejí dítě k dobrému školnímu výkonu a doplňkové zájmové činnosti. Rodiny, kde je nízká úroveň vzdělání rodičů, zpravidla dítěti takové příznivé podmínky nedokážou poskytovat, jelikož mají zcela jinak nastavené životní hodnoty a postoje.

Rodina se sociálním znevýhodněním tak často nedokáže bez podpory vnějšího okolí dítěti zajistit podnětné prostředí, jelikož její dospělí představitelé nemají dostatečné vzdělání, prostředky či zdroje pro jeho utváření. Rodina posiluje u dítěte rozvoj kompetencí, které považuje za důležité a nerozvíjí ty, které zde významné nejsou (Vágnerová, 2012).

Dítě v nepodnětném prostředí tak nemůže dostatečně rozvíjet své schopnosti a přejímá vzorce prostředí, ze kterého pochází. V případě sociálního znevýhodnění nejsou tyto vzorce obvykle přijímány většinou společností a dítě se nedokáže adaptovat a pochopit společenské normy, protože se jim nemělo kde naučit.

Rodiny, které nejsou schopny poskytovat svým členům ideální podmínky pro optimální vývoj, mohou využít různé formy návazných služeb. Přímou pro rodiny, které jsou ohroženy sociálním znevýhodněním, jsou určeny služby sociální prevence, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Prokop a kol. (2020) nicméně uvádějí, že jedním z problematických rysů podpůrného rodinného systému v České republice je absence integrovaného systému pomoci znevýhodněným rodinám. Chybí článek podpory, který by mezi sebou propojoval vzdělávací, sociální a zdravotní oblast, což výrazně ovlivňuje efektivitu poskytované podpory.

2.2 Vývoj osobnosti

V pedagogických vědách je brán zřetel zejména na **ontogenetický vývoj jedince**, jelikož poskytuje ucelený přehled jednotlivých vývojových období a procesů, které v daném období vývoje probíhají. Ontogeneze se zabývá celkovým – tělesným i duševním – vývojem jedince, od jeho narození až po stáří. Každé vývojové stádium v ontogenezi má svá specifika a zákonitosti.

Čáp (1980) uvádí, že ontogenetický vývoj je realizován prostřednictvím procesů zrání a učení, přičemž proces zrání je spjat zejména s biologickými faktory vývoje, zatímco učení se týká vývoje jedince v interakci s jeho sociálním prostředím.

Během interakce se sociálním prostředím se jedinec začleňuje do společnosti a vytváří si vlastní postoje a názory. Tento proces se nazývá **socializace**. Moutoussé a Renouard (2004) uvádějí, že hlavní podstatou socializace je přejímání kulturních vzorců, jelikož vzorce charakteristické pro určitou společnost jako jsou jazyk, hodnoty, normy a sociální role, nejsou vrozené, ale předávané jedinci po narození jeho okolím. Hlavními socializačními činiteli jsou rodina, škola, vrstevnické skupiny, státní správa či podniky. Proces socializace je tedy velmi závislý na prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Nakonečný (1995) popisuje vztah prostředí a socializace následovně: „*Pojmem **socializace** se rozumí postupné vrůstání do společenských podmínek života, tj. postupná orientace v daném sociokulturním prostředí a osvojování tomuto prostředí přiměřené účelné chování. Je ve své podstatě rodinnou výchovou, která psychologicky vzato, je zase v podstatě procesem učení, zejména sociálního*“ (Nakonečný, 1995, s. 317).

Zíková a kol. (2011) v souvislosti s vývojem dítěte v určitém prostředí rozlišují **sdílenou osobní zkušenost**, kterou ovlivňují zejména nejbližší lidé dítěte, nukleární rodina a společnost a **individuální osobní zkušenost**, kdy si dítě v průběhu vývoje vytváří vlastní postoje a názory. Nejenom aplikované výchovné strategie, ale veškeré bezprostřední chování nejbližších osob vůči dítěti, zejména chování a projevy rodičů, ovlivňují zásadním způsobem to, jak bude vývoj dítěte probíhat.

Erik Erikson vymezil osm vývojových stádií člověka, přičemž se ve svém modelu vývoje osobnosti věnoval biologickým, psychologickým a sociálním změnám, které jsou charakteristické pro příslušné vývojové stádium jedince – bio-psycho-sociální model vývoje osobnosti). Dle jeho klasifikace má každé stádium svůj úkol, neboli konflikt, které by již dítě vzhledem ke svému duševnímu a tělesnému pokroku mělo být schopno splnit či vyřešit. Významnou roli zde sehrává společnost, která na základě obecně přijímaných předpokladů o tom, jak má probíhat vývoj jedince, tyto úkoly nastoluje (Říčan, 2004, s. 45).

Nakonečný (1995, s. 157) vymezuje specifika období dle Eriksona následovně:

- **1. rok života: důvěra x nedůvěra**

Dítě si vytváří pocit důvěry nebo nedůvěry vůči světu na základě jeho zkušeností s péčí a láskou ze strany nejbližšího okolí, zejména matky.

- **2.-3. rok života: autonomie x pocit studu**

Dítě potřebuje objevovat a prozkoumávat okolí, získává tím autonomii a sebedůvěru. Je-li dítě příliš omezováno nebo kritizováno, pochybuje o svých činech a stydí se za sebe. V závislosti na reakcích okolí se zde objevuje konflikt mezi vytvářením sebeúcty a pocitů nedostatečnosti.

- **4.-5. rok života: iniciativa x pocit viny**

Významnou roli hraje reakce rodičů na aktivitu a iniciativu dítěte. Dítěti záleží na názoru dospělého, snaží se více proniknout do světa dospělých. Dostává-li dítě pozitivní zpětnou vazbu, rozvíjí se u něj pocit svobody a větší samostatnost. V opačném případě dítě zažívá pocity viny a nepatřičnosti.

- **6.-11. rok života: přičinlivost x inferiorita/pocity méněcennosti**

Dítě se zajímá o fungování věcí kolem sebe, o jejich pravidla, řád a organizaci. Záleží na tom, zda rodiče tento zájem podporují, nebo potlačují, ale také na tom, jak je dítě úspěšné i v jiných společenských kruzích mimo rodinu.

- **12.-18. rok života: nalezení identity x zmatení rolí**

Zájem jedince o svět se nadále prohlubuje, avšak vlivem dospívání musí přebírat mnoho životních rolí, ve kterých se jeho identita formuje, nebo vytrácí. Může se rozvíjet lepší sebedůvěra, nebo zmatek a neschopnost porozumět sám sobě.

Nakonečný (1995) rozebírá i další fáze vývoje dle Eriksonova členění, ale pro účely této práce stačí uvést charakteristiky do osmnáctého roku jedince.

Eriksonův model vývoje osobnosti se kromě charakteristik jednotlivých fází vývoje věnuje také konfliktním situacím a problémům, které mohou během vývoje nastat. Pro účely této práce považuje autorka použití Eriksonovy teorie vývoje osobnosti za vhodné, jelikož poukazuje na problémy, které mohou nastat také u dítěte či žáka se sociálním znevýhodněním. Zejména v dětském věku jsou jednotlivá vývojová stádia osobnosti navázána na reakce blízkých osob. U dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí může být přirozený vývoj narušen, jelikož jeho nejbližší okolí není schopno zajistit mu dostatečné zdroje pro rozvíjení jeho schopností a většinová společnost obvykle nezohledňuje specifika prostředí, ve kterém vyrůstá.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ

„Škola – dílna lidskosti.“ – Jan Amos Komenský

„Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, pak musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb.“ – Konference v Salamance, 1994

V následující kapitole autorka nejprve uvádí některé statistické údaje o vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Následně se věnuje konceptu rovného přístupu ke vzdělávání, nerovnostmi ve vzdělávání v kontextu českého vzdělávacího systému, specifikuje obvyklé projevy sociálního znevýhodnění ve vzdělávání a podpůrné vzdělávací strategie, které lze aplikovat ve školním i jiném prostředí žáka se sociálním znevýhodněním. V poslední části kapitoly se autorka věnuje shrnutí poznatků z dosavadních výzkumů, které se věnují dopadům pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Dle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bylo ve školním roce 2018/2019 na základních školách celkem 15194 žáků se sociálním znevýhodněním. Největší počet žáků se sociálním znevýhodněním žije v Karlovarském kraji (Seifert, Nesládek a Mouchová, 2019).

3.1 Rovnost ve vzdělávání

Na rovnost ve vzdělávání můžeme nahlížet mnoha způsoby. Field, Kuczera a Pont (2007) nabízejí dvě základní možnosti, jak pojímat rovnost ve vzdělávání – jako **spravedlnost** a **inkluzi**. „**Rovnost jako inkluze** znamená, že všichni žáci dosáhnou alespoň základní úrovně znalostí a dovedností, každý dle svých vlastních individuálních schopností. **Rovnost jako spravedlnost** znamená, že osobní a socioekonomické okolnosti jedincova života, tedy jeho pohlaví, původ či rodinné zázemí, nebrání jedinci dosáhnout úspěchu ve vzdělávání“ (Zpráva OECD, 2012, s. 17).

3.2 Rovnost jako inkluze

Autorka zde vysvětluje základní pojmy, které se vážou k oblasti inkluze a podrobněji se pro účely této práce věnuje konceptu rovnosti coby spravedlnosti dle výše uvedené definice.

Inkluze je v pojetí pedagogiky systém či směr, který podporuje společné vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu pro všechny děti bez rozdílu. Michalík (2001) udává, že inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnost.

Integraci ve školské oblasti definuje Jesenský jako „*dynamický pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací*“ (Jesenský, 1995, s. 15). V odborných zdrojích nalzáme mnoho různých definic integrace a inkluze. Michalík (2001) uvádí, že inkluze je nutným předpokladem integrace. Tannenbergerová (in Janík, Pešková a kol., 2012) říká, že inkluzi můžeme chápat jako směr či systém, zatímco integraci jako nástroj či mechanismus k docílení společného vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu.

Segregaci označujeme vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami v samostatných jednotkách, speciálních třídách či školách, které jsou zřizovány a zařizovány pro jedince s určitým znevýhodněním mimo hlavní vzdělávací proud (OSN, 2016).

Exkluze je přímé či nepřímé zamezování přístupu jedincům k jakékoli formě vzdělávání (OSN, 2016).

3.3 Rovnost jako spravedlnost

Matějů a Straková (2010) udávají, že spravedlivý vzdělávací systém zajišťuje **rovnost příležitostí** pro všechny jedince. Autoři dále vymezují koncept rovných příležitostí ve vzdělávání ve třech úrovních – **rovnost přístupu, rovnost podmínek a rovnost výsledků**. Autoři poukazují na skutečnost, že samotná rovnost přístupu ke vzdělání nestačí, protože spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup ke vzdělávání stejné kvality. Koncept rovných příležitostí musí dále zajišťovat rovnost výsledků. Bell (1973) udává, že koncept rovných příležitostí není pouze rovnost při vstupu do vzdělávacího procesu,

ale zejména rovnost výsledků všech žáků. Doslova říká, že „sociální spravedlivost by neměla být chápána jako rovnost na startovní čáře, ale jako rovnost v cíli“ (Bell, 1973, s. 428).

Rovnostmi ve výsledcích žáků s ohledem na prostředí, ze kterého pochází, se jako první ve své rozsáhlé studii o Rovnostech příležitostí ke vzdělávání (1966) věnoval americký sociolog J. S. Coleman. Coleman (1966) pojmenoval a zkoumal několik oblastí, které podle něj souvisejí s nerovnostmi ve vzdělávání – zabýval se investicemi do vzdělávání, segregovanými skupinami žáků, specifiky školního prostředí, docházkou dítěte do školy a především vzdělávacími výsledky žáků z rozdílného prostředí. Porovnání této studie s naším vzdělávacím systémem provedla například Rabušicová (1992). Autorka v následující podkapitole využívá Colemanovy oblasti, které způsobují nerovnosti ve vzdělávání k popsání nerovností ve vzdělávacím systému České republiky.

3.3.1 Nerovnosti ve vzdělávacím systému České republiky

V této podkapitole se bude autorka zabývat nerovnostmi ve vzdělávacím systému České republiky. „Česká republika patří mezi státy s největšími vzdělávacími nerovnostmi, které se projevují zejména závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, značnými rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol i regionů a nízkou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání, jež je způsobena nízkou schopností vzdělávacího systému vyrovnávat sociální status rodiny a motivovat žáky k dosažení vyšších stupňů vzdělání“ (Strategie vzdělávací politiky do r. 2030+, 2020, s. 19).

V předchozím textu uvedla autorka oblasti nerovností ve vzdělávání, kterým se ve své studii věnoval J. S. Coleman (1966). Z těchto oblastí následně autorka vybrala ty, které souvisí s aktuálními i dlouhodobými výzkumy o nerovnostech v českém vzdělávacím systému a přiřadila specifika českého vzdělávacího systému do těchto oblastí. Součástí jsou rovněž strategie pro snižování nerovností v našem vzdělávacím systému dle Prokopa a kol. (2020).

Segregace určitých skupin žáků ve školách a specifika školního prostředí

Prokop a kol. (2020) uvádějí, že ačkoli se v České republice dlouhodobě prosazuje koncept inkluzivního vzdělávání, stále zde existují segregované školy. Stejní autoři ve svém výzkumu uvádějí, že na našem území se nachází osmdesát segregovaných škol, přičemž v těchto školách převažují romské děti. Matějů a Straková (2010) uvádějí, že mezi školami existují velké rozdíly

z důvodu rozdílných obsahů rámcových vzdělávacích plánů jednotlivých škol, na základě kterých si posléze více motivovaní rodiče vybírají, na kterou školu své dítě pošlou. Vznikají tak školy „lepší kvality“ a školy „zbytkové“, přičemž druhé zmíněné jsou typické odlišnou sociální skladbou žáků, kteří často pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich rodiny si obvykle z důvodu personálních limitů nedokážou vybrat, do jaké školy bude jejich dítě chodit, zejména potom rodiny v sociálně vyloučených lokalitách

Mouralová (2021) uvádí, že problém souvisí s autonomií českých škol a osobností ředitele. Dle autorky ředitel rozhoduje o provozu školy, pedagogickém sboru, i metodách a obsahu výuky. To na něj klade velkou odpovědnost a může školu výrazně posunovat k lepšímu, ale i k horšímu. Mouralová (2021) dále hovoří o rozdílech mezi velkými a malými školami, přičemž kvalita malých škol za velkými obvykle zaostává, protože jejich zřizovateli jsou obce, které nemají dostatečné kapacity (ekonomické, personální, odborné) k zajištění rozvoje příslušné školy. I tyto rozdíly posléze vedou k zařazování některých skupin žáků do méně kvalitních škol, kam rodiče s vyšším sociálním postavením své děti obvykle nehlásí. Autorka dále mluví přímo o selektivitě úspěšnějších žáků v souvislosti s víceletými gymnázii a školami s rozšířenou výukou.

Intervence pro redukci segregace ve školství (Prokop a kol., 2020):

- a) posílení předškolní výchovy – Školský zákon č. 561/2004 uvádí povinnost rodičů přihlásit děti do předškolního vzdělávání od počátku školního roku, kdy dítě dosáhne pátého roku věku do zahájení povinné školní docházky dítěte;
- b) svoz do škol autobusy (busing) v případě prostorového vyloučení rodin;
- c) práce neziskových organizací v oblasti doučování či sanace rodiny;
- d) dostatečné využívání podpůrných profesí na školách;
- e) motivace rodičů přihlašovat děti do běžných škol.

Školní výsledky žáků z rozdílného sociálního prostředí

Vzdělávání je v Česku často nástrojem reprodukce mezigeneračních nerovností (Prokop a kol., 2020). Sociální status rodin, vysokoškolské vzdělání rodičů, ale i společenské kontakty výrazně zvyšují pravděpodobnost, že dítě dosáhne minimálně stejné úrovně, jako jeho rodiče. Dle analýzy OECD (2016) se v ČR dle mezinárodního srovnání objevuje nadprůměrně vysoký

vztah socioekonomického statusu a vzdělávací nerovnosti. Děti z méně vzdělaných a chudších rodin si v průměrných výsledcích školních dovedností vedou hůře než v jiných evropských zemích. Autorka níže popisuje, jak problém horších výsledků souvisí s vyššími absencemi žáků.

Vliv školní docházky dítěte na jeho školní výsledky

Prokop a kol. (2020) uvádějí, že školy se potýkají s vysokou absencí žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, což u nich vede k horším vzdělávacím výsledkům, propadáním a následně předčasným odchodům ze základních a středních škol. Absence mohou mít zdravotní, psychologické či sociální důvody. Autoři dále uvádějí, že prostředí „zbytkových“ sociálně slabších škol vede ke snižování vzdělávacích aspirací i u nadaných žáků. U dětí z těchto typů škol je až o deset procent méně pravděpodobné, že budou uvažovat o studiu na vysoké škole. Předčasné odchody žáků ze škol, časté absence a propadání silně souvisejí s bytovou krizí a rozšířením exekucí v rodinách (Prokop a kol., 2020). Tyto jevy vedou k destabilizaci rodinného prostředí a u dětí k časté změně škol.

Intervence ke snižování absencí žáků (Prokop a kol., 2020):

- a) **psychologické aspekty:** intervence školního psychologa či školského poradenského zařízení, změna klimatu ve třídě;
- b) **zdravotní aspekty:** dostupná zdravotní péče ve školách, zlepšení ve školním prostředí, zlepšení hygieny v domácnostech a kvality bydlení;
- c) **sociální aspekty:** kontaktování rodičů – telefonicky či návštěva v rodině, týdenní zasílání zpráv o absenci, dopisy, motivace rodin a žáků – například nabízením mimoškolních aktivit.

Intervence proti předčasným odchodům ze vzdělávání (Prokop a kol., 2020):

- a) asistence ke správnému výběru střední školy a motivace k jejímu studiu;
- b) posílení mentoringu a volnočasových aktivit.

Aktuální znění Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 si za jeden ze svých hlavních cílů klade snižování nerovností a zajištění rovného přístupu ke vzdělávání: „*Základním východiskem pro posílení rovného přístupu ke vzdělávání je zajištění srovnatelné a vysoce*

kvalitní výuky ve všech školách. Pro společnost je z mnoha důvodů prospěšné, aby se všechny děti vzdělávaly ve vysoce kvalitních základních školách společně po celou dobu povinné školní docházky. Přináší to jak silnější společenskou soudržnost, tak občanskou angažovanost i větší flexibilitu v profesní kariéře, což mimo jiné snižuje budoucí riziko nezaměstnanosti“ (Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+, 2020, s. 44). Autorka však považuje za důležité poukázat na skutečnost, že to není poprvé, kdy je tento cíl součástí dlouhodobých strategií a koncepcí vzdělávacích politik.

3.4 Projevy sociálního znevýhodnění ve vzdělávání

Lábusová (in Felcmanová, Habrová a kol., 2015) považuje za důležité, že sociální znevýhodnění nemusí mít dlouhou dobu zřetelné projevy, a proto nemusí být včas rozpoznáno. Mnoho rodin s nízkým sociálním postavením si nepřipouští, že jsou jakkoli znevýhodněné, zejména proto, že patřit do kategorie sociálního znevýhodnění může být vnímáno jako ponižující, může být spojeno s vnitřním pocitem nedostatečnosti, neboť se jedná o formu vyloučení z něčeho, co je ostatním dostupné.

Lábusová (in Felcmanová, Habrová a kol., 2015), specifikuje obvyklé projevy sociálního znevýhodnění ve vzdělávacím procesu:

- kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk;
- dysfunkční rodina a psychické strádání;
- rodina nepodporující dítě ve vzdělávání;
- vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny;
- umístění žáka mimo rodinu.

Jednotlivé projevy se mohou vyskytovat současně a v různé míře. U jednotlivých projevů můžeme zmínit jeden společný faktor, který významnou měrou ovlivňuje, zda je žák přijímán ostatními členy kolektivu a to, jak se ve třídě cítí – **osobnost a přístup třídního učitele a dalších učitelů působících ve třídě žáka se sociálním znevýhodněním**. Autorka v následujícím textu shrnuje charakteristiky jednotlivých projevů dle Lábusové (in Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk

Mezi tyto žáky se řadí například jedinci s odlišnými kulturními tradicemi, náboženstvím, s jiným mateřským jazykem nebo jinou sexuální orientací. Lábusová (2015) upozorňuje, že odlišný mateřský jazyk je specifickým prvkem odlišnosti žáka, kterému je vždy třeba věnovat pozornost a přizpůsobit mu metody práce. U žáků, kteří byli dříve vzděláváni v jiném vzdělávacím systému, se může projevit nedostatečná znalost či nepochopení daného systému, což ale nikterak nevypovídá o jejich vzdělávacím potenciálu, ale spíše o systémové podpoře a kapacitě škol podat žákovi a jeho rodině dostatek informací. Pro jedince z jiného kulturního prostředí může být přítomnost ve škole stresující, v extrémním případě až traumatizující zkušeností.

Dysfunkční rodina a psychické strádání

Každodenní pobyt v dysfunkční rodině je obvykle pro dítě velmi stresující a dítě samo obvykle není schopno tyto pocity zpracovat či pojmenovat. Ve škole se pak mohou problémy v rodině projevat žákovou úzkostlivostí a přecitlivostí, uzavřeností, lhostejností či naopak upínáním se ke školnímu výkonu, sníženou schopností soustředění či rizikovým chováním, například agresivitou. Žák se může vyhýbat sociálním situacím a kontaktům s ostatními žáky. Žák dále může vykazovat projevy zanedbávání, není připraven do školy, nenosí pomůcky a svačiny, má nevhodné oblečení, jsou u něj zjevná nedostatečná hygiena, případně závažnější fyzické projevy.

Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání

Tento projev je u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí velmi obvyklý. Děti v rodinách s nízkým sociálním postavením často nejsou rodiči motivováni k pozitivnímu vztahu ke škole nebo ke školním výkonům, protože sami nemají se školou dobré zkušenosti, nebo nebyli svými rodiči dostatečně motivováni, jedná se tedy o mezigeneračně předávaný problém. Pro rodiče těchto dětí obvykle není vzdělání důležitou životní hodnotou, nechápou zcela jeho význam. To se poté projevuje v individuálních výkonech dítěte, ale také v přístupu rodiny a častých absencích dítěte. Lábusová (2015) upozorňuje, že ačkoli žáci z nepodněného prostředí již při nástupu do školy mohou projevovat určité odchylky od normálního vývoje, nemusí to nutně znamenat změny v jejich potenciálu ke vzdělávání. Děti v mladším školním věku často

projevují nadšení z nových vjemů a chtějí poznávat a učit se novým věcem, proto je velmi důležitá osobnost pedagoga a jeho přístup k žákům, jelikož mimo rodiny je učitel pro žáka významnou autoritou, která ho v ideálním případě pozitivně motivuje a vytvářet pro něj takové podmínky, jakým se mu v rodinném prostředí nedostává.

Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny

Tento typ vyloučení hrozí žákovi, který se něčím výrazně odlišuje od ostatních žáků – může se jednat o fyzické rozdíly, o žáka s jinou sexuální orientací či jiným náboženským vyznáním, nebo právě o žáka pocházejícího z tíživých socioekonomických podmínek.

Ve školním prostředí záleží zejména na reakcích na odlišnost žáka od ostatních žáků ve třídě. Tyto reakce ale mohou být opět velkou měrou ovlivňovány přístupem pedagoga. Bude-li mít dítě pocit, že přichází do prostředí, kde je přijímáno a může tu být samo sebou, protože se jedná o bezpečné prostředí, a budou-li ostatní žáci vedeni k tomu, aby mezi sebe přijímali jedince s odlišnostmi, nemusí být tento problém natolik závažný.

Umístění žáka mimo rodinu

Lábusová (2015) uvádí, že při umístění žáka mimo rodinu hraje roli několik podstatných faktorů: důvody, proč bylo dítě odebráno z rodiny (deprivace, týrání, zanedbávání), to jak situaci vnímá samotný žák a v jakém prostředí se nachází po odebrání z rodiny (pěstounská péče, širší rodiny, ústavní péče, změna školy). Bezprostředně po umístění se potom žák může potýkat s pocitem nejistoty a nepochopení z opuštění rodinného prostředí, může reagovat vzdorem, nechutí podílet se na společné činnosti (v rámci školy, ústavního zařízení, pěstounské rodiny), může mít psychosomatické obtíže atd.

Jednotlivé projevy sociálního znevýhodnění ve vzdělávání mohou mít různé podoby a objevují se v různých situacích. Jak je uvedeno v jedné z definic sociálního znevýhodnění v první kapitole této práce, sociální znevýhodnění není měřitelný jev a jak bylo v této práci již mnohokrát uvedeno, odvíjí se od prostředí, ve kterém jedinec žije. Podpora, které se jedinci v jeho přirozeném prostředí nedostává, musí tedy přijít odjinud, z jiného prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje. Právě školní prostředí, zejména prostředí základní školy, by mělo žákovi se sociálním znevýhodněním poskytovat plnohodnotnou podporu a podněty, kterým se mu

v rodinném prostředí z různých důvodů nedostává. Možnostem podpory žáků se sociálním znevýhodněním ve školním prostředí se autorka věnuje v následující kapitole.

3.5 Podpůrné strategie pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Podpůrným strategiím pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se věnuje mnoho autorů, například Němec a kol. (2019) nebo Swart, Andrys a kol. (2020). Autorka si pro účely své práce zvolila uvést strategie dle Pekárkové, Voženové a kol. (2013), jelikož přehledně shrnují podpůrné strategie pro práci se žákem se sociálním znevýhodněním ve vzdělávacích institucích do několika oblastí, ke kterým následně přiřazují konkrétní podpůrné činnosti:

Individuální podpora žáka

Do této oblasti patří vytvoření profilu dítěte pro ujasnění jeho životní situace, společná tvorba individuálního vzdělávacího plánu dítěte, motivace žáka ke školní aktivitě, individuální doučování v rodinách, odpolední skupinové doučování, mimoškolní výchova ve školní družině, trénink soustředění a pozornosti, nápravy specifických poruch učení v souvislosti se sociálním znevýhodněním, culture-free vzdělávací metody a překonávání jazykové bariéry u dítěte. Dle Swart, Artys a kol. (2020) můžeme k dosavadnímu výčtu přidat dále odstraňování finančních bariér ve smyslu příspěvků na stravování nebo školní pomůcky, kulturní či pobytové akce, nabízení volnočasových aktivit, zájmového vzdělávání či pomoci s domácí přípravou.

Klima ve třídě

Spadá sem diagnostika třídního klimatu, protipředsudkové aktivity, práce s třídním prostorem, citlivé seznámování žáků s jinými kulturami s odlišnostmi ve společnosti nebo činnost žakovského parlamentu. Swart, Artys a kol. (2020) doplňují například spolupodílení se žáků na plánování organizace výuky či programy pro prevenci sociálně patologických jevů v kolektivu.

Spolupráce s rodiči

Škola i rodiče by měli být otevřeni vzájemné spolupráci a komunikaci, která by měla stát na důvěře a vzájemném porozumění. Škola může v určitých situacích motivovat rodinu žáka ke spolupráci a k podpoře žáka během vzdělávání například těmito způsoby – vytvořením manuálu pro rodiče, vytvořením vlastního kodexu komunikace s rodinou pro účely konkrétního pedagoga, společné třídní schůzky rodičů a dětí, výchovná komise coby preventivní orgán, efektivní práce se žákovskou knížkou nebo zřízení školní telefonní linky pro děti a rodiče.

Podpora učitele

Velmi důležitá oblast pro realizaci jakýchkoli metod pro práci s žáky a rodinami se znevýhodněním je adekvátní podpora a motivace pedagoga. Učitelé jsou často vystavováni velkému stresu z důvodu vysokých nároků, které jsou na ně kladeny. Dlouhodobé pocity stresu a pocity neúspěchu mohou vést k syndromu vyhoření.

Pekárková, Voženová a kol. (2013) uvádějí, že učitel, který má ve třídě sociálně znevýhodněné dítě, může často volit stereotypní přístupy k jeho vzdělávání a generalizovat případy na základě svých osobních zkušeností. Toto rovněž může vést ke zvyšování míry frustrace u učitele a nevědomému posilování negativních postojů vůči dětem.

Metody, které může učitel a vedení školy volit k podpoře učitele jsou dodržování zásad psychohygieny, konzultace a podpora v rámci pedagogického týmu, podpora od další osoby ve výuce či zasíťování a spolupráce s institucemi a nevládními organizacemi.

Systémová podpora

K systémové podpoře patří některé činnosti, které jsou legislativně ukotveny ve školském zákoně a příslušných vyhláškách a za jejichž poskytování odpovídá škola. Patří sem například podpůrná opatření, která jsou poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a která vymezuje školský zákon a zejména vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Do poskytování podpůrných opatření spadá činnost asistenta pedagoga. Dále sem patří činnost speciálního pedagoga, školního psychologa, výchovného poradce a metodika prevence v dané instituci. Pekárková, Voženová a kol. (2013) řadí do systémové podpory rovněž strategie pro předcházení absencí žáků.

Významnou oblastí systémové podpory je předškolní vzdělávání. „*Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) zavedla od školního roku 2017/2018 povinné předškolní vzdělávání pro děti, které před začátkem školního roku dosáhnou 5 let věku. Povinné předškolní vzdělávání je bezplatné. Primárně se plní v mateřské škole v rozsahu 4 hodin denně. Zákon umožňuje také individuální předškolní povinné vzdělávání. Cílem je zabezpečit úspěšný nástup všech dětí do základního vzdělávání*“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020, s. 76). U dětí, kterým byl povolen odklad školní docházky o jeden rok, je možné zařazení do přípravné třídy základní školy (Swart, Artys a kol., 2020).

3.6 Pandemie Covid-19 a její vliv na oblast vzdělávání

V následujícím textu se autorka zaměřuje na to, jak ovlivnila pandemie Covid-19 oblast vzdělávání. Následně autorka shrne závěry některých výzkumů, které se zaměřují na možné dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Výsledkům těchto výzkumů se autorka rovněž věnuje v rešerši praktické části této práce.

Federičová a Korbel (2020) uvádějí, že dlouhodobé uzavření škol, ke kterému došlo na našem území vlivem pandemie Covid-19, může vést k prohloubení již tak značných nerovností v českém vzdělávacím systému.

Schleichter (2020) uvádí, že pandemie Covid-19 tvrdě postihla všechny osoby bez rozdílu, bez ohledu na jejich národnost, úroveň vzdělání, příjmy nebo gender. To samé ale neplatí pro její důsledky, které mohou být daleko závažnější pro osoby, kteří jsou ve společnosti ti nejzranitelnější. V oblasti vzdělávání si studenti a žáci z podnětného prostředí našli alternativní cesty ke vzdělávání. To samé ale často neplatí pro žáky ze znevýhodněného prostředí, kterým se nedostává dostatečných zdrojů ani za běžného režimu výuky.

Učitelé přizpůsobili novým podmínkám metody svého vyučování, ačkoli mnozí z nich postrádali potřebné dovednosti k vedení výuky na dálku. Federičová a Korbel (2020) uvádějí, že z hlediska informačních a komunikačních technologií byla v počátku pandemie připravena méně než polovina učitelů. Pouze 19 % škol poté disponovalo školním informačním systémem dostupným rodičům i žákům online, maximálně polovina škol využívala v první vlně nějakou formu online výuky.

Prokop a kol. (2020) uvádí, že vlivem pandemie došlo ke zvýšení konfliktů a domácího násilí v rodinách, což může výrazně přispět ke zhoršení podmínek pro vzdělávání žáků v domácím prostředí.

Přístup k oblasti vzdělávání a uzavření škol byl celosvětově velmi různorodý. Ze statistických dat UNESCO o uzavření škol lze vyčíst, že české školy zůstaly uzavřeny vůbec nejdéle z celé Evropské unie (UNESCO, 2021, [online]).

3.6.1 Vliv pandemie na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Autorka nyní shrne informace ze dvou výstupů, které se v různých obdobích pandemie zaměřily na problematiku vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. První výzkum byl zpracován neziskovou organizací Člověk v tísni (2021) a zaměřuje se přímo na průběh distanční výuky v rodinách s nízkým sociálním postavením. Druhá studie byla zpracována Institutem pro demokracii a ekonomickou analýzu (2020) a zabývala se tím, jak mohla pandemická opatření ovlivnit rodiny s nízkým socioekonomickým statusem a faktory, které by mohly prohloubit nerovnosti ve vzdělávání.

Člověk v tísni: Průběh distanční výuky u sociálně znevýhodněných žáků

Průzkum byl realizován organizací Člověk v tísni a dalšími patnácti neziskovými organizacemi. Zaměřoval se na průběh distanční výuky z pohledu rodin sociálně znevýhodněných žáků. Průzkum byl realizován v listopadu a prosinci 2020 a zúčastnilo se ho 801 klientů neziskových organizací z deseti různých regionů. Výsledky průzkumu byly zveřejněny na konci ledna 2021. Autorka v následujícím textu rozdělila závěry průzkumu do relevantních kategorií, kterých se průzkum týká.

Žáci

Více než čtvrtina participantů výzkumu z řad žáků uvedlo, že měli problém s porozuměním probírané látky. Nepochopení látky může vést k žákovu zaostávání za ostatními žáky ve třídě, jelikož v rodinách sociálně znevýhodněných obvykle není nikdo, kdo by žákům mohl probíranou látku vysvětlit. Výzkum dále ukázal, že čím více se učitelé žákům v distančním prostředí věnovali, tím více času žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí věnovali domácí přípravě. Pro žáky byla rovněž důležitá zpětná vazba od učitelů a možnost individuálních

konzultací. Díky zpětné vazbě se mohli žáci dozvědět, v čem při vypracovávání úkolů chybují a případně pochopit souvislosti probírané látky.

Rodiny

Postupem času se zlepšovala oblast komunikace. V první vlně pandemie v březnu a dubnu 2020 bylo mnoho rodin zcela bez kontaktu se školami, nicméně od počátku školního roku 2020/2021 se některé školy ozvaly rodičům pouze jednou. Dle výsledků výzkumu bylo se školou nějakým způsobem v kontaktu 80 % rodin, zbylých 20 % rodičů nebylo se školou v žádném kontaktu.

Další problematickou oblastí pro rodiny byly potíže s technikou a připojením k internetu. Některým rodinám byla technika zajištěna ze strany škol a neziskových organizací. Zásadní problém může nastat u rodin ze sociálně vyloučených lokalit, které neměly technické vybavení k dispozici po celou dobu distanční výuky, ani nespolupracovaly s podpůrnými organizacemi.

Rodiny dále zmiňovaly coby problematické aspekty náročnost a množství úkolů, nezáměr dětí se připravovat společně s rodiči, nedostatek času nebo nedostatečnou motivaci.

Školy a učitelé

Výsledky výzkumu ukázaly rozdíly mezi jednotlivými školami, ať už ve formě poskytování distanční výuky, způsobech komunikace mezi školou, rodinami a žáky, nebo v poskytování individuální podpory rodinám a žákům.

Školy komunikovaly se žáky zejména prostřednictvím elektronických komunikačních platforem. Pro samotnou distanční výuku se jednalo například o platformy Microsoft Teams, Zoom či Google Classroom, nebo školní platformy Bakaláři, či Škola online.

V průzkumu byl dále zkoumán přístup učitelů k distanční výuce a zpětná vazba, kterou poskytovali žákům. Jak je zmíněno výše, zpětná vazba byla pro žáky velmi důležitá. Dle výpovědí účastníků kontrolovalo pravidelně odevzdané domácí úkoly 80 % učitelů, 15 % učitelů provádělo kontrolu někdy, 5 % žádnou kontrolu neprovádělo. Zadanou práci známkovala více než polovina učitelů. Možnost individuálně konzultovat s učitelem neměl dle výsledků průzkumu každý pátý žák.

IDEA: Pandemie covid-19 a sociálně ekonomické nerovnosti ve vzdělávání

Studie byla realizována Institutem pro demokracii a ekonomickou analýzu v květnu 2020 a zabývala se tím, jaké faktory hrály roli v rodinách s nízkým sociálním postavením a zda může dojít k prohloubení nerovností ve vzdělávání. Autorka se v tomto shrnutí věnuje pouze faktorům, které studie zahrnuje. Autoři vychází z dat získaných v období před pandemií Českou školní inspekcí, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, analýzy sociálních problémů v obcích a dále z mezinárodních šetření, která se zabývají nerovnostmi ve vzdělávání.

Autoři zkoumají faktory možných dopadů ve třech úrovních – **žák, domácnost a škola**.

U **žáka** hraje dle studie roli čas vkládaný do studia, vlastní píle, motivace a odhodlání žáka vykonávat školní povinnosti i v režimu distanční výuky. Tyto dovednosti jsou u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí obecně nižší, tudíž se u nich dá očekávat slabší zapojení do výuky na dálku. Z výsledků studie rovněž vyplývá, že v oblastech vzdělání a budování sebejistoty nepocítují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí dostatečnou podporu ze strany rodičů.

V **domácnosti** je významným faktorem dostupné technické vybavení a připojení k internetu a kolik času věnují rodiny společné přípravě do školy. Dalším významným faktorem v rodinách je ekonomická nejistota, která může souviset s psychickými obtížemi jedinců a se kterou se již před pandemií potýkalo velké množství rodin a dá se očekávat, že vlivem pandemie se tento problém bude prohlubovat. U rodin i žáků se sociálním znevýhodněním poté platí, že mají snížené schopnosti efektivně pracovat s technologiemi.

Ve **školní oblasti** hraje potom velkou roli odbornost učitelů, spolupráce uvnitř pedagogického sboru a využívání moderních vzdělávacích metod. Zejména odbornost učitelů je dle studie problematickým faktorem v několika krajích České republiky.

Autoři studie se rovněž zabývají možnými dopady na uzavření škol. Dlouhodobé uzavření škol může dle jejich závěrů vést ke zvýšení rozdílů mezi jednotlivými školami a zvyšování vzdělávacích nerovností a to zejména kvůli nižší motivaci a podpoře žáků se sociálním znevýhodněním.

PRAKTICKÁ ČÁST

Autorka rozděluje praktickou část své práce do tří částí. V první části nejprve vymezuje cíl své práce a výzkumné otázky, které se vážou k danému cíli. V následné metodologii popisuje detailně metody, které využívá pro účely svého výzkumného šetření.

Druhá část obsahuje analýzu rozhovorů, rozřazení důležitých částí rozhovorů do tematických kategorií a zodpovězení výzkumných otázek.

Třetí část obsahuje celkové shrnutí práce, návrh využití výsledků výzkumného šetření v praxi a limity, na které autorka v rámci svého počínání narazila.

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Sociální znevýhodnění je velmi široké téma, na které je dle názoru autorky možné pohlížet z různých úhlů pohledu. Autorka se při plánování výzkumného šetření rozhodla pro kvalitativní metodu výzkumu a výzkumné šetření prováděla prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Jelikož chtěla získat komplexní přehled o dané problematice, prováděla rozhovory se zástupci dvou typů institucí – rodinami s nízkým sociálním postavením, zejména potom s rodiči sociálně znevýhodněných žáků a s učiteli základních škol. Dále si stanovila cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky v souvislosti s danou problematikou.

4.1 Cíle a výzkumné otázky

Autorka se ve své práci zaměřuje na dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Při vytyčování cílů praktické části si nejprve pro vlastní potřeby stanovila intelektuální, praktické a personální cíle svého výzkumného šetření (Maxwell in Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Následně stanovila jeden hlavní cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.

Hlavní cíl:

Zjistit, jak účastníci výzkumu vnímají dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jak účastníci výzkumu vnímají změny, které se vlivem pandemie odehrály ve vzdělávání?

Výzkumná otázka č. 2: Jak účastníci výzkumu vnímají přístup rodin a žáků s nízkým sociálním statutem ke vzdělávání v průběhu pandemie?

Výzkumná otázka č. 3: Jak účastníci výzkumu vnímají přístup vzdělávacích institucí a učitelů k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí v průběhu pandemie?

Výzkumná otázka č. 4: Jak účastníci výzkumu hodnotí komunikaci mezi školami a rodinami s nízkým sociálním statutem v průběhu pandemie?

Výzkumná otázka č. 5: Jaké důsledky může mít dle účastníků výzkumného šetření pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?

4.2 Metodický rámec výzkumu

V této kapitole autorka popisuje metodický rámec praktické části, zdůvodňuje vybrané metody a postupy a popisuje činnosti spojené s plánováním a organizací výzkumného šetření.

Před samotným výzkumným šetřením si autorka vytvořila výzkumný plán, definovala hlavní cíl praktické části a výzkumné otázky. Dále autorka oslovila participanty a stanovila otázky k rozhovorům.

4.2.1 Kvalitativní výzkum

Hlad'ová (2011) uvádí, že v kvalitativním výzkumu jde zejména o snahu výzkumníka proniknout do hloubky vybraných jevů, porozumět a odhalit to, o čem ještě mnoho nevíme. Získat nové pohledy na to, co je již známo, poznat blíže určitý jev sociální reality včetně jejích aktérů a jejich přirozeného prostředí. Autorka je toho názoru, že pro dané téma je vzhledem k povaze a citlivosti vybraného tématu, důležitosti pochopení komplexních jevů a propojení poznatků dohromady vhodný osobní kontakt a hloubkový rozhovor s účastníky výzkumu, proto se rozhodla pro kvalitativní formu výzkumu.

Švaříček a Šed'ová (2007) rozdělují definice kvalitativního výzkumu do čtyř různých aspektů:

- Definice podle metody sběru dat – základní metodou kvalitativního výzkumu je hloubkový rozhovor, který vede k podrobnému a ucelenému poznání zkoumaného jevu.
- Definice podle metody usuzování – kvalitativní výzkum využívá více usuzovacích metod najednou, spolu s indukcí rovněž metodu abdukce a dedukce.
- Definice podle typu dat – kvalitativní výzkum je nenumerné šetření, které se opírá především o slova a texty formou rozhovorů, dokumentů a pozorování.
- Definice podle způsobu analýzy dat – kvalitativní výzkumník sbírá co nejpodrobnější data o daném jevu, k jejichž vyhodnocení využívá různé metody analýzy dat a z výsledných zjištění vyvozuje komplexní závěry.

Švaříček a Šed'ová (2007) následně shrnují jednotlivé aspekty v ucelené definici kvalitativního výzkumu: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu*

mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a rozkrývají sociální realitu“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 17).

4.2.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor složila autorka tak, aby vedl k hlubšímu poznání zkoumaného jevu s ohledem na cíl výzkumu a téma bakalářské práce. Výzkumný soubor se skládá z deseti účastníků ze dvou různých skupin, každá skupina má pět zástupců. První skupinou jsou rodiny s nízkým sociálním postavením a druhou skupinou jsou učitelé základních škol. V rodinách byly rozhovory obvykle vedeny zejména s matkami, ve třech případech za přítomnosti dětí. Autorka zpočátku plánovala a provedla rozhovory také se třetím výzkumným souborem, do něhož zařadila pracovníky poskytující sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. V průběhu analýzy rozhovorů autorka zjistila, že získaná data ze tří výzkumných souborů jsou velmi obsáhlá a nadále pracovala s daty získanými z rozhovorů s učiteli a rodinami s nízkým sociálním postavením.

Výběr výzkumných souborů byl proveden metodou záměrného účelového výběru. Pro vysvětlení těchto metod využívá autorka poznatky z Miovského (2006). Metoda záměrného účelového výběru je obvykle využívána pro vybírání vzorku dle jeho specifických vlastností, například příslušnosti k určité sociální skupině. Při výběru účastníků z řad učitelů oslovila autorka několik institucí prostřednictvím e-mailu nebo na základě doporučení. Na základě zpětné vazby nakonec vedla rozhovory s učiteli z Plzeňského a Jihomoravského kraje a z kraje Vysočina.

Při výběru účastníků pro výzkumné šetření z řad rodin s nízkým sociálním postavením využila autorka metodu záměrného účelového výběru přes instituci. Autorka působí coby dobrovolnice v organizaci poskytující sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Autorka nejprve oslovila pracovníky pracující v organizaci a ti jí následně pomohli oslovit rodiny s nabídkou účasti na výzkumném šetření. Účastníci výzkumného šetření z řad rodin jsou zejména z Plzeňského kraje, jedna rodina je z kraje Vysočina.

Výzkumná skupina č. 1 – Rodiny s nízkým sociálním postavením

Rodiny s nízkým sociálním postavením mají ve zkoumané problematice zásadní postavení. Autorka se domnívá, že prostředí rodin sociálně znevýhodněných mohlo být významně ovlivněno změnami, které nastaly v souvislosti s pandemií Covid-19. Ve výzkumném šetření dále zkoumá podstatu změn, které v rodinách nastaly. Autorka si uvědomuje, že sociální znevýhodnění má široký rámec, který nezahrnuje pouze rodiny, ale vzhledem k cílové skupině žáků se sociálním znevýhodněním považuje orientaci na rodiny za vhodnou pro účely výzkumného šetření. Jedná se o rodiny znevýhodněné z důvodu ekonomických či kulturních faktorů, rodiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách a v obtížných životních situacích.

Výzkumná skupina č. 2 – Učitelé základních škol

Učitelé základních škol byli vybráni coby zástupci vzdělávacích institucí, kteří jsou ve školním prostředí nejčastěji v kontaktu se žáky a rodinami s nízkým sociálním postavením. Autorka se ve výzkumném šetření pokouší zjistit, jaké změny nastaly ve vzdělávacích institucích v souvislosti s pandemickými opatřeními, zda se školy zabývaly tématem sociálního znevýhodnění a jaký je postoj učitelů vůči žákům a rodinám s nízkým sociálním postavením i v běžných podmínkách. Pro účely výzkumu autorka záměrně vybírala učitele, kteří mají zkušenosti s vyučováním žáků ze sociálního prostředí za běžných podmínek i za období pandemie a působí jako třídní učitelé.

Při výběru účastníků z řad učitelů oslovila autorka několik institucí prostřednictvím e-mailu nebo na základě doporučení. Na základě zpětné vazby nakonec vedla rozhovory s učiteli z Plzeňského a Jihomoravského kraje a z kraje Vysočina. Účastníci výzkumného šetření z řad rodin jsou zejména z Plzeňského kraje, jedna rodina je z kraje Vysočina.

Kritéria pro účast ve výzkumu (učitelé):

- ženy i muži
- dokončené či započaté magisterské studium v pedagogických vědách
- povolání: učitel/ka
- minimální doba výkonu povolání alespoň jeden rok
- zkušenosti se vzděláváním žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí během pandemie, třídnictví

- souhlas s dobrovolnou anonymní účastí na výzkumném šetření a ochota spolupracovat
- souhlas s pořízením audionahrávky

Kritéria pro účast na výzkumu (rodiny):

- ženy i muži
- nižší sociální postavení vzhledem k většinové společnosti (zhoršené socioekonomické podmínky, nepodnětné či odlišné kulturní prostředí)
- dítě v základním vzdělávání

4.2.3 Charakteristika výzkumného prostředí

Autorka prováděla výzkum se zástupci několika různých institucí. V následujícím textu tedy krátce představí každou z nich a zaměří se na to, jaký měla pandemie Covid-19 vliv na jejich činnost a běžné fungování. Informace o běžném fungování a omezení jednotlivých škol během pandemie Covid-19 získala autorka v průběhu rozhovorů a z veřejně dostupných informací o jednotlivých institucích.

Autorka během sbírání informací o jednotlivých institucích zjistila, že školské vzdělávací plány jednotlivých škol jsou v mnoha ohledech rozdílné, stejně jako přístupy jednotlivých škol k distanční výuce v průběhu pandemie Covid-19.

7. základní a mateřská škola, Plzeň

Ve svém školském vzdělávacím plánu se škola hlásí k inkluzivnímu vzdělávání a otevřenosti pro všechny žáky bez rozdílu pod heslem „Škola pro všechny“. Škola provozuje přípravnou třídu, která představuje mezistupeň předškolního a základního vzdělávání a jejímž cílem je vyrovnat nerovnosti ve vývoji dětí a připravit je na bezproblémový vstup do školní docházky (7. ZŠ a MŠ Plzeň, 2021, [online]).

Distanční výuka probíhala na škole dvěma způsoby. V první fázi v březnu roku 2020 probíhala výuka formou papírových úkolů, poté přešla do režimu online výuky. Ve druhé fázi, kdy začala podzimní vlna pandemie, fungovala škola v režimu online výuky, žáci měli výuku v rozmezí od tří do pěti hodin denně online na platformě Microsoft Teams. Nadále bylo možné vypracovávat úkoly papírovou formou. Vyučující nabízeli žákům a rodičům možnost

individuálních konzultací. Rodinám, které neměli přístup na internet, bylo ze strany školy nabídnuto technické vybavení. Škola se v průběhu pandemie a distanční výuky metodicky nezabývala vzděláváním žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Základní škola a Mateřská škola Brno, náměstí 28. října

Školský vzdělávací plán prvního stupně je navázán na program „Začít spolu“ neziskové organizace Step by Step ČR, o.p.s., která pomáhá při zavádění inovativních a moderních metod v mateřských a základních školách. Tento program se váže k principům orientace na dítě, učení v souvislostech s reálným životem či individualizované výuce, která vychází z potřeb a možností každého dítěte (SbS ČR, 2020, [online]). Na druhém stupni je zaveden vzdělávací plán Integrované tematické výuky, který je zaměřen na úzkou spolupráci žáků a učitelů.

V první vlně pandemie od března 2020 probíhala výuka formou papírových zadání, které si žáci vyzvedávali a odevzdávali zpět do školy v pravidelných intervalech. Po uvolnění prvních pandemických opatření chodily malé skupinky žáků na konzultace, většina žáků této možnosti nevyužívala. Druhá vlna v říjnu 2020 znamenala opětovný přechod k výuce formou papírových úkolů, posléze škola přešla do režimu online výuky na platformě MS Teams. Žáci na obou stupních měli shodně tři hodiny denně, posléze probíhaly individuální konzultace, učitelé v rámci nich nabízeli společné vypracovávání domácích úkolů. Vedení školy a její zaměstnanci sháněli technické vybavení pro rodiny, které neměli vlastní zdroje. Škola nabízela individuální konzultace v omezeném režimu. Škola se v průběhu pandemie a distanční výuky nezabývala metodicky vzděláváním žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Základní škola Na Lukách, Polička

Školský vzdělávací plán pro první stupeň je rovněž provázán s programem „Začít spolu“. Některé strategie tohoto programu jsou implementovány i pro druhý stupeň (Školní vzdělávací plán ZŠ Na Lukách, 2020, [online]).

První dva týdny první vlny pandemie probíhala výuka formou papírových zadání, následně škola přešla do režimu online výuky. Ve druhé vlně škola stabilně přešla do režimu online výuky. Škola satureovala potřebné rodiny technickým vybavením. Online výuka probíhala na platformě MS Teams, žáci a rodiny měli možnost docházet na individuální konzultace. Škola

se v průběhu pandemie a distanční výuky nezabývala metodicky vzděláváním žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

4.2.4 Etické aspekty výzkumného šetření

Účastníci výzkumu byli obeznámeni s cílem výzkumného šetření a souhlasili s použitím získaných informací pro účely této práce a s pořízením audiozáznamu. Následně s nimi autorka podepsala informované souhlasy, jimiž se zavazuje k anonymitě účastníků a zachování mlčenlivosti. Vzor informovaného souhlasu se nachází v příloze č. 13. Podepsané souhlasy má autorka uschovány a jsou k dispozici k nahlédnutí.

4.2.5 Metodologie sběru dat

Coby metodu sběru dat si autorka vybrala polostrukturovaný rozhovor. Autorka si nejprve připravila otázky a následně provedla zkušební rozhovor s učitelkou základní školy, který není zahrnut do konečné verze výzkumného šetření. Posléze tematické okruhy a otázky několikrát upravila, aby lépe vyhovovaly výzkumnému cíli a výzkumným otázkám. V následujícím textu autorka podrobněji popisuje metodu polostrukturovaného rozhovoru a kroky, které se udály před a v průběhu realizace rozhovoru.

Polostrukturovaný rozhovor

Švaříček a Šedřová (2007) uvádějí coby jednu z hlavních metod kvalitativního výzkumu hloubkový rozhovor, který umožňuje výzkumníkovi detailně prozkoumat jednání určité skupiny osob v jejich přirozeném prostředí, vžít se do dané situace a pochopit důvody jejich počinání. Jedním z typů hloubkového rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, na který si autor před jeho realizací musí připravit tematické okruhy a otázky.

Dle Miovského (2006) stojí polostrukturovaný rozhovor mezi nestrukturovaným a strukturovaným typem rozhovoru, dokáže využívat vlastností obou těchto metod a rovněž vyvažovat jejich negativa, proto je nejrozšířenější metodou v kvalitativním výzkumu.

Příprava na rozhovor

Miovský (2006) uvádí, že během polostrukturovaného rozhovoru je možné zaměřovat pořadí otázek z připravených okruhů a přidávat další, které výzkumníka vedou k lepšímu pochopení a prozkoumání daného tématu.

Poté, co autorka stanovila hlavní cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky, začala se zamýšlet nad otázkami k rozhovorům. Pro každou výzkumnou skupinu vytvořila jiný soubor otázek, přičemž dbala na to, aby znění otázek bylo neutrální. Skladbu základních otázek řešila autorka s odborníky, kteří se pohybují v oblasti sociálního znevýhodnění ve vzdělávání a rovněž s učiteli, kteří se ovšem nezúčastnili výzkumu. Otázky rovněž autorka vymýšlela na základě vlastního pozorování, jelikož v oblasti působí dlouhou dobu jako dobrovolnice. Otázky jsou u obou skupin koncipovány tak, aby vedly účastníky k nezaujatému přemýšlení o tématech souvisejících s hlavním cílem výzkumu. Rámec základních otázek byl pro každou výzkumnou skupinu stejný a vzhledem ke zvolené metodě sběru dat bylo s některými účastníky možné otevřít další témata spojená s hlavním cílem výzkumného šetření. V následujícím textu autorka podrobněji popisuje otázky pro obě výzkumné skupiny. Základní rámce otázek k rozhovorům jsou k dispozici k nahlédnutí v příloze č. 1.

Výzkumná skupina č. 1 – Rodiny s nízkým sociálním postavením

Otázky pro výzkumnou skupinu č. 1 koncipovala autorka tak, aby účastníci reflektovali své pocity a zkušenosti z období distanční výuky v průběhu pandemie. Jedna z otázek vede účastníky k reflexi daného období v rámci jejich nejbližšího rodinného prostředí. Další otázky směřují k oblasti vzdělávání, účastníci popisovali změny ve vzdělávání, ke kterým došlo vlivem pandemie a specifika spolupráce a komunikace se školou a dalšími subjekty.

Výzkumná skupina č. 2 – Učitelé základních škol

U výzkumné skupiny č. 2 se autorka zaměřila zejména na oblast vzdělávání, na změny v organizaci a fungování příslušných institucí v průběhu pandemie a v metodách výuky účastníků výzkumu. Dále jsou otázky zaměřeny na oblast sociálního znevýhodnění, účastníci shrnují své poznatky z praxe a porovnávají své zkušenosti se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním a jejich rodinami v běžných podmínkách a v období distanční výuky.

Realizace rozhovorů

Autorka před každým rozhovorem poskytla účastníkům okruhy otázek a domluvila s nimi datum a místo konání rozhovoru. S každým účastníkem byl proveden jeden rozhovor, délka rozhovoru u všech účastníků byla průměrně 30 - 45 minut. V případě první výzkumné skupiny byly všechny rozhovory realizovány v domovech účastníků, v některých případech

za přítomnosti jejich klíčového sociálního pracovníka, přes kterého autorka získala kontakt na rodinu. Klíčoví pracovníci pomáhali rodinám s formulací některých odpovědí a případně doplňovali informace dle svých vlastních zkušeností. V případě první výzkumné skupiny bylo velmi důležité zvolit citlivý přístup vůči účastníkům a pečlivě rozmýšlet návazné otázky v rozhovorech. Rozhovory s druhou výzkumnou skupinou byly většinou realizovány ve školách, kde účastníci působí, v jednom případě byl rozhovor proveden na fotbalovém hřišti a jeden rozhovor se odehrál v online prostředí. Druhé výzkumné skupině autorka vždy před konáním rozhovoru nabídla vysvětlení či rozpravu nad konceptem sociálního znevýhodnění. Účastníci byli nejprve seznámeni s cílem výzkumného šetření a s obsahem informovaného souhlasu, autorka se dále zeptala účastníků na možnost pořízení audiozáznamu. Nikdo z účastníků nebyl proti pořízení nahrávky. Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že nahrávání rozhovoru vede mimo uložení odpovědí účastníků rovněž k zaznamenání nejazykových projevů v řeči, jako jsou dlouhé pauzy před odpovědí, zkomolení slov, či přeráznutí. Tyto projevy mohou mít specifický význam a jejich zaznamenání na audionahrávce vede ke zpřesnění a větší autenticitě metody polostrukturovaného rozhovoru. Autorka následně rozhovory doslovně přepsala, aby mohla přejít k dalšímu zpracování získaných dat.

4.2.6 Triangulace zdrojů dat

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 204) uvádějí, že „*triangulace ve výzkumu nabízí rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku, rozšiřuje záběr, ukazuje různost pohledů a vliv situace na výpovědi.*“

Autorka se pro získání komplexního vhledu do dané problematiky rozhodla vést rozhovory se dvěma výzkumnými skupinami, jelikož se chtěla co nejlíže seznámit s přirozeným prostředím cílové skupiny a jeho specifiky. Autorka je toho názoru, že zkoumání problematiky z různých perspektiv povede ke zvýšení validity výzkumného šetření a rovněž k lepšímu pochopení a poznání obou zúčastněných skupin.

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) v sociální realitě neexistuje pouze jedna správná odpověď. Autorka se domnívá, že právě vzhledem k šíři konceptu sociálního znevýhodnění a různým

postojům společnosti k této problematice je vhodné provést šetření s oběma výzkumnými skupinami.

4.2.7 Metody analýzy dat

Coby metodu analýzy dat zvolila autorka otevřené kódování. Hendl (2005) uvádí, že díky otevřenému kódování můžeme v získaných datech najít nové oblasti a témata, která souvisejí s cílem výzkumu a výzkumnými otázkami. Z původního textu vybíráme části, které souvisejí s výzkumným záměrem. Tématům, která se objevují v rozhovorech, následně výzkumník přiřazuje určitý název či označení, neboli kód. Vytyčením specifických témat získává výzkumník seznam kódů (příloha č. 2), ke kterým posléze přiřazuje související úryvky z rozhovorů. Práce s kódy vede k přehlednější organizaci a třídění obsahu rozhovorů a posléze k další analýze vybraného materiálu. Autorka provedla prvotní analýzu v programu Microsoft Word, kde do jednoho sloupce tabulky zadala kódy a posléze přidávala výroky z jednotlivých rozhovorů k vybraným kódům. Následně autorka vytvořila související kategorie a provedla další interpretaci dat prostřednictvím techniky vyložení karet.

Švaříček a Šedřová (2007) uvádí, že technika vyložení karet je jednou z technik pro vytváření struktur a příběhů. „*Při technice vyložení karet výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování utvoří do obrazce či linie a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že vlastně převypráví obsah jednotlivých kategorií. Není při tom nezbytné, aby se ve výsledné analýze vyskytly všechny kategorie, které výzkumník vytvořil. Můžeme si vybrat některé z nich podle toho, do jaké míry se vztahují k naší výzkumné otázce a také podle toho, jaká je jejich souvislost. Všechny kategorie, které zahrneme do tohoto stupně, spolu musí být nějakým způsobem spjaté*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 226).

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V následující kapitole autorka popisuje průběh analýzy rozhovorů, provádí interpretaci získaných dat a následně odpovídá na výzkumné otázky. Kapitola je celkovým vyústěním praktické části bakalářské práce, která dále pokračuje do diskuze a závěru.

5.1 Analýza rozhovorů

Autorka nejprve doslovně přepsala všechny rozhovory a poté zahájila jejich analýzu. Určité oblasti, které se ve výpovědích účastníků opakují a jsou významné pro účely výzkumného šetření, následně autorka označila pomocí kódů. Dále autorka vytvořila tabulku v programu Microsoft Word a do levého sloupce vypsala jednotlivá kódová označení. K těmto následně do pravého sloupce řadila související výroky z výpovědí účastníků. Otevřené kódování rozhovorů obou výzkumných souborů provedla autorka z důvodu přehlednosti odděleně ve dvou tabulkách. Jména dalších osob uváděná ve výpovědích účastníků z výzkumné skupiny č. 1 byla pro zachování anonymity autorkou pozměněna.

Výzkumná skupina č. 1: Rodiny s nízkým sociálním postavením

Kód	Výpověď účastníka
PRVNÍ VLNA	R4: „V tý první vlně to, že jsme si vlastně chodili pro ty úkoly a pak vlastně ta online výuka, to bylo hodně jiný, to se dětem nechtělo vstávat vůbec, když měly koukat do tý obrazovky pak, hrozně často zaspávaly a já je pak musela budít, což se mi vždycky nepodařilo, no.“ R2: „.. my jsme ty úkoly vlastně ani neodevzdávali na začátku v tý první vlně. Ty úkoly prostě tady zůstaly. Prostě jsme je neodevzdávali, ani u jednoho z dětí, ze školy je nikdo nechtěl.“ R5: „Na začátku mailem a děti dostávaly úkoly, každý pondělí k vyzvednutí a pak další pondělí odevzdávat.“
ÚKOLY V DISTANČNÍ VÝUCE	R4: „A pak taky ty známky za úkoly, to mě hrozně štvalo, že ty domácí úkoly jsou tak známkovány, to prostě nešlo stíhat, kolik jich bylo a učitelé furt chtěli mít co nejvíc známek.“ R4: „Bylo to těžší v tom, že vlastně dětem ty úkoly nikdo moc nevysvětlil. Někdy ty úkoly nechápali vůbec. Jasně, měli učebnice, někdy ten online, ale to není stejný, jako být v tý škole, mít ten kontakt.“ R4: „Bylo to těžší v tom, že vlastně dětem ty úkoly nikdo moc nevysvětlil. Někdy ty úkoly nechápali vůbec. Jasně, měli učebnice, někdy ten online, ale to není stejný, jako být v tý škole, mít ten kontakt.“

<p>ÚKOLY V DISTANČNÍ VÝUCE</p>	<p>R4: „na dělání těch úkolů to bylo těžký. Jako bylo to dobrý, že maj aspoň něco, lepší něco než nic, ale prostě to nevyhovovalo takhle.“</p> <p>R3: „Ano a oni měli ty úkoly na hrozně moc místech a prostě nevěděli, kde to maj hledat, to bylo hrozně zmatečný pro všechny, i když děti to uměj pracovat s tou technikou. To bylo blbý, že to prostě nebylo sjednocený.“</p> <p>R3: „Jednou se taky stalo, že jedno dítě udělalo na doučování úkol, a bylo to fakt udělaný úplně na jedničku podtrženou, ale Domča to poslal do Aktivity na MS Teams a pani učitelka to chtěla někam jinam a dala mu pětku za tohleto jo.“</p> <p>R3: „Přes hodinu se na tom dřeli na tom úkolu, proč z toho má mít pětku, když ještě sama říkáte, že je to dobře?“</p> <p>R3: „... když děti chtějí mít volnější odpoledne a zatají mi nějaký úkoly, říkám, nezboří se svět. Já je za to nebudu trestat nebo jim nadávat. To že jsme skoro nemohli ven byl dost velkej trest.“</p> <p>R3: „... říkála jsem si, to pro něj musí bejt taky záprah, plnit úkoly s pomocí, máma začne křičet, táta přijde, ten vidí špatný známky na škole online a zuří prostě, proč ty známky tam jsou. My jsme třeba na začátku dělali ty úkoly 5-6hodin v kuse.“</p> <p>R3: „To byl jako velkej problém no. To jo. To bylo fakt špatný. Třeba na Teamsech byly úkoly, každý i s jiným datumem, to je jasný, ale bylo to hrozně zmatečný no. Taky jsem nepochopila, proč to posílají třeba měsíc dopředu ty úkoly. Někdy jsme to prostě přehlídli v tom Teams, že se to rozkliklo dřív a pak už to tam nebylo vyznačený.“</p> <p>R1: „některé informace jsem fakt jako nepochopila, protože, kolikrát mi pani učitelka třeba napsala, že máme dělat tohle tohle, jenže pak najednou to bylo každý týden tolik úkolů, že já jsem absolutně nevěděla, co mám dělat dřív.“</p> <p>R1: „... někdy to bylo tak moc, nevěděli jsme si s těmi úkoly rady. Nejdřív mi připadalo, že ta škola si moc neuvědomuje, co to je, být sama máma se třemi dětmi. Co mám dělat dřív.“</p> <p>R2: „... ohledně úkolů si myslím, že pro ně bylo docela dobrý, že se učili vyhledávat a pracovat s internetem hodně. Myslím, že jim hodně pomohlo, že se mohli podívat na Google...“</p> <p>R2: „prostě to pro ně bylo těžký to tam hledat, ono to chodilo pořád jinam ty úkoly. Jakože vždycky to bylo třeba v jiný tý záložce na těch Teamsech. My jsme prostě nevěděli třeba hrozně dlouho, kam všude ty úkoly choděj, někdy to bylo v Aktivitách někdy v těch Teamsech, někdy v Zadání.“</p> <p>R2: „Pro nás byly strašně psychicky náročný ty úkoly. Protože doopravdy to abyste seděla u stolu a čekala až zapípá ten tablet a úkol jo a to bylo několikrát denně a všechno odevzdat jindy a jinam. Nějakej úkol odevzdat za dva dny, nějakej úkol zejtra, nějakej za čtyři dny. Třeba jsem se podívala v 10 hodin, přišel tam jeden úkol, podívala jste se v 6 hodin večer tam byly 4 úkoly navíc jako jo a teď rozhodit si to, co kdy a každěj ten úkol byl za známku a najednou tam přibíjvaly ty pětky a pak další úkoly.“</p> <p>R2: „To přece ani není zdraví takhle u toho sedět pořád, spoustu těch úkolů bylo jako na tom tabletu. Teď už máte 6 hodin večer, už tam jsou další 4 úkoly. Teď si zapamatujte prostě třeba co má udělat, co už udělal,</p>
---	---

ÚKOLY V DISTANČNÍ VÝUCE	<p>takže tuto jako to bylo hodně náročný. To fakt jsem říkala, to aby ten člověk jenom seděl u stolu a čekal prostě na co přijde za úkoly a psal.”</p> <p>R5: „Úkoly byly hodně náročné. Vždycky toho byla hromada a prosili jsme vždycky Máju, aby nám s tím narychlo pomohla.”</p> <p>R5: „... to jeli podle učebnice. Přesně podle učebnice. Ale ve škole se to třeba dva, tři dny učili a pak dostali třeba test a známku, ale tady kdopak je to asi tak naučí doma?”</p>
SPOLEČNÁ PŘÍPRAVA	<p>R4: „Já jim s tím moc nepomůžu, protože to nevím, jak to dělat, a partner je pořád v práci a je unavený když přijde.“</p> <p>R3: „A jak to má člověk stíhat, když každý to dítě potřebuje pomoc s úkolem a ještě malou dvouletou tady mám. A prvňák, neumí psát, neumí počítat, neumí číst, tomu se taky musíme o to víc věnovat.“</p> <p>R3: „... pro mě to bylo těžký, pořád dětem vysvětlovat, proč musíme být doma, proč nemůžou do té školy za těma dětma. Vlastně někdy bylo dobrý, že jsme byli spolu, že jsme ty úkoly třeba dělali spolu, to jako normálně takhle není, já si sice zjišťuju, jaké mají prospěch, kontroluju žákovský a tak, ale neučíme se spolu úplně, to teď bylo jiný.“</p> <p>R1: „Nezvládala jsem to organizačně, protože jsem měla jakoby 3 děti na distanční výuce. A teďka něco jinýho jsem musela s tím mladším ve druhé třídě, s dcerou ve čtvrté, syn na druhém stupni, no a prostě jsem to nezvládala.”</p> <p>R1: „Já se jinak s dětma normálně učím v běžném režimu, mám přehled, starám se o to, jaké mají úkoly a tak. Takže pro mě to vlastně bylo nejtěžší na tom začátku, zorientovat se v tom jak to funguje a tak.”</p> <p>R2: „Ale sami by se třeba nějaký těžší věci nenačili kdyby nebylo toho doučování a já bych je to nemohla naučit, protože já to neumím, ale pomáhám jim s těma věcmi, na který stačím.”</p> <p>R2: „... ty co já znám tak jako říkaj třeba že to nezvládaj, ale oni nevědí moc jak si o tu pomoc říct, oni nevědí, kam napsat, nebo zavolat. A moc tomu třeba taky nevěří, že by jim chtěl někdo pomoci. Já se třeba s klukama učím pořád, na co stačím, kontroluju jim známky a tak, vždycky se jich ptám na úkoly. Ale ty rodiny prostě ty větší jsou unavený ty rodiče.”</p> <p>R2: „Mohli se mě doma spíš zeptat, mohla jsem jim poradit. Taky jsem jim víc pomáhala s tím učením, než jim pomáhám normálně. Víc jsme jako pracovali spolu, mnohem víc, jako ve všech předmětech jsem jim víc pomáhala, když to šlo, když sem tomu rozuměla.”</p> <p>R2: „... měla jsem přehled, co se učí, ale bylo toho moc, opravdu moc, třeba tři kapitoly z dějepisu za týden, to je fakt moc. Jako taky jak jsem už říkala, to jak vlastně všichni ti učitelé chtěli něco jinýho, někde jinde, na jiných místech.”</p> <p>R2: „Před tou pandemií ne, to ne. Nebyl na to čas, já jsem chodila do práce a tak. A teď už na to taky zase nemám čas, nemám přehled, nemám. Už to nestíháme zase no. Ale chci si udělat režim s nima, od září, teď vidím, že je to potřeba se s nima nějak připravovat, že to musím mít pod kontrolou. Musíme si to prostě nastavit jinak.”</p> <p>R5: „Spíš já. Učebnici jsme vyndali a jeli. Ale to se nedá zvládnout. Já to neumím, přece nejsem učitel. Nikdo od nás není. My jsme psali Máje aby nám pomohla.”</p> <p>R5: „Jo něco jsme dělali spolu, co zvládnou já nebo přítel. A když jsme něco nevěděli, tak jsme napsali učitelům a ty většinou odpověděli.”</p>

<p>TECHNICKÉ VYBAVENÍ</p>	<p>R4: „ .. dostali jsme wifinu z tý organizace, ale to nepobralo všechnu tu online výuku, takže jsme se přihlašovali na wifi tady tý restaurace pod náma, to je zadarmo.“</p> <p>R4: „Techniku jsme neměli, zařídila nám to Lucka z tý organizace, ale až pozdějc, protože jedno z menších dětí tam chodí do školky. Tak nejdřív nám to zkoušela zařídit přes nadaci jednu, ale to nevyšlo a pak zavolala do školy a už tam najednou měli, ale sami od sebe nám to ze školy nenabídli.“</p> <p>R4: „Sami nám to nenabídli, ale když tam Lucka volala, tak nám je pak dali.“</p> <p>R4: „několikrát jsme to museli vracet zpátky a pak jsme to třeba vraceli na jarní prázdniny a neřekli nám, kdy si pro ně máme zase přijít, takže potom jsme je neměli zase nějakou dobu.“</p> <p>R3: „Jako ne každý měl doma počítač, jasně no. Za první vlny díky bohu za paní Rejskovou z neziskové organizace, že nám tiskla úkoly a házela je do schránek, protože jinak my bychom ty úkoly taky neměli.“</p> <p>R1: „Ze začátku jsme ho neměli, byli jsme na telefonech, ale jeden telefon se rozbil a pomohla nám paní Stříbrná z neziskové organizace, která nám půjčila tablet na tu distanční výuku.“</p> <p>R1: „ .. pak nám zapůjčila škola, protože paní Stříbrná volala do školy, že děti mají zájem se učit, chtějí mít distanční výuku, že měli dobrý známky, takže nám ze školy půjčili počítač.“</p> <p>R1: „ .. dokud paní Stříbrná prostě nezavolala do školy a neřekla, že by potřebovala jestli můžou poskytnout to zařízení, tak pak až. Předtím mě škola neinformovala, jestli bychom nepotřebovali půjčit zařízení.“</p> <p>R1: „ .. jak to může člověk zvládat, když má tři děti, ve třech třídách a jeden telefon?“</p> <p>R1: „ .. potom když jsme měli ten tablet ze školy, tak ta škola to udělala tak, že třeba když bylo dětí víc, tak udělala ten rozvrh tak, že se děti mohly vystřídat. To bylo dobrý.“</p> <p>R2: „ .. a pak vlastně, jsme dostali tablet od naší paní sociální pracovnice, tak už se kluci začali připojovat a už to pomaloučku šlo.“</p> <p>R2: „Ze školy nám nabídli počítač, ale já jsem říkala, že už to asi nemá smysl a že už je na cestě ten tablet a že už jiná technika není potřeba a říkala jsem paní zástupkyni ve škole, že už budeme mít tablet odjinud. Takže nám ho nabídli to vybavení, sice až po delší době, ale nabídli nám ho.“</p> <p>R5: „Nakonec nám ho ze školy půjčili, ale až asi v lednu a do té doby měly čtyři děti dohromady dva telefony.“</p>
<p>PŘIPOJENÍ</p>	<p>R4: „Někdy měly třeba děti špatnou psychiku, že se nemohly připojit, že jim to nešlo, nefungovalo to.“</p>
<p>DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST</p>	<p>R4: „Jo, bylo to pro mě hodně těžký. Já tý technice skoro nerozumím, nechápala jsem to, děti si všechno dělaly samy. Bylo to myslím hodně těžký pro ně, ale já to neumím prostě, nemohla jsem jim s tím moc pomoci. Třeba jsem kontrolovala známky, to jo, ale jinak to nešlo moc, nevěděla jsem co s tím dělat.“</p> <p>R4: „dostali jsme kódy, ukázali co kde je a tak, to jo. A děti s tím uměly dobře, to spíš já jsem pořád bojovala s tím, ale hlavně, že to věděly děti, aby se mohly připojovat.“</p>

<p>DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST</p>	<p>R3: „Já jsem se v tom totálně topila. Já jsem pořád psala učitelům prostě, kde co najít a tak. Já jsem to několikrát řešila i s paní Rejskovou, protože ano, oni nám píšou, tady máte úkoly, ale to bylo na Teamsech v Aktivitě, v Zadání, v Chatu, na Škole online, něco přes email, všude. Vůbec se v tom nedalo vyznat a většina dětí a rodin co znám to mělo stejně.“</p> <p>R1: „Já jsem si pak později s nima začala psát přes mail, to jsem se naučila, s tím mi zase pomohla paní Stříbrná, naučila mě, jak jim napsat do školy, zeptat se na všechno. Kdyby mi nepomohli z té organizace, tak to určitě nezvládnou vůbec.“</p> <p>R1: „... než se to naučily na Teamsech všechno najít, ty úkoly třeba, nevěděli jsme, kde to tam máme hledat.“</p> <p>R2: „... než já jsem se do toho taky dostala, než jsem pochopila jak to funguje, tak mě to mělo trvalo sice jako delší dobu.“</p> <p>R2: „Teda takhle, já jsem neuměla zapojit ty teamsy jo, než mě to děti naučily a než jsem se naučila, tak mi to už nějakou dobu trvalo, než jsem to třeba měla pod kontrolou.“</p> <p>R2: „I známky jsem třeba hlídala jo, ale není to zas tak dlouho, co jsem se to naučila, možná dva nebo tři měsíce (<i>pozn. autorky</i>: tři čtvrtě roku od doby, kdy byly školy poprvé uzavřeny), že jsem fakt nevěděla, jak to používat.“</p> <p>R2: „Ne to ne. Oni ve škole řekli, že kluci ví, jak se mají zapojit, že musí kluci sami.“</p> <p>R2: „Já vám to řeknu asi takhle, já než jsem přišla na to, jak pracovat s tím Teamsem, nebo jak prostě se podívat na známky nebo prostě se podívat na učivo, dokdy má ty úkoly udělat a tohle, to dlouhou dobu trvalo, protože jsem s tím neuměla pracovat, ale jako, myslím si, že jsem se snažila.“</p> <p>R5: „Jo já jsem u toho nebyla, to spíš děti a ty se v tom vyznaj. Já se do toho moc nedívala, já tomu jako nerozumím.“</p>
<p>REŽIM DNE</p>	<p>R4: „Jo. Aby vstávali na ty hodiny. My jsme se jako třeba vždycky omluvili, když jsme zaspali a ten učitel řekl, že je jeden z mála, kdo se omlouvá, že to skoro nikdo nedělá.“</p> <p>R1: „Školu online měly děti od rána, někdy i čtyři hodiny po sobě, ty online hodiny, takže byl problém udržet si nějaký režim, nechťelo se jim, ono když mají vstát a koukat do obrazovky, tak to se jim nechťelo, to je něco jinýho, než vstát a někam jít.“</p> <p>R2: „Asi to měli podle mě horší ty děti, co zůstaly samy doma bez rodičů třeba, že asi třeba zaspaly, nebo tak.“</p> <p>R2: „... třeba já jsem třeba byla doma, takže já jsem kluky vzbudila, ale vemte si, že třeba rodiče, který chodili do práce, a ty děti se měly vzbudit, protože spousta dětí zaspávalo jo. Potom prostě bylo takový náročný, nebo prostě hodně stresový, když třeba nebyl signál, když to vypadávalo. Ale jako hlavně když třeba někdo zaspal a přihlásil se o pár minut pozdějc, tak jak už jsem říkala, tak učitelka měla hned řeči, hlavně u toho mladšího teda.“</p>
<p>DOUČOVÁNÍ</p>	<p>R4: „Jiný děti to třeba neumí ty úkoly, neví jak to dělat, tak jim to musel vysvětlovat někdo jinej, mimo těch učitelů, třeba nějaký to doučování nebo sociálka nebo tak.“</p>

<p>DOUČOVÁNÍ</p>	<p>R4: „... pak teď v březnu jsem si zavolala na to doučování a začalo to a to myslím, že bylo dobrý, že to dětem pomohlo.“</p> <p>R4: „... přes školu ne. To Lucka ze školky tak tam u nich to nabízej, tak jsem tam zavolala a pak ještě jedna organizace to dělá. Tak jsme měli přes dvě organizace.“</p> <p>R4: „Ze školy nám říkali, že mají nějaký konzultace, ale nakonec to nebylo, protože prý nebylo tolik dětí, nebo něco takového.“</p> <p>R3: „Dokud neměly děti doučování, tak to prostě nešlo stihnout, oni měli prostě třicet úkolů týdně.“</p> <p>R3: „Nebýt pani Rejsková a doučování, tak my bysme to nezvládli, ty děti by to nedaly.“</p> <p>R3: „Pak jsme si nevěděli rady, tak jsem fotila a posílala úkoly pani Rejskové, prosila o pomoc.. fakt, nebýt doučování, tak to nedáme.“</p> <p>R3: „Nabídli nám ze školy nějaký konzultační hodiny, ale ty se nikdy neuskutečnily. Jakože oni to nabídli, ale pak to neproběhlo, nevím, asi že málo dětí, nebo to nestihli zorganizovat, nevím.“</p> <p>R3: „... manžel si nechtěl půjčovat moc přes školu, že bychom vypadali jako socky. No a s těma telefonama to nešlo moc, hrozně malý obrazovky to má. Ale jak tu bylo hodně těch zařízení, tak třeba kluci do noci pořád hráli něco, tak jsem je několikrát načapala i v jednu ráno. Měli jsme jeden svůj počítač, takže dva počítače a zbytek dětí jsem neměla kam zapojit.“</p> <p>R3: „Tak jsem volala do školy a oni mi řekli, že jsem se měla ozvat dřív, že už je všechno pryč. Ale pak nám půjčili školní Ipad a dobrý no, ale to už bylo ke konci.“</p> <p>R1: „... dokud mi nepomohli sociální pracovnice, naučit se s tím počítačem, najít si ten systém, abych to zvládla, takže postupně jsme to nějak začali zvládat.“</p> <p>R1: „A mladším dětem se ještě věnovala jiná paní z té organizace a doučovala se s nima. To hodně pomohlo, to pravidelný doučování, protože děti toho hodně zapomněly.“</p> <p>R1: „Ze školy nám nebylo nic nabídnuto.“</p> <p>R2: „taky že měli kluci to doučování, protože bez toho nevím, jak bysme to zvládli. My jsme na začátku vlastně dlouho neměli to doučování a to se nedalo, to jsme fakt nezvládali vůbec.“</p> <p>R5: „To ne. Na to už potom nebyl čas. Protože nakonec oni týden učili, pak týden měli tu střídačku, tak to už vůbec ne. A předtím taky ne, protože to byla ta distanční výuka a učitelé byli úplně na nervy.“</p>
<p>KOMUNIKACE SE ŠKOLOU</p>	<p>R4: „... oni volali vždycky, jestli máme ty papíry, jestli něco nepotřebujeme, to jo.“</p> <p>R4: „... nemám často na kredit, tak sama volat nemůžu, ale mohli jsme i emaily psát, nebo na Whatsappu, nebo na těch Teamsech.“</p> <p>R3: „Když jsem to řešila s učitelem, jak se k těm úkolům dostat, tak oni jako, jasně, není problém, my vám to vytiskneme, není problém, potom si přijdete, ale kolikrát se stalo, že na nás úplně zapomněli. Já jsem stála před školou, ale nemohla jsem se dozvonit vůbec, na vrátnici nikdo nebyl.“</p> <p>R3: „ne vždycky se to dalo dobře domluvit, třeba mě tam nepustili, ikdyž byla dohoda, vyzvedněte si to tady, budete to mít na stolku se jménem, ale potom jsem se tam nedozvonila, ikdyž jsem přišla na tu smlouvanou hodinu.“</p>

<p>KOMUNIKACE SE ŠKOLOU</p>	<p>R1: „Já jsem s ním byla v kontaktu hodně přes mail, protože třeba, když byly děti nemocný, tak jsem je musela samozřejmě omluvit, že nebudou na online hodině, že prostě nezvládáme učivo, že prostě nebudeme dělat ty věci rychle, ale postupně.“</p> <p>R2: „Takže to bylo někdy hodně na mě domluvit se s tou učitelkou, že ty hodiny se překrývají vlastně a co s tím. A učitelky pak odpověděly, no tak paní Malinová uděláme to tak, že jeden týden se bude jedno dítě připojovat na tu hodinu, druhý týden druhý dítě jo. Ale jsou rodiny, který by to třeba nenapadlo, jako to napadlo třeba mě, jo, a že třeba neumí jakoby napsat.“</p> <p>R1: „... ale velké rozdíly v tom, jak ty učitelky třeba reagovaly, v těch třídách to bylo hodně jiný, u každého dítěte to bylo s tou učitelkou jiný.“</p> <p>R2: „... asi jsme byli v častějším kontaktu třeba s paní zástupkyní a to bylo příjemný, ona se vždycky ptala, jestli něco nepotřebujeme, vždycky se mi snažila vyjít vstříc.“</p> <p>R2: „Třeba přišla zpráva od učitelky - ty nemáš hotové úkoly, tak se napsala panu učitelovi, vždyť jsme to v tom Teams nenašli, kde to je teda je, kde to má hledat, nebo jak je to prostě jo, nebo jsem se omluvila za úkol, že jsme ho odeslali opožděně, nebo že nám to nešlo vyfotit, že nám to prostě nešlo odeslat.“</p> <p>R2: „... jsem napsala zprávu panu učiteli že to nemá ten úkol, že to zadání nemůžeme najít, že to není tam, kde úkoly normálně bývají a pak nám to učitel teda poslal jinam, ale nebylo to tak vždycky, někdy to ti učitelé tak nedělali.“</p> <p>R2: „... když jsem něco nenašla nebo tohle, tak se okamžitě napsala paní učitelce do mailu. Ale v některých těch rodinách které znám to takhle nešlo, protože oni s tím neuměly, nikdo je s tím nenaučil.“</p> <p>R5: „Vždycky dali včas vědět, třeba nějakou změnu a tak. Já myslím, že ta komunikace byla v pohodě, že jako vždycky volali, nebo mi to zvedli, když jsem něco potřebovala.“</p>
<p>PROSTŘEDÍ RODIN</p>	<p>R4: „To jsme taky hodně řešili, ten prostor, že ho prostě není moc doma, pořád jsme vyměřšleli, kde se budou děti učit, odkud se budou přihlašovat.“</p> <p>R1: „Taky jsme nevěděli, kam, do jakýho pokoje je dát na ten online, aby měli všichni klid.“</p> <p>R2: „... v mojí rodině jsou lidi, kteří jsou na tom daleko hůř než já, neumí psát, číst nebo neumí pracovat s notebookem nebo s tabletem. Já třeba umím jenom takový základní věci neumím perfektně na notebooku nebo na tabletu, jo, ale myslím, že tohleto vůči těm rodinám, který jsou na tom třeba ještě hůř, že je to nefěr.“</p> <p>R5: „Tak dětem to určitě vyhovovalo, protože měly dojem, že jsou prázdniny, ale mně ne. Já už jsem chtěla aby bylo normální pondělí. Aby děti vstaly, šly do školy a já do práce“.</p>
<p>NÁVRAT DO ŠKOLY</p>	<p>R4: „Mnohem lepší pro děti. Jako hodně lepší, i pro mě, že už šly zase do školy.“</p> <p>R4: „Děti teď píší hrozně moc testů pořád kvůli známkám, pořád nějaký testy píší. A nevím, asi tam na sebe nejsou moc hodný ty děti, co jsem slyšela, jakože se nechovají moc dobře.“</p>

<p>NÁVRAT DO ŠKOLY</p>	<p>R4: „Děti teď píšou hrozně moc testů pořád kvůli známám, pořád nějaký testy píšou. A nevim, asi tam na sebe nejsou moc hodný ty děti, co jsem slyšela, jakože se nechovaj moc dobře.“</p> <p>R4: „... dětem to hodně chybělo, jako třeba ty spolužáci, takže jsou rádi, že už tam zase jsou.“</p> <p>R4: „... ty starší teď třeba jsou často po škole nebo dostávají úkoly navíc, že se ta třída prý nechová dobře, tak jsou tam dýl.“</p> <p>R3: „... třeba můj čtvrták, ten se vůbec nechtěl vrátit do školy, tejdě jsem tu s ním bojovala, že nechce tam jít, hrozně se toho bál a že v televizi řekli, že nemusí, že bude dělat doma úkoly a jenom to bude odnášet ty úkoly. A já mu říkám – Tak mi ale řekni důvod, proč tam nechceš. A on – Mami, já neprojdou do další třídy, já propadnu. Tak jsem mu řekla, že ale je tu přece paní doučovatelka, že ho připraví, pomůže. - No ale nemůže mě připravit tak jako kdybych byl ve škole. Já ty testy nedám a pak na mě neřvi, že jsem propadl.“</p> <p>R3: „My jsme mu slíbili, že i kdyby tu sedmičku opakoval, tak se nic neděje. Že ho nepotrestáme, nebudeme mu to vyčítat, ale že do té školy musí. A doučování nemůže bejt pořád a my nerozumíme všem těm úkolům, abychom mu s tím pomohli.“</p> <p>R3: „Já bych řekla, že je to horší, než to bylo. Jak ty děti nebyly v tom kolektivu pohromadě, přece jenom skoro rok, tak teď dostávají poznámky docela často. Něco jakože šaškuje a předvádí se tam, pan učitel píše a teď jsem zas musela do školy kvůli němu, to dřív nebývalo.“</p> <p>R3: „Tam od té doby co jsou zpátky, rozbili tablet, počítač, akvário rozbili nějakému dítěti o hlavu, že ho odvážela záchranka, jako ne naše děti, ale někdo tam.“</p> <p>R3: „Jako třeba mám pocit, že ty děti se k sobě teď nedokážou chovat vůbec, že to vůbec neuměj. I ty co byli kamarádi mezi sebou, najednou jako by se báli spolu mluvit. Nebo kluci se k holkám vůbec neumí chovat teď, ten můj jeden teď šel a kolem holky a bouchl jí do ramene, z ničeho nic a jako silou docela.“</p> <p>R3: „I jedna ta paní učitelka řekla, že je to strašný, že ty děti se teď k sobě neuměj chovat. Že tenkrát přišly ráno do třídy, ahoj, dobrý den, uměly se pozdravit, zajímaly se o sebe. Teď přijdou do školy a každé si hledí svého. Neumí ani pozdravit.“</p> <p>R1: „... jsem hrozně ráda, že se děti vrátily do školy, děti mají úplně radost, nosí teď skoro samý jedničky pořád, jsou rádi, že jsou zase s kamarádama.“</p> <p>R2: „Taky se kluci těšili hrozně do školy mi přišlo, to třeba jako se nikdy tak netěšili, teď chodí rádi podle mě. Myslím, že teď zpátky ve škole to je zase těžší to učení, hodně chtěj učitelé známky, hodně se píšou testy. Kluci samozřejmě nemůžou používat ten google už, ale taky třeba nemaj známkový ty úkoly už, což prostě byla samá pětka, když to neodevzdali. Ale teď to už zase probírají, což je mnohem lepší.“</p> <p>R5: „Teď to chtějí všechno dohnat a píšou hrozně moc testů pořád, jako fakt neustále jenom něco píšou. Děti říkaj, že jenom sedí a píšou a učitelé pořád říkaj, že potřebujou známky.“</p>
<p>PŘÍSTUP UČITELŮ</p>	<p>R4: „Učitelé se podle mě snažili, ale ono je to asi těžký nějak ty děti zaujmout takhle. A nestačí to vůbec, jako takhle asi nějak učit. Já nevim,</p>

<p>PRÍSTUP UČITELŮ</p>	<p>jestli je vůbec možný něco takhle naučit, protože to přece musí i toho učitele hrozně štvát, takhle s těma dětma mluvit přes tu obrazovku.“</p> <p>R3: „ ... beztak třeba ty známky přišly špatný, jako třeba u jednoho syna, kterej má IVP a ani jeden z těch vyučujících na to prostě nebral ohled. Nikdo z nich to nedodržel. Nedělali vůbec žádný rozdíl v tý třídě. A když teda přišla ta špatná známka a já jsem se ohradila, tak to bylo jako, co jsem si to vůbec dovolila na ně vyrukovat s něčím takovým, jakože nedodržíjou individuální plán.“</p> <p>R3: „Třeba v první třídě se jim učitel moc hezky věnoval těm dětem, i udělal takový skupinky, aby se dětem mohl věnovat zvlášť, ale některý učitelé se mi zdálo, že to měli jako honem honem ať mi uteče těch 30 minut a jdu.“</p> <p>R3: „ ... co se týče ostatních hodin, tak prostě tam byli i ty učitelé takový, že se mi zdálo, že je to moc nebaví, nebo nevím, byli takový, jako kdyby jim to bylo i dost jedno.“</p> <p>R3: „Jako pak najednou byli přísnější a zvýšili hlas, když chtěli nasbírat známky a psát testy, o to jim najednou šlo. To už jsem i já slyšela, že jako najednou byli fakt takový drsnější.“</p> <p>R3: „A pak jsou občas nespravedliví ti učitelé, jakože třeba učitelka naší druhačky třeba když se teď vrátili do školy, tak na ní spustila, že jí na onlinu neviděla skoro a přitom to je fakt nesmysl, já jsem tam byla s ní a ještě mi říkala, ať jí neradím. Tak to mě teda naštválo.“</p> <p>R3: „A jako bylo to ale dlouho, než mě ti učitelé začali brát vážně a začali mě poslouchat. A taky se se všema nedalo úplně dobře domluvit.“</p> <p>R2: „ ... někdy ty učitelky třeba když někdo zaspal, tak i to, co ty děti slyšely, že vlastně ty učitelky na ně byly fakt nepřijemný, tak to mi vlastně přišlo takový špatný vůči těm dětem, že už to měly i tak dost těžký, tak jsem moc nerozuměla, proč jim to ty učitelky ještě zošklivujou.“</p> <p>R2: „Přišlo mi, že když jsem se třeba zeptala staršího syna Matěje, tak jsem mu třeba říkala: Matěji, tak se přihlaš, něco řekni, ale on se styděl a hodně se hlásily hlavně ty asi lepší děti a paní učitelka si taky vybírala hlavně ty děti co mají asi lepší výsledky a tak.“</p> <p>R2: „Vypadalo to, že ta paní učitelka měla jako vybraný ty svoje oblíbený děti, že věděla, že tyhle děti to ví, protože tam třeba byly jako vybraný děti, který měly číst referát jo, ale některý děti nikdy ten prostor nedostaly. Jakože někdy ty moje děti když třeba viděly že některý děti se hlásí tak už se radši ani nehlásily, říkaly, že paní učitelka si stejně raději vybere tyhle děti.“</p> <p>R5: „On naprosto odmítal pochopit, že to dítě to prostě neumí, že ho to nemáte jak naučit doma.“</p> <p>R5: „ ... spíš jak některý mluvili s dětma, nebo spíš nemluvili a tak na to jako kašlali, moc jim nepomáhali s těma úkolama a tak. Ale to nebyli všichni, některý zase byli dobrý.“</p>
<p>HODNOCENÍ ŽÁKŮ V PRŮBĚHU DÍŠTANČNÍ VÝUKY</p>	<p>R3: „ ... do telefonu, po emailu Vám řeknou, všechno víme a dodržíjeme (IVP). Ale to hodnocení tomu neodpovídalo absolutně.“</p> <p>R3: „Kluci třeba měli ve známkách pětky za neodevzdaný úkoly a já se jich ptala, proč ty pětky maj a oni mi řekli, že to nestíhají to tempo a byli z toho hrozně špatný.“</p> <p>R3: „Přes hodinu se na tom dřeli na tom úkolu, proč z toho má mít pětku, když ještě sama říkáte, že je to dobře?“</p>

<p>HODNOCENÍ ŽÁKŮ V PRŮBĚHU DISTANČNÍ VÝUKY</p>	<p>R1: „ ... hlavně nejstaršího syna, který je na druhém stupni a šel ze samých jedniček, které normálně dostává, na samé pětky v tý distanční výuce.”</p> <p>R1: „Ten starší syn začal dostávat pětky, to nikdy v životě neměl od první třídy. Začal se zhoršovat, byl takovej furt jako mimo, nechápal, že ty pětky má. Distanční výuka a najednou pětky.”</p> <p>R1: „ ... za tu dobu co byly doma, prostě tam naskákaly u něj ty pětky čtyřky. Ještě mu vychází teďka na vysvědčení 3-4 ze tří předmětů. To nikdy v životě neměl, já mám schovaný všechny jeho vysvědčení od první třídy, on byl vždycky jedničkář.”</p> <p>R1: „Oni dostávali hodně známek z toho onlinu, za aktivitu, za úkoly, psali několikrát testy přes Teams a každej ten domácí úkol byl známkovanej, tak to bylo u všech dětí.”</p> <p>R2: „Ale jinak to docela šlo, kluci v tý škole teda hodně plavali, zhoršily se jim známky, ale pak když jsme začali mít doučování, tak to začalo být víc v pohodě.”</p> <p>R2: „Řekla bych, že v tom online to šlo klukům líp než ve škole, protože měli třeba možnost, jak už jsem říkala, si ty informace vyhledávat sami.”</p> <p>R2: „a když psal test, a nevěděl odpovědi, tak se podíval na Google třeba, když si nevěděl rady s otázkou, takže vlastně ty známky tam byly třeba dvojky nebo trojky jo, což bylo rozhodně zlepšení.”</p> <p>R2: „Ve škole si nemůžou pomoci, ve škole prostě to buď ví, nebo to neví a podle toho dostane známku. Ale já vim, že by se to přes ten Google asi nemělo, ale já jsem opravdu měla pocit, že si to díky tomu líp pamatují.”</p> <p>R2: „A pak ještě teda bylo docela nový, že kluci začali propadat z takovejch předmětů, jako je výtvarka, hudebka, tělocvik a tak, to sem moc nepochopila, proč dostávají pětky vůbec z takovejch předmětů. Jakože někdy neodevzdali ten úkol, jo, ale přišlo mi to zbytečný.”</p>
<p>ZAPOJENÍ ŽÁKŮ DO DISTANČNÍ VÝUKY</p>	<p>R3: „A ony se styděj se zeptat.“</p> <p>R1: „Jojo, na hodinách byly, zapojovaly se do těch cvičení a tak, psali si s kamarádama, s paní učitelkou, odpovídali, někdy i chtěli nějaký cvičení navíc, hlavně ty mladší, protože je to začalo hrozně bavit se učit.”</p> <p>R1: „Paní učitelka mi řekla, že prostě během těch hodin nedělá, neodevzdává úkoly, že se prostě nezapojuje. Že to vypadá, jakoby mu to bylo jakoby jedno všechno. A to vlastně hodně tak vypadalo, že je mu to dost jedno, že je prostě nešťastnej.”</p> <p>R2: „Já nevím jestli to dítě je dostatečně zodpovědný aby vstalo, když se to musí samo naučit, kdy má ty hodiny, pak se hodně stávalo, že se ty hodiny půlily mezi sourozenci, jakože každý měl chvilku výuku, ale někdy i nastejno.”</p> <p>R2: „Ale tady to bylo ještě o tom, že se nepotkávaly ty děti v tý škole a ty učitelé, takže vlastně nebylo třeba to dovysvětlení, aby to ty děti mohly udělat samy. Nevím, moji kluci by se takhle asi nezeptali, možná ani ve škole, ale prostě to tam chybělo, že to vlastně hodně bylo na nás, na těch dětech samotných.”</p> <p>R5: „ ... vyhovovalo jim to, že ráno spí. Nemusí nikam, zapnou telefon,</p>

ZAPOJENÍ ŽÁKŮ DO DISTANČNÍ VÝUKY	<p>tablet, slyší - neslyší to je jedno, kdo to zkontroluje, že? Pak si nepíšíou zápisy a pak to neumí. Oni nemuseli mít často vůbec zapnutý ty kamery.”</p> <p>R5: „ ... ano to učitelé kontrolovali a ptali se, ale až v té druhé vlně od podzimu. Při první nevěděli nic. Při té druhé už jo. Děti musely zvedat ruku, nebo mačkat to, aby učitelé věděli, že tam jsou a že reagují.”</p> <p>R5: „Já jsem samozřejmě ráda, že ty děti měly aspoň něco, ale tohle bylo zoufale, jako fakt málo podle mě a děti byly prostě takový líný, nic se jim nechtělo, úplně si odvykly nějak vstávat a fungovat, furt se jim tu chtělo ležet a nic, ale fakt nic nedělat.”</p>
CHOVÁNÍ ŽÁKŮ BĚHEM DISTANČNÍ VÝUKY	<p>R3: „ ... hodně se změnilo děti. To jak k tomu přistupovaly, jakože, přišlo jim, že maj na všechno spoustu času, nechtělo se jim moc. Přišly špatný známky za ty neodevzdaný úkoly, těch bylo hodně, protože právě děti měly dojem, že mají dost času.“</p> <p>R3: „Děti mi pořád říkaly, to není stejný jako ve škole, že učitel na nás zařve a my to uděláme.“</p> <p>R3: „Já bych řekla, že velkou roli u nich hrála psychika, že to se jim zhoršilo z té školy online.“</p> <p>R3: „ ... bylo to těžký psychicky pro ně hrozně si myslím. A nerozuměli tomu moc, proč do té školy nemůžou.“</p>
DOPADY	<p>R3: „ ... jako co poslouchám třeba od ostatních maminek, kde třeba i nebylo nebo není to doučování, tak ty už tak jako poklesle, smutně vždycky říkají – My budeme opakovat. My to nedáme. Ale já jsem s tím počítala, že to tak bude. – ale mně teda tohle přijde hrozný jo. Proč mají ty děti opakovat, když tohle prostě jejich chyba není. To je chyba té doby, té nemoci, té vlády, prostě, všude jinde nebyly zavřeny školy tak dlouho jako tady, všude jinde se chodilo, školy byly prioritou. Ale tady ne. A to mi přijde hrozný, že nejvíc to odnesou ty děti.“</p> <p>R1: „Cejtíl se hodně špatně. Ale teď když se vrátil do školy, tak je to zase dobrý, začal zase víc pracovat, pani učitelka mi psala, já si s ní pořád píšu přes mail, protože si ho hlídám, chci aby si zase opravil ty známky, takže mi psala, že teď je to dobrý, že se snaží.“</p> <p>R2: „Protože to prostě odnesou ty děti jakoby, ty rodiče neumí dohlédnout na to, aby si to to dítě plnilo.“</p> <p>R5: „Jsou mnohem víc líný některý a u toho Maxe ty známky se strašně zhoršily, protože se mu nic nechtělo, nechtělo se mu pracovat, připojovat se, tak teď bude muset opakovat. A já se bojím, že už tu školu nedodělá, že prostě se mu už nebude chtít, už je mu patnáct a jak to dlouho nebylo a nemusel, tak on si teď myslí, že to zase přijde a nemá to cenu.“</p> <p>R5: „Ale třeba dceři na střední, ty to zase vyhovovalo, protože to maj ve třídě strašně blbý a jí se tam nelíbí. Takže ta se doma učila a i Mája říkala, že se moc zlepšila, ty to zase hodně pomohlo. Takže různě to bylo, ale ty menší děti, to je prostě blbý, jak byly dlouho doma, kvůli všemu, kvůli učení, kvůli tomu aby měly co dělat. To bylo prostě to nejhorší, co se mohlo stát, že byly takhle doma.“</p>

Výzkumná skupina č. 2: Učitelé základních škol

Kód	Výpověď účastníka
PRVNÍ VLNA	<p>U2: „V první vlně se rovněž vytvořily malé skupinky dětí, které po opadnutí těch prvních opatření začaly chodit do školy, ale byla jich menšina.“</p> <p>U2: „... a většina dětí, zejména pak děti ze sociálně znevýhodněného prostředí byla doma až do konce června.“</p> <p>U2: „V první jarní vlně pandemie v roce 2020 jsme online výuku vůbec neměli, takže jsme točili výuková videa, u nichž se ale vědělo, že se na ně podívá maximálně 1% dětí, protože většina z nich neměla přístup k technickému vybavení.“</p> <p>U1: „že jsme velice rychle najeli na online výuku, to bylo zcela bezproblémové proto, že to bylo už během asi 14 dnů připravený už na jaře myslím.“</p> <p>U1: „Jinak ze začátku té první vlny chodily dětem úkoly emailem a víceméně nedocházelo moc ke kontrolám.“</p> <p>U1: „... opravdu ten začátek celé té situace s tím covidem mi přišel, že nikdo nevěděl, co bude, jak dlouho to bude trvat, takže ten jarní režim byl takový zkušební bych řekla.“</p>
DRUHÁ VLNA	<p>U2: „v říjnu došlo opět k zavření, takže jsme znovu najeli na papírový systém, kdy si děti chodily do školy pro zadání a nosily ho zpět vypracované.“</p> <p>U3: „informace byly velmi kusé, nebylo jasné, zda se přistoupí k úplnému uzavření škol, nebo jestli se vrátíme k rotační výuce“</p> <p>U1: „Když na podzim opět došlo k uzavření škol, tak jsem měla pocit, že děti byly takový jako ve střehu, pořád si říkaly, kdy se vrátí do té školy a měly nějakou naději, že se do konce kalendářního roku vrátí a pracovaly relativně dobře. Měly to zaběhlý z toho jara, uměly manipulovat s tím počítačem, byly schopny reagovat, odesílat úkoly, i rodiče relativně fungovali.“</p>
ONLINE/DISTANČNÍ VÝUKA	<p>U3: „pokud si rodiče vyloženě nestěžovali, tak online výuku pedagogové a vedení školy společně nereflektovali a neřešili.“</p> <p>U3: „Naše škola přešla na distanční výuku poměrně pružně.“</p> <p>U3: „... některé hodiny byly online, některé offline, tedy namísto online hodin měli žáci zadanou samostatnou práci, komunikovali jsme zejména prostřednictvím MS Teams a emailu, případně telefonicky s rodiči.“</p> <p>U2: „ten den, co se to stalo, jsme připravili pracovní listy, které jsme chtěli dělat v běžném režimu a nějakým způsobem jsme jim je doručili“</p> <p>U2: „Takže jsme na online hodinách úplně nestavěli, bylo to tak, že ideálně povinná byla v režimu online výuky jedna hodina denně“</p> <p>U3: „... díky distančnímu vyučování mohli učitelé nahlédnout do prostředí, ve kterém děti ze sociálně znevýhodněného prostředí žijí“</p> <p>U2: „Online výuka se vymýšlela tak, aby se dětem s třeba jen jedním dostupným technickým zařízením v rodině hodiny nepřekrývaly a mohly se u zařízení střídát.“</p> <p>U2: „... když jsem to vysvětlila třetině té třídy na onlinu, tak jsem trnula, co ten zbytek, jestli to pochopí z těch mnou psaných definic a tak.“</p>

ONLINE/DISTANČNÍ VÝUKA	<p>U3: „Bylo to velmi zmatečné, bylo náročné se v tom vyznat“</p> <p>U1: „Já bych to nevím, já osobně myslím, že to poznamenalo a poznamená úplně všechny děti.“</p> <p>U1: „Za dodržení třeba nějakých nějakých ještě přísnějších opatření, ale měli se nechat ve škole, protože když si uvědomím, že třeba na tom druhém stupni ten sedmák nebyl od 12. října do konce dubna nebyl ve škole, tak to už se mi zdá opravdu extrémní.“</p> <p>U1: „Myslím, že největší kalamita vznikla v prvních třídách, tam to bylo naprosto šílený. To bylo naprosto šílené a tam vidím opravdu velké problémy už teď, děti neumí vůbec nic, ty základy jsou hrozně důležité a opravdu si myslím, že to bude velký problém.“</p> <p>U1: „Já jsem třeba spoustu praktických věcí nemohla dělat přes počítač, například když učím chemii na druhém stupni, tak pokusy, nebo další věci.“</p> <p>U1: „Já osobně si myslím, že bylo špatně nechat ty školy zavřené na tak dlouho.“</p>
TECHNICKÉ VYBAVENÍ	<p>U3: „Pokud měly rodiny technické potíže, tak jim byly úkoly v papírové podobě nechávány na vrátnici.“</p> <p>U2: „nám trvalo zajistit rodinám technické vybavení“</p> <p>U2: „se to stejně nepodařilo zajistit všem, protože u nás by to potřebovala téměř každá rodina, to není v silách té školy“</p> <p>U3: „... začali se školit učitelé mezi sebou určitou kolegiální výpomocí.“</p> <p>U3: „Učitelé o tom věděli a někteří říkali: No a co, my jsme jim nabídli počítač a oni ho nechtěli. Ale rodina ho nechtěla, protože nemají internet a techniku, kterou škola nabízela, nebylo možné připojit na Wi-fi, bylo nutné použít kabel a škola nezajišťovala připojení k internetu.“</p> <p>U3: „oni měli často zapůjčená technická zařízení od školy, nebo od neziskových organizací a doma to předtím vůbec neměli.“</p> <p>U2: „Dětem škola zajišťovala zejména technické vybavení, a to i učitelé z vlastních zdrojů, svých starých notebooků a tak.“</p> <p>U2: „Překvapilo mě, že těch projektů na technickou podporu nebylo tolik, kolik bych čekala, nebo nebylo asi úplně očekáváno, že třeba některé školy mají větší potřebu než jiné školy.“</p> <p>U2: „Přes projekty jsme se dostali třeba k 10 notebookům, což je pro školu, kde ze 400 dětí potřebuje technické vybavení 300, opravdu málo.“</p> <p>U2: „Notebooky jsme potom dávali do rodin, kde bylo nejvíce dětí, aby to pokrylo co nejvíce žákům to připojení.“</p> <p>U2: „Když jsme začali zajišťovat nějakou techniku, tak to bylo trochu lepší, ale třeba i když měly rodiny zajištěnou techniku od školy včetně internetového připojení, tak se stalo, že se nepřipojily.“</p> <p>U4: „a zajistit všechny ICT prostředky nejen pro učitele, ale i pro některé žáky, jejichž rodiny nejsou tak majetné.“</p>
PŘIPOJENÍ	<p>U3: „a nemusely být připojeny, protože tam například byli sourozenci, kteří měli výuku najednou, takže nebylo možné, aby byli zároveň připojeni, protože podmínky v jejich domácím prostředí to neumožňuje.“</p>

PŘIPOJENÍ	U3: „Spousta žáků se také stydělo říct, že mají třeba problém s internetem.“
VEDENÍ ŠKOLY - PANDEMIE	<p>U3: „... pro řadu vedoucích pracovníků to znamenalo pracovat dlouho přesčas...“</p> <p>U4: „Vedení školy muselo velmi pružně přizpůsobovat hygienická opatření a zajistit tak všem bezpečné prostředí. Muselo také bezprostředně přizpůsobit výuku..“</p> <p>U2: „komunikace mezi vedením a námi probíhala tak, že paní ředitelka vždycky jen přeposlala to, co jí došlo do datové schránky, a týkalo se úpravy roušek a rozestupů a nevím čeho.“</p> <p>U4: „Vedení školy si ovšem bylo vědomo této skupiny dětí a snažilo se poskytnout pomoc ve formě notebooků pro žáky, kteří si je nemohou dovolit.“</p>
DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST	<p>U3: „... specifikem byla snížená digitální gramotnost rodičů, kteří absolutně nechápali, jak ta výuka probíhá, a i ty děti, ačkoli třeba uměly hodinu zapnout, tak ta orientace v internetovém prostředí nebyla velká“</p> <p>U3: „... aby třeba pochopili, jak se kopíruje odkaz, nebo kam ho mají vložit/jak ho mají vložit apod.“</p> <p>U5: „ To si myslím, že by bylo dobré, aby se našla nějaká cesta, aby se tohle udržovalo, třeba formou nějakého pravidelného doučování, nejen pro děti, ale i pro rodiny, protože rodiny musely teď ty technologie vrátit a bylo by špatné, kdyby to zapoměly, kdyby o to vlastně přišly.“</p>
PROSTŘEDÍ ŠKOLY	<p>U2: „Problémem naší školy je to, že je segregovaná, že je zde opravdu převažující zastoupení znevýhodněných žáků, kteří žijí ve vyloučené lokalitě.“</p> <p>U1: „... to si myslím, že leccos svědčí o kvalitě té školy, o tom, jak se umí s takovými jevy vypořádat.“</p>
PROSTŘEDÍ RODIN	<p>U4: „nebo se jim v domácím prostředí nedostává dostatečných podnětů.“</p> <p>U4: „... ve škole toho zase tolik ovlivnit nelze, hlavní je to, co se děje doma.“</p> <p>U5: „Myslím si, že v těchto rodinách vesměs často chybí základní návyky, jako pravidelný režim, nebo motivace rodičů, to by tam asi mělo být, aby to lépe fungovalo.“</p> <p>U1: „Asi na ně mohl víc dolehnout ten vliv toho nepodnětného domácího prostředí, myslím si, že největší problém bude odvyknutí si nějakým pravidelným návykům, absence režimu, nestřetávání se s tím "normálním" světem.“</p> <p>U2: „ty rodiny opravdu hodně selhávají a hodně i v běžném režimu bojujeme s docházkou dětí..“</p> <p>U2: „ Když k tomu doma nejsou vedený, tak prostě není jak je k tomu vést.“</p> <p>U3: „ problém je, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí ve vzdělávání doma většinou nikdo nepodporuje, a když podporuje, tak jim neumí nijak metodicky pomoci, nemá dostatek informací nebo vzdělání aby byl schopen ty děti nějak vést,..“</p> <p>U3: „prostředí je konstanta, se kterou se musí počítat.“</p>

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	<p>U2: „ve školním vzdělávacím plánu je naprosté minimum předpokladů a požadavků, abychom vyhověli tomu, že máme stále status normální základky a ne nějaké speciální školy“</p> <p>U2: „Když jde naprostou náhodou někdo z naší školy na střední, tak to nemůže zvládat, protože je tam tak o dva ročníky dříve prostě. Moji čtvrtáci jsou na úrovni druhý třídy běžný školy.“</p>
VEDENÍ ŠKOLY – SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ	<p>U3: „Máme velmi schopné vedení, které se snaží komunikovat s rodiči vstřícně a hledat východiska pro práci s rodinami ze sociálně znevýhodněného prostředí.“</p> <p>U4: „Vedení a pedagogové se dle mého názoru snaží vždy brát ohledy a nabízí pomocnou ruku, pokud nastane nějaký problém spojený s těmito dětmi, nebo pokud mají nějaké specifické potřeby.“</p>
DOPORUČENÍ MŠMT	<p>U3: „...byla vydána metodická doporučení od MŠMT pro výuku v online režimu, ale jejich plnění nikdo zcela nedodržel.“</p> <p>U3: „nám doporučeno postupovat dle doporučení z MŠMT“</p> <p>U3: „... ne všichni učitelé tato doporučení sledovali.“</p> <p>U3: „Co se týče doporučení z MŠMT tak se domnívám, že pro danou cílovou skupinu nebyla dostačující či komplexně obsáhla.“</p> <p>„pro danou situaci byla nastavena určitá doporučení, jejichž účelem bylo pomoci a vysvětlit učitelům, v jakých situacích se rodiny nacházejí“</p> <p>U1: „Nevím, já si myslím, že na ty děti se mělo myslet především, že se to mělo pustit dřív, protože se pouštělo ve spoustě jiných oblastech, no a ty děti se vlastně nechaly.“</p>
ZAPOJENÍ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ DO ONLINE VÝUKY	<p>U2: „stejně nám bylo jasné, že se ani náhodou nepřipojí celá třída“</p> <p>U2: „Mně se připojovala třeba třetina, když byl dobrý den, někdy jsem tam měla jen dvě děti.“</p> <p>U3: „Pokud se mi nějaké dítě dlouhodobě nepřipojovalo a neměla jsem informace o tom, co s ním je.“</p> <p>U3: „... pokud děti na hodině nebyly, dostaly asynchronní zadání jiného typu, tak aby to samy zvládly vypracovat.“</p> <p>U3: „Přístup dětí se v čase proměnil.“</p> <p>U3: „Specifikum, které se dle mého názoru týkalo dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, bylo, že měly problém zapínat si mikrofon, protože tam byl třeba nějaký ruch v rodině a neměly dost místa a prostoru, tak mi soukromě psali, že si nemohou zapnout mikrofon ze specifických důvodů – pláče tu miminko, máma vaří, táta kouká na zprávy.“</p> <p>U2: „Hodně to ale bylo na těch dětech samotných, na jejich vlastní iniciativě, což ale od dětí ve čtvrté třídě, v těchto rodinných podmínkách, nemůžu moc očekávat, že se budou samy učit.“</p> <p>U2: „prostě na to většinou kašlaly.“</p> <p>U4: „Všechny děti bez rozdílu přistupovaly k distanční výuce vcelku zodpovědně.“</p> <p>U4: „Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí byly také možná během online výuky trochu méně sdílné, neměly zapnuté kamery.“</p> <p>U1: „... kdy oni pochopili, že se do školy jen tak nevrátí a teď se to neustále protahovalo ten čas vlastně a oni už to vzdali. Tam byl naprosto vidět v lednu ten strašný zlom. U žáků ze sociálně znevýhodněných rodin to bylo asi nejznatelnější, ti přestali téměř výlučně naprosto fungovat. To byla jedna pětka za druhou, žádná odevzdaná práce,</p>

<p>ZAPOJENÍ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ DO ONLINE VÝUKY</p>	<p>nepřipojování se do výuky, když byli připojeni, tak vůbec nefungovali, neodpovídali.”</p> <p>U1: ... kde si spolu kolektiv moc neseďl, tam se to naopak zvedlo a některé ty děti z domova pracovaly líp, i děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.”</p> <p>U1: „Mnohým dětem chyběl sociální kontakt a často to říkaly během online hodin.”</p> <p>U5: „Z tohoto hlediska padla první vlna na děti velmi nepříznivě, protože nemohly kvalitně komunikovat, co se týče poskytování zpětné vazby, nebo bezprostřední reakce na výuku. “</p> <p>U4: „Mám žáky, kteří jsou ze sociálně znevýhodněných rodin, ale přesto se řádně připojovali na výuku a byli připravení.”</p>
<p>CHOVÁNÍ ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ BĚHEM ONLINE VÝUKY</p>	<p>U3: „Děti předstíraly, že nemají mikrofon, aby nebylo slyšet prostředí za nimi.“</p> <p>U5: „Vlastně je asi jedno, jaké metody využíváte, protože tyhle děti se stydí a málokdy reagují na cokoli, je těžké z nich něco páčit.“</p> <p>U1: „To vlastně mohlo být pro ty děti během toho onlinu dost nepříjemné, si myslím, mohly se třeba stydět za to prostředí, za tu rodinu.”</p> <p>U1: „Zdálo se mi, že ty děti musely jakoby hrozně rychle dospět a přebírat hrozně moc odpovědnosti, za sebe, za tu školu.”</p> <p>U1: „Ale děti ze sociálně znevýhodněného prostředí na tom možná byly hůř, vlivem toho prostředí, nestabilního zázemí, špatného připojení, všech těchto vlivů dohromady, jak po psychické stránce, tak po nějaké té výkonnostní.”</p>

INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP	<p>U1: „velmi záleží na individuálním přístupu učitelů, zejména potom třídních učitelů, jestli se rozhodnou problémy ve třídě řešit a poradit se například s výchovnou poradkyní na dalším postupu.“</p> <p>U3: „Úroveň či komplexnost práce s konkrétním dítětem je v režii třídního učitele/učitelky.“</p> <p>U2: „... zda chtějí spolupracovat s rodiči na nacházení řešení, nebo je v tom nechat tak nějak být.“</p> <p>U2: „Žáci také mohli chodit na individuální konzultace, záleželo na přístupu učitele.“</p> <p>U3: „Jsou tady určité osobnostní faktory, které z nějakého důvodu brání učitelům toto akceptovat, nebo s tím nějak pracovat.“</p> <p>U3: „... pokud bylo potřeba, zvala jsem si děti na individuální konzultace do školy.“</p> <p>U4: „probíhala individuální spolupráce s rodiči, časté konzultace, emailová korespondence.“</p> <p>U4: „se žáky ze sociálním znevýhodněním pracovaly individuálně asistentky pedagoga, děti mohly chodit ve vymezených časech na konzultace.“</p> <p>U3: „pokud se učitelé obrátili na výchovnou poradkyni nebo zástupkyni ředitele tak k tomu velmi aktivně přistupovala.“</p> <p>U3: „... nabízeli konzultace, doučování nad rámec své pracovní doby, to fungovalo.“</p> <p>U2: „ale byla i nějaká prozření, kdy se někteří učitelé začali přizpůsobovat, nabízeli více konzultací, nebo papírových podkladů.“</p>
HODNOCENÍ	<p>U5: „Já jsem průběžně kontrolovala, potom hned jak se děti vrátily do školy, jsme hned všechno kontrolovali, dělal jsi ok, nedělal jsi, máš za 5. Tak to prostě je, musíš si plnit povinnosti.“</p> <p>U1: „My jsme museli mít nějaké známky, abychom se měli o co oprít, aby rodiče a děti dostávali nějakou zpětnou vazbu. Ale většinou nešli nějak výrazně známkami nahoru nebo dolů, mohli si to opravit nebo doplnit“</p> <p>U1: „Takže domácí práci měli hodnocenou, ale většinou nešli nějak výrazně známkami nahoru nebo dolů, mohli si to opravit nebo doplnit.“</p> <p>U3: „Já jsem byla proti známkování, myslím, že je naprosto nespravedlivé právě vůči dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, že známkami se ty rozdílý teď skutečně mohou prohloubit.“</p>
SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI	<p>U4: „Žáci potřebují třeba více vysvětlovat nějakou látku, protože čeština není jejich první jazyk, potřebují dovysvětlit úkoly.“</p> <p>U2: „Minimálně polovina sociálně znevýhodněných dětí jsou bilingvní, ale není s nimi tak zacházeno.“</p> <p>U1: „Mezi těmi ostatními dětmi je znát, že jsou jiní, v té práci se to odráží.“</p> <p>U4: „Je ale pravda, že žáci z této skupiny mají větší tendenci být slabší, lajdačit, neplnit své povinnosti apod.“</p> <p>U4: „Asi proto, že jim doma není dobře, že to prostě neznají od těch rodičů, tak to pak ve škole nechápou.“</p> <p>U5: „vzdělávání a přístup těchto dětí je do značné míry záležitostí rodinných hodnot, které děti přejímají.“</p>

SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI	<p>U1: „Já si myslím, že pro tyto žáky je nejdůležitější ze všeho chodit pravidelně do školy. Pokud jsou tyto děti nějak donucené, když je systém donutí chodit do té školy, tak oni mají nějaký režim, nějaké povinnosti.”</p> <p>U1: „...ty naše děti u nás ve škole, které spadají do kategorie sociálního znevýhodnění, se dají rozdělit na na 2 skupiny. Buď rodiče absolutně nejeví zájem a prostě děti jsou tak jako volně vypuštěny do světa, anebo je to skupina, kdy tam rodiče nezvládají ty děti. Jako rodiče relativně fungují, chtěli by fungovat, ale prostě to nedávají.”</p> <p>U1: „Děti s dlouhodobějšími problémy tohoto typu mají někteří třeba posudek z poradny, ale to bylo poměrně těžké nějak dodržovat v tomto režimu, jako dávat těm dětem nějakou úlevu nebo jiné podmínky.”</p> <p>U1: “ Samozřejmě nemůžeme to brát, že děti ze sociálně znevýhodněných rodin budou fungovat na 100 %, tak to prostě není, ale na to, jak to je, si myslím, že relativně všichni fungovali.”</p>
PŘÍSTUP RODIN BĚHEM BĚŽNÉ VÝUKY	<p>U2: „ty rodiny opravdu hodně selhávají a hodně i v běžném režimu bojujeme s docházkou dětí..“</p> <p>U2: „, Když k tomu doma nejsou vedený, tak prostě není jak je k tomu vést.“</p> <p>U3: „, problém je, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí ve vzdělávání doma většinou nikdo nepodporuje, a když podporuje, tak jim neumí nijak metodicky pomoci, nemá dostatek informací nebo vzdělání aby byl schopen ty děti nějak vést,..“</p>
ABSENCE	<p>U2: „, velký kámen úrazu je velká absence žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí“</p> <p>U2: „, Některé děti mají třeba stovky zameškaných hodin a pracovníci OSPODu nad tím mávnou rukou a řeknou, že zameškané hodiny nejsou tak významný problém oproti jiným věcem.“</p> <p>U4: „,Nejvíce se asi potýkáme s velkou absencí u těchto žáků,..“</p> <p>U2: „,Problémem naší školy je to, že je segregovaná, že je zde opravdu převažující zastoupení znevýhodněných žáků, kteří žijí ve vyloučené lokalitě.“</p> <p>U2: „,.. to je na tom nejhorší, že oni pro to nic neudělají, ale chtějí ty pěkný výsledky“</p>
DOSTAT SE PRYČ	<p>U2: „,..dostat je z té vyloučené komunity, z toho špatného prostředí, na jinou školu, a potom by to možná mohlo začít fungovat.“</p> <p>U2: „,Nejllepší by pro místní žáky bylo dostat je do běžných intaktních tříd, do jiných škol.“</p> <p>U2: „,jakmile se dostal na nějakou dobu pryč z tohoto nepodnětného prostředí, včetně toho nepodnětného prostředí školy, tak to začalo fungovat.“</p>
NÁROČNOST VÝUKY	<p>U3: „,.. protože rodiče si dle mého názoru raději vybírají jiné školy, kde je obecně dětí ze znevýhodněného prostředí více, protože si myslí, že to tam děti budou mít jednodušší.“</p> <p>U2: „,ve školním vzdělávacím plánu je naprosté minimum předpokladů a požadavků, abychom vyhověli tomu, že máme stále status normální základky a ne nějaké speciální školy“</p>

NÁROČNOST VÝUKY	<p>U2: „Existuje takové nepsané pravidlo, že rozhodně je nenaučíš všechno, co v těch učebnicích je.“</p> <p>U2: „Děti se obvykle učí jen ty naprosté základy a nezabýváme se ničím navíc, protože oni to nepoberou.“</p> <p>U2: „Oni jsou třeba tak zvyklí na to, že jsou na ně kladený malý nároky, že se diví, když někdo čte knihu.“</p> <p>U2: „někteří rodiče mi volají a říkají: „Paní učitelko, já to vidím, co tam děláte, vidím, co dělají ty děti, ty úkoly jsou hrozně jednoduchý, proč jim to dáváte tak jednoduchý?“ A já jim říkám: „No my to ale nemůžeme udělat náročnější, oni by to nezvládli, to prostě nejde.“</p> <p>U2: „už mají žáci mezery z 1. nebo 2. třídy, a potom ztroskotají ve 4. třídě na tom, že neumí psát, nebo na malou násobilku“</p> <p>U2: „ Takže některé rodiny si z mých zkušeností všimly, že ty věci jsou nějaký divný a to učivo je nějaký posunutý..“</p>
RODIČE BĚHEM ON-LINE VÝUKY	<p>U3: „ Rodiče výuku velmi často viděli, byli jí svědky a mnohem častěji se k ní tedy také vyjadřovali“</p> <p>U3: „... to se týká téměř výlučně „privilegovaných“ rodin a rozhodně ne rodin se sociálním znevýhodněním.“</p> <p>U2: „zintenzivnil i osobní kontakt, jak někdy také rodiče, chodili pro úkoly“</p> <p>U4: „... v oblasti uvědomění si důležitosti dodržování hygienických návyků a ICT vybavenosti/gramotnosti došlo u rodin k výrazným změnám.“</p> <p>U2: „, nebo jsem měla i představu o aktuální rodinné situaci, když děti chodily na konzultace a bavili jsme se o různých věcech.“</p> <p>U2: „, je to tím pádem hodně na rodičích nebo zákonných zástupcích, co to dítě bude a nebude umět, tak mi stejně vrací ty úkoly a materiály s tím, že tomu nerozumí a že to dělat nebudou.“</p> <p>U2: „, ale oni podepsali a zavázali se, že budou plnit ty úkoly doma, takže je to jejich zodpovědnost.“</p> <p>U2: „, ty rodiny nad tím mávnou rukou, jako by jim to bylo jedno a myslí si, že ty děti stejně budou mít jedničky nebo dvojky,“</p> <p>U2: „... u některých rodičů možná došlo k určitému prozření a pochopení toho, jak je ta škola nastavená, že bez těch učitelů to nejde“</p> <p>U2: „,Takže některé rodiny si z mých zkušeností všimly, že ty věci jsou nějaký divný a to učivo je nějaký posunutý.“</p> <p>U4: „... postupně docházelo ke stabilizaci a i ke zvyšování gramotnosti těchto rodin.“</p> <p>U5: „,Určitě došlo ke zvýšení počítačové gramotnosti a zlepšení hygienických návyků.“</p> <p>U1: „... rodičům to nahrávalo, že jako nemuseli tolik plnit ty povinnosti, který by za běžné situace plnit měli, ale většinou stejně neplní.“</p> <p>U5: „,Řekla bych, že rodiče těchto dětí se teď tak jako „schovávají“ za tu covidovou situaci tzn. nechceme nechat děti testovat radši je necháme doma.“</p> <p>U5: „,nechce se jim ráno vstávat nechcou plnit ty úkoly, který mají ve škole.“</p> <p>U1: „...když jsem se ho na něco ptala, tak jsem slyšela otce, jak tam sprostě nadává, vlastně tím ten otec i zasahoval do té výuky a byl</p>

RODIČE BĚHEM ON-LINE VÝUKY	poměrně dost nevybíravý, takže, bohužel tady toto určitě nemá dobrý vliv na ty děti.” U1: „teď v období pandemie byly doma dle mého názoru opravdu jako schovaný za tu pandemickou situaci a vymlouvali se na ni.”
NEDŮVĚRA	U3: „... v některých případech si u sociálně znevýhodněných rodin dokážu představit, že nedůvěra stoupla..“ U3: „, pokud rodina škole nedůvěřuje a nebyla zvyklá na kontakt se školou, tak zničehonic nepřešla do toho, že by začala aktivně komunikovat.“ U3: „, V praxi to tak prostě nefunguje, že by zničehonic kontakt začal, když mají rodiče dlouhodobě pocit, že se jich nikdo na nic neptá.“
STRACH	U3: „,asi se bojí konfliktu, nebo jsou vyhořelí, nechtějí se pouštět do debaty s rodiči..“
POSTOJE UČITELŮ	U3: „, někteří učitelé zaujímali vůči těmto žákům velmi neutrální postoj“ U3: „, zároveň zde bylo mnoho učitelů, kteří to nedělali, a přišlo jim to zbytečné“ U2: „, ale byla i nějaká prozření, kdy se někteří učitelé začali přizpůsobovat, nabízeli více konzultací, nebo papírových podkladů.“ U3: „... taky že pokud učitelé neviděli výsledky nebo pozitivní zpětnou vazbu ze strany dětí, tak měli tendence to vzdávat.“ U2: „... zda chtějí spolupracovat s rodiči na nacházení řešení, nebo je v tom nechat tak nějak být..“ U3: „,Jsou tady určité osobnostní faktory, které z nějakého důvodu brání učitelům toto akceptovat, nebo s tím nějak pracovat.“
SDÍLENÍ A SPOLUPRÁCE V PEDAGOGICKÉM SBORU	U2: „,že bychom nějak přemýšleli, nebo se scházeli a bavili se o tom tématu, jak tu náplň učiva ještě změnit, dávat například ještě lehčí úkoly než obvykle, tak nic takového neproběhlo..“ U3: „,Zároveň jsem si ve spolupráci s třídními učiteli identifikovala děti, které se nemohly z různých důvodů připojovat.“ U1: „,Probírali jsme samozřejmě individuálně s kolegy, jakým způsobem se k tomu postavit, myslím si, že jsme se k tomu postavili jakoby takovým dost smířlivým způsobem.“ U5: „,Že to není moc o tom, jak s těmi dětmi efektivně pracovat, že je to spíš předpoklad, že s nimi pracovat příliš nelze. A pokud se o tom nemluvilo před pandemií, tak teď se o tom už vůbec nemluvilo, protože na to prostě nebyl čas při všech těch věcech, které se děly.“
KOMUNIKACE MEZI RODINAMI A ŠKOLOU	U2: „, Rozhodně se zintenzivnil telefonický a počítačový kontakt.“ U2: „, .. rodiny vlastně velmi často mění telefonní čísla, takže jsou pak nedostupné.“ U2: „... tak jsme častěji řešili věci i s rodiči, které třeba obvykle tak často nevidám.“ U2: „,učitelé se asi bojí konfliktu, nebo jsou vyhořelí, nechtějí se pouštět do debaty s rodiči..“

<p>KOMUNIKACE MEZI RODINAMI A ŠKOLOU</p>	<p>U4: „ pro mě se ta komunikace s těmito rodinami zlepšila. Tím, že měli třeba od školy vypůjčenou tu techniku, kterou děti pravidelně používaly, se i stávalo, že rodiče více komunikovali a zapojovali se.“</p> <p>U3: „Byla jsem ve spojení s rodiči, pokud to šlo a oni měli o spojení zájem.“</p> <p>U3: „ tak jsem se ho vždy snažila vypátrat, kontaktovat rodinu a zjistit, jak na tom je, nabídnout několik variant</p> <p>U3: „Někteří učitelé ale chtěli tyto situace řešit, nabízeli rodinám jinou formu výuky, ať už papírovou nebo formou konzultací.“</p> <p>U3: „Někteří učitelé obecně neradi komunikují s rodinou dítěte.“</p> <p>U2: „tak bych řekla, že z celé třídy byl problém s komunikací ve třech rodinách. Oproti mému předpokladu to byl nižší počet, než jsem čekala, ale v těchto rodinách nefungovalo vůbec nic – ani online, ani papírová forma, ani individuální konzultace, ani vymyšlení alternativních způsobů, například posílání úkolů po někom jiném.“</p> <p>U5: „Myslím si, že určitě došlo k omezení komunikace oproti normálnímu režimu. Že opravdu rodiče některých dětí, zejména dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, nekomunikovali vůbec.“</p> <p>U1: „Pak se teda psali maily rodičům, snažili jsme se je teda určitě nějakým způsobem kontaktovat, ale ne nějakým drsným způsobem, tak to ne.“</p> <p>U1: „Já osobně jsem se vždy snažila najít nějakou cestu, jak se s rodinou spojit, nějak se s nimi domluvit.“</p> <p>U1: „Pokud jsem měla nějakou informaci od toho dítěte nebo od rodičů třeba, že se tam něco děje, tak samozřejmě ano, neměla jsem na ně v tu dobu stejné požadavky, nemusel mi zasílat všechno včas.“</p>
<p>NÁVAZNÉ SLUŽBY</p>	<p>U4: „Pokud žáci projeví zájem, mohou jednou týdně využít individuálního doučování.“</p> <p>U1: „ Ale co se týče sociálně znevýhodněných žáků, tak tam oni vlastně většina z nich spolupracují se střediskem výchovné péče a díky této spolupráci se naštěstí podařilo u většiny těchto dětí opět nastartovat nějaký režim, buď tam děti začaly dojíždět, anebo že jsme se nějakým způsobem s tím střediskem výchovné péče coby třídní učitelé na popud ostatních učitelů, protože my jsme byli v neustálém kontaktu ohledně toho, jak který žák funguje/nefunguje, napiš mi, co je za problém, jo, tak jako byli jsme s vyučujícím v kontaktu a ti třídní učitelé kontaktovali to Středisko výchovné péče, pokud něco nefungovalo a to si vzalo tyto děti zpátky pod svoji patronaci a můžu říct, že tam se to strašně zlepšilo.“</p> <p>U1: „Opravdu tam můžu říci, že třeba u žákyně, která do té doby prostě neodevzdala ani jednu, měla tam asi 7 pěttek, ani jednu práci neodevzdala, tak jakmile navázala tu spolupráci, tak se začala připojovat, zapojovat se do online výuky.“</p> <p>U1: „ ..tak odpovídala správně a slyšela jsem šepot, že jí tam někdo jako napovídá, ale už na ní někdo dohlížel, začalo to nějakým způsobem fungovat, odevzdávaly se práce, všechno bylo vyplněný, holka fungovala.“</p> <p>U1: „Takže zase se bude požadovat tady ta spolupráce s SVP, aby se to u něj zase dalo nějak dohromady. Já mám s tím SVP dobré zkušenosti, je to tak, že ty děti jsou donuceny něco dělat a celkově to potom líp funguje.“</p>

NÁVAZNÉ SLUŽBY	<p>U1: „Děti asi cítí ten zájem ze strany někoho, dostanou se z toho domácího, často nepodnětného prostředí, což je pro ty děti dle mého názoru hodně důležitý.“</p> <p>U1: “ Myslím, že z hlediska té spolupráce s tím SVP je důležitá i spolupráce s celou tou rodinou, aby to probíhalo na úrovni celé té rodiny, pokud to má mít nějaký význam a třeba by mělo dojít k nějaké změně v té rodině.”</p>
ÚKOLY V DISTANČNÍ VÝUCE	<p>U3: „Byly to typy úkolů, které byly dostatečně explicitně zadány tak, aby nemuseli být podrobně vysvětlovány rodiči“ pokud bylo potřeba, zvala jsem si děti na individuální konzultace do školy.“</p> <p>U3: „... ale vždy tak, aby to neznamenal zátěž pro rodiče, aby se s nimi doma nemusel někdo učit, aby se to dětem chtělo dělat.“</p> <p>U3: „je nutné ty úkoly připravit tak, aby se s tím byly schopny poprat ty děti, protože jejich rodiny jim s tím příliš nepomáhají“</p> <p>U2: „Pokud už někdo úkoly odevzdával, tak bylo vidět, kdo se snaží, kde se třeba zapojuje i rodina.“</p> <p>U2: „jim se to nehodí, většinové materiály, učebnice a pracovní listy jsou vytvářeny pro intaktní děti a děti ze sociálně znevýhodněného prostředí by s nimi nedokázaly pracovat.“</p> <p>U3: „Člověk musel hodně přemýšlet nad tím, jak jim tu domácí práci zadat, protože ty definice musely být velmi zjednodušené.“</p> <p>U2: „Bylo poznat, že třeba někdo dělal ty úkoly úplně za děti, že tam bylo na těch materiálech naprosto cizí písmo a pak je na druhou stranu vidět, kdy se s tím to dítě snažilo poprat samo, byla tam vidět nějaká snaha o pochopení.“</p> <p>U5: „...ten učitel byl s rodinami v neustálém kontaktu a viděl jak dítě pracuje, nebo nepracuje.“</p>
ÚPRAVA METOD	<p>U3: „ Bylo nutné metody přizpůsobit a vyrovnat, tak aby opravdu většina dětí výuku v online prostředí zvládla.“</p> <p>U3: „Žáci v mých hodinách nemuseli nutně používat kamery, aby nepadalo připojení, z aktivit jsme často používali online aplikace na kvízy.“</p> <p>U3: „ mi přišlo nefér, že by se všichni nemohli účastnit výuky, takže to jsme později opustili a používala prezentace nebo nástroje méně náročné na spotřebu internetu.,,</p> <p>U3: „... nešlo učit bez nějakého podkladu, interaktivním způsobem..“</p> <p>U3: „papírové zadání, konzultace, připojování na hodiny, zadání online, nahrávali jsme hodiny..“</p> <p>U2: „Takže jsem si ty materiály vytvářela sama, vždycky jsem jim to oskenovala a poté jsem jim to promítla na online hodinu, abychom něco z toho dělali společně, chtěla jsem po nich k některým cvičením zpětnou vazbu.“</p> <p>U2: „Někdy jsme si pouštěli nějaká videa, ale spíš jsem se snažila těm dětem, které se připojily v onlinu, vysvětlit novou látku, aby si to nějak ozkoušeli, jestli tomu rozumí a tak.“</p> <p>U4: „, snažil jsem se používat takové metody, které vedly k nějakému sdílení v tom online prostoru, nevyužíval jsem příliš zkoušení.“</p>

ÚPRAVA METOD	<p>U4: „ Snažil jsem se učinit svoji výuku co nejvíc interakční a hravou, protože je velmi těžké udržet pozornost dětí, které nevidíte a se kterými nemůžete fyzicky interagovat.“</p> <p>U4: „ Využívali jsme hodně metody vyprávění, rozhovory s žáky, doptávání se na otázky, odpovědi na otázky pomocí chatování.“</p> <p>U1: „ Určitě jsem hodně ubrala z učiva. Myslím, že jsem šla tak na 60 % své obvyklé náplně.“</p> <p>U1: „ Rozhodně tak, aby to děti pochopily a učivo, který byl pro mě jakoby osobně životně důležitý, tak jsem tomu naopak věnovala daleko víc času.“</p>
METODICKÁ PODPORA VE ŠKOLE	<p>U3: „Škola nevydala metodický pokyn, jak s rodinami pracovat..“</p> <p>U2: „Metodický pokyn, který by pojímal problematiku sociálního znevýhodnění, naší školou zpracován nebyl.“</p> <p>U4: „Cíleně a metodicky se škola touto skupinou žáků nezabývala.“</p>
DEMOTIVACE	<p>U3: „ to už šlo ruku v ruce s demotivací dětí, protože režim online výuky trval velmi dlouho.“</p> <p>U3: „ vést je k takovým činnostem v online prostoru bylo velmi náročné, protože tomu často nerozuměly, nebo měly problémy s připojením.“</p>
REFLEXE	<p>U3: „ téma jsme prozatím kolektivně nereflektovali, nevím, zda došlo k nějaké reflexi ve vedení.“</p>
DOPADY NA ŽÁKY	<p>U3: „ domnívám se, že u řady rodičů, ale i dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí vzrostla demotivace a negativní vztah ke škole, zvláště pokud s nimi nebyl udržován kontakt a nebyly vyslyšeny jejich potřeby, nebylo s nimi komunikováno, tak si myslím, že byli tak odříznuti, že neměli možnost jakkoli rozvinout či napravit svůj už tak velmi narušený vztah ke škole.“</p> <p>U3: „... děti, které mají doma nějaké problémy a prostředí domova je pro ně stresové, tak se těšily zpět do školy.“</p> <p>U3: „ děti vlastně třeba rok nic neprocvičovaly, ten jejich mozek nebyl používán, takže je to pro ně teď mnohem těžší a potřebovaly by daleko větší míru podpory a prostor pro procvičování, aby se mohly zase naplno rozjet.“</p> <p>U2: „ po té roční pauze, kdy navíc část dětí nic nedělala, toulaly se po venku, tak z mého pohledu jim naprosto chybí nějaké základní návyky, režim, chování.“</p> <p>U2: „ to není o tom, se s dětmi vrátit do normálního režimu, je to o tom, znovu je naučit se chovat, mít nějaké sociální návyky, pozdravit, chovat se k sobě navzájem hezky, nebýt vůči sobě agresivní.“</p> <p>U2: „... to bude hrozně dlouho trvat, nejméně půlroku“</p> <p>U2: „ ta naše škola spadá do vyloučené lokality, a ty děti se pohybují v těch vyloučených komunitách, je ta situace ještě horší, protože jim teď prostě hrozně chybí ty základní návyky.“</p> <p>U2: „ Takhle dlouhá pauza jim totálně rozházela rytmus a ta spolupráce je nyní velmi nepříjemná jak pro děti, tak pro učitele.“</p> <p>U4: „ Spousta z nich určitě také muselo psychicky zasáhnout oddělení od svých vrstevníků a školních návyků.“</p> <p>U4: „ jsem přesvědčen, že nežli pandemie, mají na tyto žáky mnohem větší dopad ty skutečnosti, které u nich dlouhodobě přetrvávají – tj. obecně nižší vzdělanost rodičů, kteří navíc nepřikládají dostatečnou</p>

<p>DOPADY NA ŽÁKY</p>	<p>důležitost vzdělávání, jejich ekonomická situace, prostředí a další lidé s podobnou situací a hodnotami, poblíž kterých tyto děti vyrůstají.“</p> <p>U4: „Myslím, že vlivem toho nepodněného prostředí, ve kterém žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí žijí, se mohou prohloubit rozdíly mezi nimi a žáky z normálních rodin, že ty odlišné podmínky během pandemie mohou vést ke zhoršení jejich prospěchu.“</p> <p>U1: „Jako psychicky si myslím, že to na ně jako dolehlo úplně hrozně. Oni neviděli neviděli, co bude dál. My jsme to nikdo nevěděli, ale u nich se to prostě projevilo takovým způsobem, že přestali i ti výborní jedničkáři, kde to všechno fungovalo, tak přestaly fungovat, prostě byly absolutně laxní, neodpovídali, nepřihlašovali se, odpověď aby z nich člověk opravdu páčil,..“</p> <p>U1: „ta škola má jasně daná pravidla a musí se tam něco plnit, musí být žák omluvený, je tam nějakou část toho dne - myslím, že pro ty děti to znamenalo nějakou dávku jistoty, něčeho pevně daného, ale v momentě, kdy on se nemusel připojit k tomu počítači v těch 8 nebo nemusel vstát, nikdo to nekontroloval, prostě to rozbití těch návyků.“</p> <p>U1: „Myslím, že z těch dlouhodobých důsledků to může zejména zařazení do nějakého pracovního života, což souvisí s tou ztrátou těch pevně daných pravidel, nějakého řádu, což už teď může být pro mnohé opravdu těžké nebo zdoluhavé se to zase naučit.“</p> <p>U1: „Také se podle mě mohou prohloubit nějaké ty nerovnosti, děti mohou více vypadat z toho systému, protože jim to vzdělávání nakonec nebude dávat smysl.“</p> <p>U1: „...že lidé požádali o dávky a vlastně si myslím, že si na to možná zvyknou a přenesou to na ty děti.“</p> <p>U5: „...ta digitální gramotnost, ten pozitivní aspekt už jsem jmenovala, ale obecně u všech dětí se obávám nějaké závislosti na těch technologiích, ačkoli jsme o té oblasti nějaké digitální hygieny vlastně mluvili daleko více a řešili jsme různé možnosti prevence, ale myslím, že je nutné pracovat s tím i nadále.“</p>
<p>ŠKOLA PO PANDEMII</p>	<p>U3: „Otázka je, zda budou děti dostatečně motivovány a zda učitelé budou mít dostatečnou trpělivost s nimi pracovat a zda si učitelé uvědomí, že je důležité rovněž komunikovat s rodiči, že jim nelze jen posílat e-mailly, když je jim dopředu jasné, že jim na ně neodpoví.“</p>
<p>PŘESAH PEDAGOGICKÉ PROFESE</p>	<p>U3: „že si to snad nyní učitelé více uvědomují, že jejich práce má určitý přesah, že nejde o to jen sypat do někoho vědomostí, ale také o komunikaci s dítětem a s rodinou a akceptaci toho, z jakého prostředí to dítě přichází, namísto toho, abychom to odmítali,“</p>

5.2 Interpretace dat

Autorka dále pokračovala tak, že kódy, které se významově překrývají a vyskytují se u obou výzkumných souborů, spojila do specifických tematických okruhů. Obsahy jednotlivých okruhů následně převyprávěla pomocí metody vyložení karet.

Autorka pro interpretaci dat získaných z výpovědí účastníků z řad rodin užívá označení účastník/účastnice pro označení všech členů rodiny, kteří se během rozhovorů k tématu vyjádřili. Jedná se především o matky dětí a samotné žáky a žákyně.

5.2.1 Sociálně znevýhodněný žák v běžném režimu vzdělávání

Autorčíným cílem bylo zjistit, jak učitelé vnímají problematiku sociálního znevýhodnění. Na začátku každého rozhovoru autorka nabídla účastníkům výzkumu z řad učitelů, zda chtějí vysvětlit pojem sociálního znevýhodnění a vždy uvedla, jak pracuje s konceptem sociálního znevýhodnění v rámci své bakalářské práce. Všichni účastníci z řad učitelů uvedli, že termínu rozumějí a nepotřebují ho vysvětlit. Dále všichni účastníci uvádějí, že v současné době vyučují žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Téma sociálního znevýhodnění ve škole se prolínalo celým rozhovorem a účastníci z řad učitelů se k němu často vraceli.

Všichni účastníci z řad učitelů uvádějí, že žáci sociálně znevýhodnění jsou obvykle velmi ovlivněni prostředím, ve kterém žijí. Jedna z účastnic uvádí, že žáci se nemohou v domácím prostředí věnovat dostatečné školní přípravě, jelikož k tomu obvykle nejsou ze strany rodičů motivováni. V návaznosti na motivaci žáků uvádí další účastnice, že pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí je nejdůležitější pravidelná školní docházka, díky které mají stabilní denní režim a učí se, že je nutné dodržovat určité povinnosti. Čtyři z pěti účastníků přitom uvádí, že největším problémem sociálně znevýhodněných žáků jsou právě časté absence.

Co se týče vyučování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, čtyři z pěti účastníků z řad učitelů uvádějí, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí často potřebují vícekrát vysvětlit zadání či novou látku. Dva z pěti účastníků se domnívají, že problematické je pro tyto žáky zejména to, že pocházejí z rodin, kde se běžně mluví jiným jazykem, tudíž se jedná o bilingvní žáky, avšak ve školním prostředí k nim tak není přistupováno. Tři účastníci z řad učitelů uvádějí, že v běžném provozu školy mají problémy s komunikací rodin se sociálním znevýhodněním, zejména z důvodu častých změn kontaktních údajů. Jeden účastník uvádí,

že dle jeho zkušeností zaostávají žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí ve školních výkonech za intaktními žáky a neplní si své školní povinnosti.

Dva z účastníků uvádějí, že dle jejich názoru mají ve škole schopné vedení školy, které se snaží podporovat žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a nacházet efektivní řešení pro jejich vzdělávání.

Jedna z účastnic výzkumu uvádí, že škola, ve které působí, je segregovaná a nachází se v sociálně vyloučené lokalitě. Dle Prokopa a kol. (2020) v České republice stále existuje osmdesát segregovaných škol, ve kterých jsou vzděláváni zejména žáky jiného etnika. Účastnice dále uvádí, že škola má dle svého školního vzdělávacího programu velmi snížené nároky na žáky, přičemž žáci v jejich škole oproti běžným školám zaostávají přibližně o dva vzdělávací stupně. Účastnice dále také uvedla, že přechází-li žáci z jejich školy na střední školu, mají malou šanci, že zde uspějí, zejména kvůli propastnému rozdílu úrovně znalostí oproti žákům z běžných škol.

Autorka si při vyhodnocování poznatků této oblasti potvrdila, že sociální znevýhodnění je velmi široký koncept, ke kterému každý účastník zaujímá specifický postoj. Většina účastníků uvádí zejména vliv rodinného prostředí na vývoj dítěte. Autorku zaujalo, že pouze jedna účastnice z řad učitelů uvedla, že rovněž školní prostředí je z hlediska vlivu a vývoje žáka se sociálním znevýhodněním velmi podstatné a výrazným způsobem ovlivňuje jeho život.

5.2.2 Přejchod z běžné výuky na distanční výuku, komunikace mezi rodinami s nízkým sociálním postavením a školami

K tomuto tématu se v základním okruhu otázek pro pedagogické pracovníky vztahovaly otázky 1, 4 a 6. Autorka se nejprve zaměřila na změny, které se vlivem pandemie odehrály ve školních institucích, aby později mohla začít zjišťovat, jak mohly tyto změny ovlivnit vybranou cílovou skupinu. Autorka se zaměřila rovněž na oblast komunikace mezi školami a rodinami s nízkým sociálním postavením.

Účastníci výzkumu z řad učitelů odlišují termíny distanční výuka a online výuka. Termínem distanční výuka označují souhrnný název pro typ výuky, která nahradila běžnou výuku. Termínem on-line výuka označují výuku, která probíhala synchronním způsobem v on-line prostředí.

Tři účastníci z řad učitelů rozdělili ve svých výpovědích pandemii do období první vlny od března do června roku 2020 a druhé vlny od října 2020 do dubna 2021. Všichni účastníci výzkumu z řad učitelů uvedli, že pandemická situace významným způsobem ovlivnila běžný chod jejich školy. Jedna z účastnic z řad učitelů uvedla, že zpočátku první vlny pandemie pro ni byly informace velmi zmatečné a bylo pro ni náročné vyznat se v dané situaci, ale situace se časem stabilizovala. Z výpovědí všech účastníků vyplývá, že v přístupech a opatřeních jednotlivých škol byly značné rozdíly. Jedna účastnice uvádí, že jejich škola přešla na on-line výuku bez problémů, někteří účastníci uvedli, že jejich škola přešla na on-line výuku v průběhu první vlny, jedna z účastnic uvádí, že jejich škola začala s on-line výukou až od druhé vlny pandemie. Všichni účastníci uvádějí, že mimo on-line výuky poskytovaly jejich školy rovněž výuku formou papírových domácích úkolů, pro které si žáci nebo rodiče v pravidelných intervalech přicházeli a vypracované je nosili zpět do školy.

Jedna z účastnic z řad učitelů uvádí, že díky režimu on-line výuky si někteří pedagogové uvědomili, v jakých podmínkách žáci skutečně žijí, což se může v dlouhodobé perspektivě projevit na přístupu učitelů k těmto žákům, například větší mírou tolerance.

Někteří účastníci z řad rodin vypověděli, že během distanční výuky využili služeb podpory vzdělávání formou doučování. Služby podpory vzdělávání poskytovaly rodinám obvykle externí organizace poskytující sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Účastníci vypověděli, že pracovníci sociálně aktivizačních služeb jim rovněž pomáhali s používáním elektronických zařízení a s orientací v on-line prostředí.

V oblasti komunikace škol a rodin žáků se sociálním znevýhodněním došlo dle několika účastníků z řad učitelů ke změnám. Tři z pěti účastníků uvádějí, že dle jejich zkušeností došlo ke zlepšení komunikace mezi školou a rodinami ze sociálně znevýhodněného prostředí, jelikož ke komunikaci bylo využíváno více platforem a komunikačních prostředků. Jedna účastnice naopak uvedla, že dle jejího názoru došlo k prudkému zhoršení komunikace s rodinami s nízkým sociálním statutem. Autorka se domnívá, že oblast komunikace je velmi subjektivní,

jelikož každý účastník preferuje jinou formu komunikace s rodiči dítěte. To se projevuje i v přístupu učitelů. Zatímco někteří učitelé uvedli, že nabízeli rodinám různé možnosti, jak udržovat kontakt, jedna z účastnic uvedla, že komunikaci s rodinami udržovala pouze v případě, kdy rodina projevovala zájem. Jedna z účastnic, která působí jako speciální pedagožka, přímo uvádí, že někteří učitelé v jejich škole mají problém komunikovat se všemi rodiči bez rozdílu, z důvodu obav z konfliktních situací. Jedna účastnice uvádí, že si ve spolupráci s třídními učiteli vždy identifikovala děti, které dlouhodobě nekomunikovaly a nepřipojovaly se na online výuku a snažila se vzniklou situaci řešit nabízením různých variant podpory. Další účastnice z řad učitelů uvádí, že se vždy snažila zjistit, co se v rodině aktuálně děje a vůči žákům byla během distanční výuky smířlivější, než v běžném režimu.

Účastníci z rodin s nízkým sociálním postavením většinou uvádějí, že komunikace se školou dle jejich zkušeností fungovala dobře. Zástupci rodin uvádějí, že využívání různých platforem vedlo k efektivnější komunikaci a rovněž že informace o případných změnách ve výuce a organizaci výuky se obvykle dozvěděli včas. Někteří účastníci z řad rodin nicméně uvedli, že k praktickému vykonání toho, o čem s učiteli či zástupci škol jednali telefonicky či e-mailem, v mnohých případech nedošlo – jedna z účastnic z řad rodin například uvádí, že byla několikrát se školou domluvená na vyzvednutí domácích úkolů v papírové formě, ale ve stanovený čas ve škole nikdo nebyl.

5.2.3 Přístup žáků, rodin a učitelů k distanční výuce

Autorku zajímalo, jak se vlivem pandemické situace změnil přístup škol, rodin a žáků se sociálním znevýhodněním ke vzdělávání. Během zkoumání oblasti změn si autorka vytvořila jasnější představu o tom, s čím se účastníci v průběhu pandemie potýkali a co se odehrávalo ve vybrané cílové skupině.

Výzkumná skupina učitelů reflektuje zejména přístup rodin a žáků. Účastnice, která působí na základní škole v sociálně vyloučené lokalitě, uvádí, že na on-line výuku se přihlašovala maximálně třetina žáků ze třídy najednou, v některých dnech se pak přihlašovaly pouze dvě děti. Takto velký propad v přítomnosti žáků na on-line výuce nicméně nikdo další z účastníků neuvádí. Někteří účastníci z řad učitelů uvedli, že všichni žáci bez rozdílu přistupovali

k distanční výuce dle svých možností zodpovědně. Jedna z účastnic, která ve škole působí jako speciální pedagožka, uvádí, že náročná byla z jejího pohledu zejména první vlna pandemie, protože ve škole, kde působí, neprobíhala výuka on-line formou a žáci ani učitelé tudíž neměli pravidelný kontakt a nedostávali žádnou zpětnou vazbu, kromě vyplněných úkolů. Jedna účastnice uvedla, že přístup všech žáků bez rozdílu se v čase proměnil, přičemž další účastnice doplňuje, že největší zlom v přístupu žáků k distanční výuce nastal v lednu 2020, kdy žáci pochopili, že se do školy jen tak nevrátí a zejména žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí přestali během on-line výuky téměř úplně spolupracovat.

Účastníci z řad rodin, rodiče žáků, reflektovali změny u svých dětí zejména z hlediska změn v denním režimu. Dle výpovědí tří rodičů si děti odvykly na to dodržovat denní režim a pravidelné vstávání a bylo pro ně náročné připojovat se na on-line výuku včas. Rodiče také uvedli, že jejich děti nerozuměly tomu, proč nemohou chodit do školy a rodiče jim to nedokázali vysvětlit. Jedna z účastnic uvedla, že pokud děti zaspaly a připojily se o pár minut později, hrozily jim zapsané absence a neomluvené hodiny.

Dva účastníci z řad rodin uvedli, že školy a zejména učitelé během distanční výuky nebrali ohled na dodržování Individuálního vzdělávacího plánu jejich dětí, neposkytovaly jim formu úlev, která jim dle plánu náleží, například při psaní testů. Jedna účastnice z řad pedagogických pracovníků potvrdila, že při distanční výuce nebyla schopna vždy dodržovat náplně Individuálních vzdělávacích plánů dětí.

Z výpovědí všech účastníků výzkumného šetření vyplývá, že v přístupu pedagogů záleží vždy na individuálním přístupu daného pracovníka. Někteří učitelé nabízeli žákům konzultace nad rámec své pracovní doby, zajímali se o životní situace a prostředí žáků, udržovali pravidelný kontakt s rodinou, někteří naopak komunikovali s rodinou minimálně a o žáky se příliš nezajímali. Účastníci z řad rodin, kde je větší počet školou povinných dětí, uváděli, že přístupy učitelů během distančního, ale i běžného vzdělávání jsou velmi rozdílné. Autorka zastává názor, že rozdílné přístupy pedagogů nutně znamenají různou úroveň kvality vzdělání, čímž se prohlubují rovněž rozdíly v kvalitě jednotlivých škol. Jedna z účastnic z výzkumné skupiny z řad učitelů vnímá jako podstatné uvědomění, že pedagogická profese má určitý přesah, že nejde pouze o předávání vědomostí, ale také o komunikaci s dítětem a s rodinou a akceptaci toho, z jakého prostředí dítě přichází.

Autorka je toho názoru, že podle výpovědí účastníků z řad rodin nelze potvrdit tvrzení či předpoklad některých učitelů, že by se rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí nezajímali o prospěch a školní výkony svých dětí nebo že by se nesnažili vytvářet podnětné prostředí pro vzdělávání. Autorka vedla rozhovory s rodinami v různých životních situacích, přesto všichni rodiče reflektovali oblast vzdělávání jako velmi podstatnou a tři rodiny z pěti uvedly, že se s dětmi pravidelně do školy připravují a limituje je především vlastní neznalost probírané látky. To se výrazně projevilo v pandemické situaci, kdy rodiče nebyli schopni probíranou látku v požadovaném objemu dětem vysvětlit.

5.2.4 Zadávání domácích úkolů a hodnocení samostatné práce žáků

Tuto oblast reflektují z různých hledisek zástupci obou výzkumných skupin. Na tuto oblast nebyla zaměřena žádná ze základních otázek do rozhovorů, ale téma se ukázalo být jako velmi důležité pro porozumění situaci rodin s nízkým sociálním statutem během vzdělávání v režimu distanční výuky.

Jedna účastnice z řad pedagogických pracovníků uvádí, že dle jejího názoru musely děti v průběhu distanční výuky rychleji dospět a přebrat na sebe velkou zodpovědnost, nicméně dále uvádí, že po návratu do škol hodnotila stupněm nedostatečně práci těch žáků, kteří neměli hotové všechny domácí úkoly za období distanční výuky, přičemž u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se dle jejích slov tento jev objevoval poměrně často. Účastnice také uvádí, že žáci dostali samozřejmě možnost si špatné hodnocení opravit, ale že bylo důležité po návratu do škol práci žáků hodnotit, protože z období distanční výuky neměli učitelé dostatek známek.

Všichni účastníci z řad rodin se shodli, že orientace v organizaci úkolů a systém jejich zadávání pro ně byl nepřehledný, protože úkoly byly často zadávány na různých platformách. Jedna účastnice z řad rodičů uvedla, že se jí zdálo, že učitelům nejde ani tak o děti, například o to, jak se mají, nebo jak zvládají režim distanční výuky, jako o to, aby měly co nejvíce známek. Jedna z účastnic uvádí, že žáci dostávali v režimu online výuky až třicet úkolů týdně. Dvě účastnice z řad rodin dále uvádějí, že zmatečné pro ně bylo to, že úkoly byly zadávány na různých platformách a systém byl značně nepřehledný. Jedna účastnice uvádí, že uvítala, že děti mohly vypracovávat úkoly a testy s pomocí internetového vyhledávače a že se díky tomu zvýšil zájem

děti o probírané učivo a víc si toho z probírané látky zapamatovali. Všichni účastníci z řad rodin uvádějí, že pro ně bylo velmi náročné zorganizovat si čas tak, aby byli schopni odevzdávat úkoly včas. Rodiny s větším počtem školou povinných dětí uvádí, že všechny děti měly k dispozici jen jedno zařízení dohromady a proto bylo velmi náročné sledovat všechna zadání a termíny odevzdání. Podobný problém s nedostatečným množstvím zařízení uvádí i další rodina. Téměř všechny rodiny se shodly, že vlivem pandemie se jejich dětem zhoršil prospěch, a to zejména kvůli známkové domácí práci, přičemž kdo neodevzdal úkol, byl dle výpovědí několika účastníků automaticky hodnocen stupněm nedostatečně. Jedna z účastnic uvádí konkrétní příklad, že ačkoli její syn kvalitně vypracoval domácí úkol během doučování, protože ho odevzdal na špatné místo, dostal hodnocení nedostatečně a trvalo velmi dlouho, než paní učitelka připustila, že úkol měl být přijat a hodnocení opravila.

Další rodina uvedla, že žák sedmé třídy, který byl doposud v klasifikačních obdobích hodnocen vždy s vyznamenáním, byl během distanční výuky hodnocen známkami dostatečně a nedostatečně, přičemž paní učitelka matce oznámila, že žák během distanční výuky nespolupracuje a nevykonává žádnou práci. Škola však nenavrhla žádnou podpůrnou strategii a žák dostával špatné známky až do konce období distanční výuky, přičemž po návratu do školy se jeho výsledky opět zlepšily.

Další účastník výzkumného šetření uvádí, že žáci byli hodnoceni špatnými známkami z předmětů, které jsou tradičně hodnoceny dobrými známkami, jako je hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova nebo pracovní činnosti.

Autorka si je vědoma toho, že tento jev se v průběhu distančního režimu netýkal pouze žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale rovněž intaktních žáků. Autorka je však toho názoru, že u žáků sociálně znevýhodněných hrozí větší riziko ztráty motivace ke vzdělávání, jelikož aspirace a sebevědomí těchto žáků se pohybují na nízké úrovni. Autorka se tudíž domnívá, že špatné hodnocení z průběhu distanční výuky ve spojitosti s dlouhodobou nepřítomností ve škole z důvodu pandemie může u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vést ke ztrátě motivace ke vzdělávání a v extrémním případě rovněž k předčasnému odchodu ze vzdělávání.

5.2.5 Metodická podpora

Na tuto oblast se zaměřovala otázka číslo 5 určená pro výzkumný soubor učitelů. Autorka tuto otázku zařadila do základního souboru proto, aby zjistila, zda bylo téma sociálního znevýhodnění řešeno v rámci školy, ať už ze strany vedení nebo pedagogického sboru. Dále autorka zjišťovala, zda učitelé následovali instrukce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ohledně vzdělávání v režimu distanční výuky.

Metodika k distančnímu vzdělávání zpracovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy obsahuje ke vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí následující doporučení:

- Škola má být připravena řešit situace žáků, kteří nemají ve svém přirozeném prostředí vhodné podmínky pro on-line výuku a nemohou využít zapůjčenou techniku.
- Je třeba, aby škola aktivně podporovala žáky ve vzdělávání a kontaktovala je v případě, že se nepřipojují na výuku a nespolupracují se školou, na různých platformách či různými alternativními způsoby. Komunikace školy vůči dětem má být vstřícná, přátelská a motivující.
- Žáci by z běžné výuky měli být schopni ovládat potřebné technické vybavení tak, aby pro ně výuka v on-line režimu nebyla problematická a dokázali plynule a efektivně využívat všechny potřebné nástroje v on-line prostředí (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

Jedna z účastnic uvádí, že si pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy přečetla, ale pro danou oblast se jí pokyny zdály nedostačující. Všech pět účastníků z výzkumného souboru učitelů uvádí, že jejich školy se v průběhu pandemie oblastí sociálního znevýhodnění metodicky nezabývaly, ani ji netematizovaly v rámci schůzí pedagogického sboru. Jedna z účastnic uvádí, že téma nebývá příliš tematizované ani v běžném režimu výuky, tudíž v průběhu distanční výuky nebylo možné věnovat mu více času. Dva z pěti účastníků uvádějí, že problematice se učitelé věnovali soukromě, zejména při komunikaci s třídními učiteli. Z výpovědí účastníků lze předpokládat, že první dva body metodického doporučení byly v rámci škol naplňovány, poslední bod však dle názoru autorky naplňován nebyl, jelikož dle

výpovědí účastníků se mnoho žáků a rodin potýkalo s nedostatečnou orientací v digitálním prostředí.

5.2.5 Technické vybavení škol a domácností, digitální gramotnost

Toto téma se prolínalo celým výzkumným šetřením a úzce souvisí s oblastí distanční výuky a nerovnostmi mezi rodinami, jelikož rodiny s nízkým sociálním postavením si často nemohou dovolit nebo nemají k dispozici technické vybavení, které bylo zapotřebí k online výuce.

Oblasti technického vybavení se ve svých odpovědích dotkli všichni účastníci výzkumu. Tři z pěti učitelů uvádějí, že režim on-line výuky pro ně byl náročný zejména z důvodu technické náročnosti a že ve škole často konzultovali průběh výuky v rámci pedagogického sboru. Účastníci z řad učitelů dále uvádějí, že technickým vybavením nedisponovali zejména rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí a zástupci škol se snažily sehnat technické vybavení pro potřebné rodiny. Jedna z účastnic z řad učitelů uvádí, že jejich škola nedokázala zajistit dostatek technického vybavení pro všechny potřebné rodiny a učitelé dodávali techniku z vlastních zdrojů, nicméně potřebného počtu zařízení stejně nedosáhli. Další účastnice popisuje jako neefektivní, že školy sice rodinám poskytovaly zařízení, ale bez připojení k internetu, který rovněž v některých rodinách není samozřejmostí. Konkrétní případ dítěte, které nemělo k dispozici připojení k internetu, popisuje účastnice takto:

„Měli jsme třeba jedno dítě, které se připojovalo na internet před školou na chodníku a učilo se z telefonu. Někteří učitelé namítali, že jim počítač nabízeli, ale rodina ho nechtěla. Ale rodina ho nechtěla, protože nemají internet a techniku, kterou škola nabízela, nebylo možné připojit na wifi, bylo nutné použít pevné připojení k internetu a kabel, ale to škola neposkytovala.“

V rozhovorech se také objevilo téma digitální gramotnosti. Jedna účastnice z řad učitelů uvedla, že rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí často vůbec nerozuměli, jak on-line výuka probíhá a rovněž děti se nedokázaly dostatečně orientovat v on-line prostředí.

Účastníci výzkumu z řad rodin vypovídají, že měli značné problémy s orientací v digitálním prostoru. Tento jev dávali účastníci do souvislosti zejména se svou omezenou digitální gramotností, ale také s množstvím zadávaných úkolů, jak autorka popisuje výše v oblasti zadávání domácích úkolů a hodnocení.

Účastníci z řad rodin dále uvádějí, že jim nebyla vždy ze strany školy nabídnuta technika, ačkoli školy již měly k dispozici technické vybavení k zapůjčení. Některé školy dle slov účastníků z řad rodin techniku rodinám poskytli až poté, co je kontaktovali sociální pracovníci rodiny.

Autorka považuje za zajímavé, že pouze v jednom případě účastnice z výzkumné skupiny rodin uvádí, že jí bylo ze strany školy vysvětleno, jak používat zapůjčené technické zařízení. Účastníci z výzkumné skupiny rodin ve třech případech uvedli, že prakticky používat zapůjčenou techniku je naučily jejich děti až po delší době a že pro ně užívání techniky bylo ze začátku velmi zmatečné.

5.2.6 Dopady a důsledky distančního vzdělávání na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí

U žáků došlo vlivem pandemie ke zhoršení celkové duševní pohody. Účastníci výzkumného šetření uvádějí, že žákům velmi chyběl kontakt s vrstevníky, což v průběhu výzkumného šetření reflektovali v několika případech i samotní žáci. U některých žáků došlo ke zhoršení školních výsledků, přičemž velkou roli zde hrálo známkování domácí samostatné práce.

Účastníci výzkumného šetření z řad učitelů se domnívají, že u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí došlo vlivem dlouhého období distanční výuky ke ztrátě pravidelného režimu a sociálních návyků ve společnosti. Učitelé rovněž zmiňovali obavy z rozvoje poruch chování a ztrátě motivace ke vzdělávání u žáků a patologických jevů v třídním kolektivu z důvodu dlouhodobého odloučení žáků. Účastníci z řad učitelů dále uvádějí, že u některých rodin a žáků může dojít k nárůstu demotivace a negativního vztahu ke škole, zvláště pokud s rodinami nebyl udržován pravidelný kontakt a nebyly vyslyšeny jejich potřeby podpory.

Někteří účastníci uvádějí, že vlivem častějšího používání digitálních technologií v průběhu distanční výuky může u žáků kromě rozvoje dovedností dojít také k rizikovému chování spojenému s užíváním digitálních technologií, například k nedodržování zásad bezpečného chování na internetu, nebo k závislostem. Autorka se domnívá, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí mohou být tímto jevem ohroženi, jelikož z důvodu nedostatečného množství volnočasových aktivit, na které rodiny obvykle nemají dostatečné prostředky, tráví tito žáci mnoho času používáním digitálních technologií. Někteří účastníci uvádějí, že po

období distanční výuky je důležité věnovat zvýšenou míru pozornosti tématům digitální hygieny a bezpečného internetu, jako tomu bylo již v průběhu distanční výuky.

Jedna účastnice z řad rodin uvedla, že u její dcery, která navštěvuje střední školu, během pandemie prudce vzrostl zájem o vzdělávání, jelikož jí běžný režim výuky z důvodu špatných vztahů uvnitř třídního kolektivu nevyhovuje. Většina rodin s nízkým sociálním postavením se nejvíce obává špatného hodnocení dětí v klasifikačních obdobích, opakování ročníků a následně ztráty motivace ke vzdělávání. Rodiče rovněž reflektovali nevhodné chování dětí po návratu do škol a obavy z rozvoje poruch chování.

5.3 Zodpovězení výzkumných otázek

V následující podkapitole odpovídá autorka na výzkumné otázky, které si vytyčila na počátku výzkumného šetření.

Výzkumná otázka č. 1: Jak účastníci výzkumu vnímají změny, které se vlivem pandemie odehrály ve vzdělávání?

Z výzkumného šetření vyplývá, že změny ve vzdělávání, ke kterým došlo vlivem pandemie Covid-19, výrazně zasáhly do běžného fungování vzdělávacích institucí, způsobů práce pedagogických pracovníků a do životů rodin s nízkým sociálním postavením. Pro výzkumnou skupinu učitelů byl náročný zejména přechod do režimu on-line výuky, úprava jejich zavedených vyučovacích metod a přizpůsobení se častým změnám v režimu výuky, ke kterým docházelo vlivem častých změn v protipandemických opatřeních. Rodiny s nízkým sociálním statusem se potýkaly s nedostatkem technického vybavení, nedostatečnou digitální gramotností a orientací v prostředí on-line výuky, náročností zadaných domácích úkolů a v poslední fázi distanční výuky rovněž s kolísavou motivací dětí k plnění školních povinností, což se týkalo rovněž účastníků z řad učitelů. Pro rodiny s nízkým sociálním postavením byla v průběhu distančního vzdělávání důležitá spolupráce s návaznými podpůrnými organizacemi, díky kterým měly přehled o aktuálním vývoji pandemické situace a které v rodinách zajišťovali doučování žáků.

Z výpovědí účastníků z řad učitelů je patrné, že jednotlivé vzdělávací instituce přistupovaly k organizaci distančního výuky velmi rozdílně, což potvrzuje výstupy aktuálních odborných studií o českém vzdělávacím systému (např. Prokop a kol., 2020; Federičová, Korbel, 2020), které uvádějí, že mezi jednotlivými školami panují velké rozdíly. Zásadní pro toto zjištění byla dle autorky výpověď jedné z účastnic výzkumu z řad učitelů, která působí na základní škole v sociálně vyloučené lokalitě, přičemž sama účastnice označila školu jako segregovanou.

Výzkumná otázka č. 2: Jak účastníci výzkumu vnímají přístup rodin a žáků s nízkým sociálním statutem ke vzdělávání v průběhu pandemie?

Účastníci výzkumu z řad pedagogických pracovníků uvádějí, že na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí mohly vlivem pandemie více dolehnout okolnosti nepodněného rodinného prostředí, ve kterém žijí, což se u některých žáků projevilo například nízkou účastí na on-line výuce či nedostatečným plněním školních povinností. Pedagogičtí pracovníci dále uvádějí, že režim distančního vzdělávání vedl u žáků se sociálním znevýhodněním k omezení jejich přístupu k běžnému životu, ke ztrátě jistoty v podobě školního prostředí, což může z dlouhodobého hlediska vést k poruchám chování u žáků a ke ztrátě motivace ke vzdělávání. Z výzkumného šetření dále vyplývá, že žáci měli problémy s dodržováním stabilního denního režimu a rovněž že v rámci rodinného prostředí a nedostatečného prostoru pro ně nebylo vždy možné zajistit dostatečné klidové podmínky pro režim on-line výuky. Z výpovědí účastníků z řad učitelů lze dále vyčíst, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí se styděli za své rodinné prostředí, a proto během on-line výuky příliš nespolupracovali a byli méně aktivní.

Z výzkumného šetření rovněž vyplynulo, že rodiče žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se více podíleli na přípravě žáků do školy, zajímali se o jejich školní prospěch a získali lepší přehled o náplni školního učiva, než je tomu za běžných vzdělávacích podmínek.

Výzkumná otázka č. 3: Jak účastníci výzkumu vnímají přístup vzdělávacích institucí a učitelů k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí v průběhu pandemie?

Autorka během výzkumného šetření zjistila od účastníků z řad pedagogických pracovníků, že ani jedna ze vzdělávacích institucí, kde účastníci působí, se v průběhu pandemie metodicky nezabývala vzděláváním žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Z výzkumného šetření dále vyplývá, že rodiny měly problémy s velkým objemem zadávaných domácích úkolů, jejichž

zpracování a případné neodevzdání bylo později klasifikováno. Zástupci rodin a žáků během výzkumného šetření uvedli, že zadávání domácích úkolů pro ně bylo stresující, jelikož si často nedokázali vypracovávání úkolů správně zorganizovat a úkoly byly zadávány a odevzdávány na různých platformách určených k on-line výuce. Z výpovědí účastníků vyplývá, že u některých žáků došlo vlivem distanční výuky k rapidnímu zhoršení prospěchu, přičemž účastníci z řad rodin uvádějí, že ke zhoršení hodnocení došlo i v předmětech, ve kterých žáci obvykle prospívají, jako jsou umělecké výchovy, pracovní činnosti, nebo tělesná výchova.

Z výpovědí pedagogických pracovníků vyplývá, že u některých jedinců z řad učitelů došlo k hlubšímu pochopení problematiky sociálního znevýhodnění a poznání prostředí, ze kterého žáci pocházejí. Učitelé uvádějí, že byli během výuky vůči žákům tolerantnější a chápavější. Toto tvrzení je částečně v rozporu s výpověďmi několika rodinných příslušníků, kteří uvádějí, že učitelům šlo zejména o známkování žáků, nikoli o jejich psychickou pohodu. Z výzkumného šetření vyplývá, že nejen v průběhu distanční výuky, ale i během běžného režimu velmi záleží na individuálním přístupu pedagogů a jejich ochotě přizpůsobit se potřebám žáků a nabízet dostatečnou míru podpory.

Výzkumná otázka č. 4: Jak účastníci výzkumu hodnotí komunikaci mezi školami a rodinami s nízkým sociálním statusem v průběhu pandemie?

Komunikace mezi rodinami a školami se v průběhu distanční výuky zlepšila z důvodu využívání širšího spektra komunikačních platforem. Autorka je na základě výstupů výzkumného šetření toho názoru, že komunikace fungovala mezi školami a rodinami, které měly v průběhu distanční výuky k dispozici zapůjčené technické vybavení. Dle výpovědi jedné z účastnic z řad učitelů, která uvedla, že jejich škola neměla k dispozici technické vybavení pro většinu potřebných rodin, je však pravděpodobné, že mnoho rodin nemělo v průběhu distanční výuky k dispozici potřebnou techniku a distanční výuky se tak vůbec neúčastnily. Autorka se dále obává, že po navrácení zapůjčených zařízení dojde k opětovnému zhoršení vzájemné komunikace mezi rodinami, žáky a školami.

Účastnice z řad učitelů navrhuje, že v zájmu udržení současného stavu, kdy u mnoha rodin a žáků došlo ke zvýšení digitální gramotnosti, by bylo na místě nabídnout rodinám i žákům udržování nabytých dovedností formou pravidelného doučování nebo odpoledních kurzů ve

škole. Autorka se domnívá, že tato forma vzájemné interakce škol a rodin by mohla rovněž vést k udržení komunikace v režimu běžné výuky.

Výzkumná otázka č. 5: Jaké důsledky může mít dle účastníků výzkumného šetření pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?

Z výzkumného šetření vyplývá, že režim distanční výuky vedl u žáků i rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí k rozvoji jejich technických dovedností a ke zvýšení digitální gramotnosti. Účastníci z řad učitelů uvádějí, že ve výuce je nyní důležité věnovat se tématům digitální hygieny a bezpečnosti na internetu, aby u žáků nedošlo k rozvoji rizikového chování spojeného s užíváním digitálních technologií. Z výzkumného šetření vyplývá, že dlouhodobé přerušení kontaktní výuky může vést spíše k negativním dopadům na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dle výsledků výzkumného šetření je možné předpokládat, že pokud žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí nebude v následujícím období poskytnuta zvýšená forma podpory a pozornosti, kterou dle účastníků z řad učitelů tito žáci často potřebují i v běžném režimu výuky, mohou žáci dosahovat zhoršených školních výsledků, které mohou vést k nutnosti opakovat ročník, což následně povede ke ztrátě motivace k dalšímu vzdělávání. Z dosavadních zkušeností učitelů po skončení distanční výuky dochází u žáků také k rozvoji poruch chování, ke ztrátě sociálních návyků a k patologickému chování ve třídních kolektivech z důvodu dlouhodobého odloučení žáků.

6 DISKUZE

V následující kapitole autorka shrnuje výsledky své práce, kontroluje naplnění vytyčeného cíle a pojmenovává limity svého výzkumného šetření.

Z výzkumného šetření vyplývá, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou dle názorů účastníků z řad učitelů vlivem distanční výuky ohroženi neúspěchem ve vzdělávání zejména z důvodu nepodněného prostředí, ve kterém žijí. Autorka v průběhu rozhovorů s účastníky z řad učitelů nabyla dojmu, že ačkoli učitelé uvádějí, že jsou s problematikou sociálního znevýhodnění dobře obeznámeni a sami vyznávají individuální přístup k žákům, následně měli někteří z nich sklony ke generalizaci dané problematiky o fungování rodin a žáků se sociálním znevýhodněním. Autorka si plně uvědomuje, že práce a pozice učitelů v českém vzdělávacím systému je velmi náročná a učitelům se nedostává dostatečného prostoru ke sdílení svých zkušeností, což může vést k jejich frustraci a vytváření předsudků o dané cílové skupině. Autorka nicméně na základě výpovědí účastníků z řad rodin sociálně znevýhodněných podotýká, že rodiče často motivují dítě ke vzdělávání a projevují zájem učit se společně s dítětem, ale brání jim jejich vlastní omezené vzdělanostní kapacity, nikoli nezájem o vzdělávání dítěte. Autorka vnímá, že pokud rodiny s nízkým sociálním postavením projevíly v průběhu pandemie zájem o vzdělávání, byla jim poskytnuta podpora ve formě upravených metod výuky či poskytnutí technického vybavení. Nicméně, autorka je toho názoru, že chyběla dostatečná systémová podpora a jednotný přístup pedagogů a škol, který by zamezil vzniku dalších problémů, které popsali účastníci výzkumu. Autorka se domnívá, že v uvažování o technických náležitostech a potřebách rodin chyběla ve školách rovina úvahy o praktickém užívání techniky rodinnými příslušníky a vysvětlení toho, jak s technikou pracovat. Pro efektivní spolupráci a společnou domácí přípravu žáků a rodičů byl dle autorky tento krok zásadní. Autorka vnímá, že v přístupech jednotlivých škol a pedagogů byly v průběhu pandemie značné rozdíly, což se projevilo v hodnocení domácí práce, organizaci distanční výuky, ale také v rovině komunikace.

6.1 Rešerše

Před zahájením psaní bakalářské práce si autorka vyhledala zdroje, které se zabývají podobným tématem. Vzhledem k aktuálnosti vybrané problematiky vyhledávala primárně aktuální studie, které jí pomohly lépe uchopit danou problematiku. Autorka již v teoretické části shrnuje výstupy dvou studií, které zkoumají možné dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. První z těchto studií byla zpracována organizací Člověk v Tísni, druhá vědeckými pracovníky z Akademie věd České republiky a zabývají se přímo tématem dopadů distanční výuky na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Autorka si po nastudování těchto výzkumů vytvořila rámec a oblasti, na které se zaměřila ve svém výzkumném šetření.

Dále autorka čerpala z dobové studie Equality of Educational Opportunity Jamese S. Colemana (1966), která se zabývá nerovnostmi v americkém vzdělávacím systému s ohledem na prostředí, ze kterého jedinec pochází. Poznatky Colemana (1966) porovnávala autorka s aktuální studií Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity (2020) sociologické výzkumné organizace PAQ Research a výzkumné skupiny IDEA z Akademie věd a Univerzity Karlovy.

Autorka rovněž využila teoretické poznatky některých dalších prací, které se zabývají vlivem prostředí na vývoj osobnosti dítěte a jeho adaptaci ve školním prostředí a rovnosti ve vzdělávání. Vliv prostředí na vývoj dítěte z různých perspektiv zkoumala například Brožíková (2007) ve své bakalářské práci Vliv sociálního prostředí na vývoj dítěte, kde se věnovala rodině coby sociálnímu a sociálně znevýhodněnému prostředí. Rovnému přístupu ke vzdělání se věnuje Mrázová (2015) ve své diplomové práci Rovný přístup ke vzdělání – koncept a praxe v ČR a uvádí přehled teoretických modelů, které zkoumají nerovnosti ve vzdělávání.

6.2 Limity výzkumného šetření

Autorka si v průběhu interpretace dat plně uvědomila, že téma sociálního znevýhodnění je velmi subjektivní a rozsáhlé a bylo pro ni náročné vyhodnocovat získaná data, jelikož výpovědi účastníků na dané téma se v mnoha směrech rozcházely. Autorka v průběhu práce vyřadila původně zamyšlený výzkumný soubor sociálních pracovníků, aby tak došlo ke zpřehlednění dat a práce se získanými informacemi byla efektivnější. Autorka se domnívá, že výpovědi

dalších odborníků na danou problematiku, například pracovníků v sociálních službách zaměřujících se na rodiny, ředitelů škol či dětských psychologů by mohly přinést další důležité informace a poznatky k dané oblasti.

Autorka v průběhu výzkumného šetření uvažovala, zda není příliš brzy na to sledovat, jaké mohou být dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, jelikož se dá předpokládat, že skutečné důsledky pandemie bude možné vyhodnocovat až v průběhu následujících let. Autorka se však domnívá, že vzhledem k aktuálnosti tématu je důležité zkoumat oblast již v této době a upravovat vzdělávací metody tak, aby vlivem distanční výuky nedocházelo k prohlubování nerovností ve vzdělávání alespoň na úrovni samostatného rozhodování jednotlivých škol a učitelů o úpravách v metodách výuky a přístupech k žákům.

6.3 Návrh do praxe

Autorka se domnívá, že výpovědi účastníků výzkumného šetření poskytují vhled do oblasti sociálního znevýhodnění ve vzdělávání a poskytují informace o změnách, které se vlivem pandemické situace odehrály na poli vzdělávání a v rodinách s nízkým sociálním postavením. Autorka je dále toho názoru, že shrnutí a reflexe distančního vzdělávání, ke které u účastníků během výzkumného šetření došlo a uvedení specifík pro danou cílovou skupinu, může vést k lepší spolupráci mezi vzdělávacími institucemi, rodinami s nízkým sociálním postavením a organizacemi, které poskytují podporu ve vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a dále k úpravě nastavení běžného režimu výuky tak, aby vlivem pandemických opatření nedošlo k prohlubování nerovností ve vzdělávání. Autorka se rovněž domnívá, že v případě opětovného uzavření škol a přechodu do režimu distančního vzdělávání z krizových důvodů, mohou poznatky z výzkumného šetření posloužit při vyhledávání informací o průběhu a specifikách distanční výuky v příslušném období.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak účastníci výzkumného šetření vnímají dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. K naplnění cíle autorka stanovila výzkumné otázky, prostřednictvím kterých vytyčila stěžejní oblasti, které souvisí s hlavním cílem práce a které se týkají změn ve vzdělávání, ke kterým došlo vlivem pandemie Covid-19. Do těchto oblastí zařadila autorka vzájemnou komunikaci a přístup žáků, rodin a vzdělávacích institucí ke vzdělávání v době distanční výuky. Autorka zkoumala tyto oblasti ve vztahu k vybrané cílové skupině a zjišťovala, jaké dlouhodobé dopady mohou mít pandemická opatření a distanční výuka na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Autorka dále během svého výzkumného šetření zjistila informace o průběhu vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v režimu běžné výuky.

Z výzkumného šetření vyplývá, že v průběhu distanční výuky se měnil přístup žáků ke vzdělávání, žáci sociálně znevýhodnění se potýkali zejména s nedostatečnou motivací k plnění školních povinností a s technickými potížemi. Distanční vzdělávání mohlo u těchto žáků způsobit ztrátu jistoty, kterou pro ně školní prostředí představuje. V dlouhodobém časovém horizontu může u těchto žáků dojít k významnému zhoršení školních výsledků, což může vést k úplné ztrátě motivace ke vzdělávání. Z dosavadních zkušeností po návratu do běžného režimu výuky účastníků z řad učitelů vyplývá, že u všech žáků dochází vlivem dlouhého přerušení kontaktní výuky k poruchám chování a ztrátě sociálních návyků, a to zejména v rámci třídního kolektivu.

V teoretické části se autorka věnuje vymezení konceptu sociálního znevýhodnění se zřetelem na oblast vzdělávání, vlivu prostředí na vývoj jedince, zejména potom rodinnému prostředí a specifikům vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v českém vzdělávacím systému. V praktické části autorka popisuje vybrané metody výzkumného šetření. Pro účely svého výzkumného šetření si autorka zvolila kvalitativní formu výzkumu a vedla polostrukturované rozhovory se dvěma výzkumnými skupinami. Otázky do rozhovorů byly koncipovány tak, aby směřovaly k dosažení výzkumného cíle a dotýkaly se všech výše zmíněných oblastí. Autorka se souhlasem všech účastníků výzkumného šetření rozhovory nahrávala a získané audionahrávky následně doslovně přepsala. Poté provedla analýzu dat metodou otevřeného kódování a získaná data interpretovala pomocí techniky vyložení karet.

Díky tomuto postupu se autorka lépe orientovala v získaných datech a mohla porovnat výpovědi obou výzkumných skupin.

Autorka je toho názoru, že nerovnosti ve vzdělávání jsou nejpálčivějším problémem české vzdělávací soustavy a jedním z důsledků pandemie Covid-19 může být prohloubení těchto nerovností. Autorka se domnívá, že včasné pojmenování rizik, která sebou přinesla distanční forma vzdělávání, může vést k zavedení metod a přístupů, díky kterým bude možné prohloubení nerovností včas předejít. Pro autorku byla práce přínosem, jelikož jí umožnila podrobný vhled do problematiky, které by se chtěla věnovat ve svém budoucím profesním uplatnění.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BELL, Daniel. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books, 1973. ISBN 0465097138.

BITTNEROVÁ, Dana. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: ERMAT, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.

COLEMAN, James S. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 46-00-13/3.

ČÁP, Jan, *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČOKYNA, Juraj. *A okraje máš kde?*. Bratislava: N Press, 2019. ISBN 978-80-99925-06-0.

DUNOVSKÝ, Jiří a kolektiv. *Sociální pediatrie vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-254-9.

FIELDS, Simon; KUCZERA, Małgorzata; PONT, Beatriz. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2007. ISBN 978-92-64-03259-0.

HLAŘO, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Mendelova Univerzita v Brně, 2011. ISBN 978-80-7375-544-7.

JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.

MAREŠ, Petr a Tomáš SIROVÁTKA, 2008. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluzie) - koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis*. 44(2), 271–294.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují. Eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-7367-504-2.

- MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
- MICHALÍK, Jan. Obecné podmínky školské integrace v České republice. In MÜLLER, O. a kolektiv. *Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami na běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MONTOUSSÉ, Marc a Gilles RENOUARD. *Přehled sociologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-976-3.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
- NĚMEC, Zbyněk. *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola, 2019. ISBN 978-80-905807-9-4.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kolektiv. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. Inkluze ve škole a možnosti jejího sledování. In JANÍK, T., PEŠKOVÁ, K. et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6132-3. 21-32.
- TOUŠEK, Laco a kolektiv. *Labyrintem zločinu a chudoby. Kriminalita a viktimizace v sociálně vyloučených lokalitách*. Brno: Doplněk, 2018. ISBN 978-80-7239-340-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZÍKOVÁ, Tereza a kolektiv. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. ISBN 978-80-261-0053-9.

BAKALÁŘSKÉ A DIPLOMOVÉ PRÁCE

BROŽÍKOVÁ, Lenka. *Vliv sociálního prostředí na adaptaci dětí ve škole*. České Budějovice, 2007. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Iva Čejková.

MRÁZOVÁ, Aneta. *Rovný přístup ke vzdělání – koncept a praxe v ČR*. Brno, 2015. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Ekonomicko-správní fakulta. Vedoucí práce Mgr. Laura Fonádová, Ph.D.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Agentura pro sociální začleňování, Člověk v tísni, o.p.s., Odbor bezpečnostní politiky MVČR. *Příručka pro sociální integraci* [online]. Úřad vlády ČR, 2009 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/socialni-vyloucení-prirucka-pdf.aspx>

ČADA, Karel. *Analýza sociálně vyloučených lokalit* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí a GAP, s.r.o., 2015 [cit. 2021-06-30]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/295079182_Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_v_CR

Česká školní inspekce ČR. Sekundární analýza PIRLS 2016. *Česká školní inspekce ČR - Home* [online]. Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2021-06-15]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Sekundarni-analyza-PIRLS>

ČESKO. 561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, s.r.o., 2010 [cit. 2021-06-30]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20210227>

Člověk v tísni, o.p.s. Více než čtvrtina dětí nerozumí probírané látce. Šetření ukázalo, jak se učí na dálku sociálně znevýhodněné děti. *Pomáhejte s námi - Člověk v tísni* [online]. 2021 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/jak-se-uci-na-dalku-socialne-znevuhodnene-deti-7374gp>

FEDERIČOVÁ, Miroslava; KORBEL, Václav. *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání* [online]. IDEA anti COVID-19, 2020 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/vystupy/pandemie-covid-19-a-socialne-ekonomicke-nerovnosti-ve-vzdelavani>

FELCMANOVÁ, Lenka; HABROVÁ, Martina a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-05-08]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2021-06-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/>

KINDLMANNOVÁ, Jana. Zahraniční zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. 2008 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/2301/ZAHRANICNI-ZKUSENOSTI-SE-SOCIALNE-ZNEVYHODNENYMI-DETMI.html/>

LÁBUSOVÁ, Adéla. Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. In: FELCMANOVÁ, Lenka; HABROVÁ, Martina a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-05-08]. s. 11-16. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-06-15]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV_23_09_final.pdf

Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Strategie sociálního začleňování 2021–2030* [online]. 2020 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>

MOURALOVÁ, Magdalena. V sevření nerovnosti. Hlavní úskalí českého školství – A2larm. *A2larm – Squatujeme mediální prostor od roku 2013*. [online]. 2021 [cit. 2021-06-19]. Dostupné z: <https://a2larm.cz/2021/04/v-sevreni-nerovnosti-hlavni-uskali-ceskeho-skolstvi/>

OECD, Equity and Quality in Education: *Supporting Disadvantaged Students and Schools* [online], OECD Publishing, 2012 [cit. 2021-06-30]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

RABUŠICOVÁ, Milada. Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity, Řada pedagogicko psychologická* [online]. Brno, 1992 [cit. 2021-06-10]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112488/I_PaedagogicaPsychologica_26-1992-1_6.pdf?sequence=1

Pedagogicke.info: NÚV: Metodický list pro školská poradenská zařízení - Zařazování žáků do kategorií zdravotních znevýhodnění za účelem jejich zařazení do vzdělávání. *Pedagogicke.info* [online][cit. 2021-06-19]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2016/08/nuv-metodicky-list-pro-skolska.html>

PEKÁRKOVÁ, Simona; VOŽECHOVÁ, Jana a kolektiv. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. Člověk v Tísni, o.p.s., 2013 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <http://majinato.cz/index.php>

PROKOP, Daniel a kol. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* [online]. Nadace České spořitelny, PAQ Research, think-tank IDEA, 2020 [cit. 2021-06-19]. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqgro--5mOESo7zwAJKrJ_-q/view

RAZER, Michal, FRIEDMAN; Victor J. FRIEDMAN; WARSHOFSKY, Boaz. Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2013, **17**(11), 1152-1170 [cit. 2021-05-03]. ISSN 1360-3116. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>

Regional Dashboard – Covid-19 Response. *Covid-19 Response* [online]. UNESCO Institute of Statistics, 2021 [cit. 2021-06-22]. Dostupné z: <http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/regional-dashboard/>

SEIFERT, Matěj; NESLÁDEK, Michal, MOUCHOVÁ, Denisa a kolektiv. *Komparační studie. Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kipr/zaverecne-vystupy-z-ka5>

SCHLEICHER, Andreas. *The Impact of Covid-19 on Education, Insights from Education at Glance 2020* [online]. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 2020 [cit. 2021-06-10]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

Step By Step ČR, o.p.s.. *O programu Začít spolu* [online]. SbS ČR, o.p.s., 2020 [cit. 2021-06-03]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>

SWART, Daniela; ANDRYS, Ondřej; PRAŽÁKOVÁ, Dana; FOLWARCZNY, Roman. *Hodnocení úspěšných strategií ZŠ vzdělávajících znevýhodněné žáky. Česká školní inspekce ČR - Home* [online]. Česká školní inspekce [cit. 2021-06-30]. Dostupné z: <https://www.esicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Hodnoceni-uspesnych-strategii-ZS>

United Nations. *Right to Inclusive Education* [online]. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2016 [cit. 2021-06-30]. Dostupné z: <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>

Základní škola a Mateřská škola Brno. *O škole* [online]. ZŠ a MŠ Brno, 2021 [cit. 2021-06-03]. Dostupné z: <https://www.osmec.cz/o-skole>

Základní škola a Mateřská škola Plzeň. *Charakteristika školy* [online]. 7. ZŠ a MŠ Plzeň, 2019 [cit. 2021-06-03]. Dostupné z: <https://zs7.plzen.eu/charakteristika-skoly/>

Základní škola Na Lukách. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. ZŠ Na Lukách, Polička, 2020 [cit. 2021-06-03]. Dostupné z:
http://zsnalukach.cz/dok/SVP_2020.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovorům

Příloha č. 2 – Seznam kódů

Příloha č. 3 – Transkripce rozhovoru 1

Příloha č. 4 – Transkripce rozhovoru 2

Příloha č. 5 – Transkripce rozhovoru 3

Příloha č. 6 – Transkripce rozhovoru 4

Příloha č. 7 – Transkripce rozhovoru 5

Příloha č. 8 – Transkripce rozhovoru 6

Příloha č. 9 – Transkripce rozhovoru 7

Příloha č. 10 – Transkripce rozhovoru 8

Příloha č. 11 – Transkripce rozhovoru 9

Příloha č. 12 – Transkripce rozhovoru 10

Příloha č. 13 – Informovaný souhlas

PŘÍLOHA Č. 1 – Otázky k rozhovorům

Výzkumná skupina č. 1 – Rodiny s nízkým sociálním postavením

1. Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání Vašich dětí?
2. Jak se podle Vás liší běžná a distanční výuka?
3. Měli jste v průběhu pandemie k dispozici technické vybavení k on-line výuce?
4. Jak hodnotíte komunikaci se školou v průběhu režimu distanční výuky?
5. Jak hodnotíte přístup dětí k distanční výuce?
6. Podíleli jste se v průběhu distanční výuky na vzdělávání dětí?
7. Jak hodnotíte přístup škol v průběhu distanční výuky?

Výzkumná skupina č. 2 – Učitelé základních škol

1. Jak pandemie Covid-19 ovlivnila provoz a běžné fungování Vaší školy?
2. Jak byste zhodnotil/a vzdělávání žáků ze soc.-znev. prostředí ve Vaší škole před vypuknutím pandemie?
3. Měla pandemická opatření a distanční výuka vliv na komunikaci mezi rodinami a školou?
4. Zabývala se Vaše škola metodicky vzděláváním dětí ze sociálně-znevýhodněného prostředí v období distanční výuky?
5. Jak jste distančnímu vzdělávání přizpůsobil/a své metody výuky?
6. Jak byste zhodnotil/a přístup intaktních a sociálně znevýhodněných žáků k distanční výuce?
7. Co se podle Vašeho názoru zásadně změnilo pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí v období pandemie?
8. Jaké mohou být podle Vás důsledky pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?

PŘÍLOHA Č. 2 – Seznam kódů

Výzkumná skupina č. 1 – Rodiny s nízkým sociálním postavením

- Digitální gramotnost
- Dopady
- Doučování
- Hodnocení žáků v průběhu distanční výuky
- Chování žáků během distanční výuky
- Komunikace se školou
- Návrat do školy
- Prostředí rodin
- První vlna
- Připojení
- Přístup učitelů
- Online/distanční výuka
- Režim dne
- Společná příprava
- Technické vybavení
- Úkoly v distanční výuce
- Zapojení žáků do distanční výuky

Výzkumná skupina č. 2 – Učitelé základních škol

- Demotivace
- Digitální gramotnost
- Dopady na žáky
- Doporučení MŠMT
- Druhá vlna
- Hodnocení
- Chování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí během výuky
- Individuální přístup
- Komunikace mezi rodinami a školou
- Metodická podpora ve škole
- Návazné služby
- Online/distanční výuka
- Reflexe
- Postoje učitelů
- Prostředí rodin
- Prostředí školy

- První vlna
- Přesah pedagogické profese
- Připojení
- Sdílení a spolupráce v pedagogickém sboru
- Sociálně znevýhodnění žáci
- Škola po pandemii
- Školní vzdělávací plán
- Strach
- Technické vybavení
- Úkoly v distanční výuce
- Úprava metod
- Vedení školy – pandemie
- Vedení školy – sociální znevýhodnění
- Zapojení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do výuky

PŘÍLOHA Č. 3 – Transkripce rozhovoru 1

A.B. jsou iniciály autorky Anny Brixiové, písmena R a U označují účastníky z výzkumných skupin rodin a učitelů, numerický údaj označuje pořadí rozhovoru.

A.B.: Jak pandemie Covid 19 ovlivnila vzdělávání Vašich dětí?

RI: Pandemie ovlivnila děti hodně, hlavně nejstaršího syna, který je na druhém stupni a šel ze samých jedniček, které normálně dostává, na samé pětky v tý distanční výuce. Já osobně jsem ten začátek vůbec nezvládala. Nezvládala jsem to organizačně, protože jsem měla jakoby tři děti na distanční výuce. A teďka něco jinýho jsem musela s tím mladším ve druhé třídě, s dcerou ve čtvrté, syn na druhém stupni, no a prostě jsem to nezvládala, dokud mi nepomohli sociální pracovníce, naučit se s tím počítačem, najít si ten systém, abych to zvládla, takže postupně jsme to nějak začali zvládat.

A.B.: Měli jste k dispozici technické vybavení?

RI: Ze začátku jsme ho neměli, byli jsme na telefonech, ale jeden telefon se rozbil a pomohla nám paní Stříbrná z neziskové organizace, která nám půjčila tablet na tu distanční výuku, jenže pak jakoby zase ten tablet spadl omylem, to se nemělo stát, takže, pak nám zapůjčila škola, protože paní Stříbrná volala do školy, že děti mají zájem se učit, chtějí mít distanční výuku, že měli dobré známky, takže nám ze školy zapůjčili počítač.

A.B.: Kontaktovala Vás škola sama ohledně možnosti zapůjčení technického vybavení?

RI: Ne ne ne, dokud paní Stříbrná prostě nezavolala do školy a neřekla, že by potřebovala jestli můžou poskytnout to zařízení, tak pak až. Předtím mě škola neinformovala, jestli bychom nepotřebovali půjčit zařízení.

A.B.: Byly pro Vás informace ohledně organizace výuky nebo případných změn ze strany školy srozumitelné?

RI: Některý ne, protože některé informace jsem fakt jako nepochopila, protože, kolikrát mi paní učitelka třeba napsala, že máme dělat tohle tohle, jenže pak najednou to bylo každý týden tolik úkolů, že já jsem absolutně nevěděla, co mám dělat dřív. Prostě jsme v tom byli ze začátku úplně zamotaný, těch prvních pár měsíců, já i děti. Postupem času se to ale zlepšovalo.

A.B.: Byly úkoly, které děti dostávaly, přiměřeně náročné běžnému učivu?

RI: Někdy ne, někdy to bylo tak moc, nevěděli jsme si s těmi úkoly rady. Nejdřív mi připadalo, že ta škola si moc neuvědomuje, co to je, být sama máma se třemi dětmi. Co mám dělat dřív. Pak jsem říkala dětem: pomalu, v klidu, nebudeme si tím lámat hlavu. Protože jak to může člověk zvládat, když má tři

děti, ve třech třídách a jeden telefon? Tak potom když jsme měli ten tablet ze školy, tak ta škola to udělala tak, že třeba když bylo dětí víc, tak udělala ten rozvrh tak, že se děti mohly vystřídat. To bylo dobrý. Já jsem si pak později s nima začala psát přes mail, to jsem se naučila, s tím mi zase pomohla pani Stříbrná, naučila mě, jak jim napsat do školy, zeptat se na všechno. Kdyby mi nepomohli z té organizace, tak to určitě nezvládnou vůbec. Já jsem ze začátku byla úplně vystresovaná z toho, nevěděla jsem, co mám dělat dřív. A mladším dětem se ještě věnovala jiná pani z té organizace a doučovala se s nima. To hodně pomohlo, to pravidelný doučování, protože děti toho hodně zapoměly, taky jak na to nebyly připravený, na tady ten stav, všechno bylo nový, tak na hodně věci zapoměly.

A.B.: Nabídla Vám škola doučování pro děti?

RI: Ne. Ze školy nám nebylo nic nabídnuto. Ted' po návratu do školy nabídli dceři doučování, ale já jsem napsala pani učitelce, že k čemu se má chodit doučovat, když už doučování dávno má a děti mají ted' samý jedničky, takže na co by jí bylo doučování ve škole.

A.B.: Jak hodnotíte přístup dětí k online výuce?

RI: Ze začátku byly zmatený. Nevěděly jak na to, neuměly to. Prostě než se to naučily na Teamsech všechno to najít, ty úkoly třeba, nevěděli jsme, kde to tam máme hledat. Měšší děti se zapojovaly do těch cvičení a tak, psali si s kamarádama, s pani učitelkou, odpovídali, někdy i chtěli nějaký cvičení navíc, hlavně ty mladší, protože je to začalo hrozně bavit se učit takhle. Školu online měly děti od rána, někdy i čtyři hodiny po sobě, ty online hodiny, takže byl problém udržet si nějaký režim, nechtělo se jim, ono když mají vstát a koukat do obrazovky, tak to se jim nechtělo, to je něco jinýho, než vstát a někam jít. Taky jsme nevěděli, kam, do jakýho pokoje je dát na ten online, aby měli všichni klid. No a ten starší syn začal dostávat ty pětky, to nikdy v životě neměl od první třídy. Začal se zhoršovat, byl takovej furt jako mimo, nechápal, že ty pětky má. Online výuka a najednou pětky

A.B.: Takže měl třeba i špatnou náladu často, cítil se špatně?

RI: Jo. Cejtíl se hodně špatně. Ale ted' když se vrátil do školy, tak je to zase dobrý, začal zase víc pracovat, pani učitelka mi psala, já si s ní pořád píšu přes mail, protože si ho hlídám, chci aby si zase opravil ty známky, takže mi psala, že ted' je to dobrý, že se snaží. Prostě za tu dobu co byly doma, prostě tam naskákaly u něj ty pětky čtyřky. Ještě mu vychází ted'ka na vysvědčení 3-4 ze tří předmětů. To nikdy v životě neměl, já mám schovaný všechny jeho vysvědčení od první třídy, on byl vždycky jedničkář.

A.B.: A reagovala škola nějak na to výrazné zhoršení?

RI: Pani učitelka mi řekla, že prostě během těch hodin nedělá, neodevzdává úkoly, že se prostě nezapojuje. Že to vypadá, jakoby mu to bylo jakoby jedno všechno. A vlastně tak vypadalo, že je mu to

dost jedno, že je prostě nešťastnej. Oni dostávali hodně známek z toho onlinu, za aktivitu, za úkoly, psali několikrát testy přes Teams a každej ten domácí úkol byl známkovanej, tak to bylo u všech dětí.

A.B.: Jak často jste byli v kontaktu se školou?

R1: Já jsem s ním byla v kontaktu hodně přes mail, protože třeba, když byly nemocný tak jsem je samozřejmě omluvila, že nebudou na online hodině, že prostě nezvládáme učivo, že prostě nebudeme dělat ty věci rychle, ale postupně. Byly tam ale velké rozdíly v tom, jak ty učitelky třeba reagovaly, v těch třídách to bylo hodně jiný, u každýho dítěte to bylo s tou učitelkou jiný. No u staršího syna tam jsem paní učitelku vůbec neznala, napsala jsem jí sama, potřebovala jsem pochopit, proč má ty pětky, ona mi vůbec nepsala. Pak mi teda paní učitelka napsala, že prostě Vašek nedělal nějaký domácí úkoly, protože jsou tam ty pětky, protože já jsem jí napsala jak je to možný, když byl jedničkář, že najednou má ty pětky. Že prostě to nechápu, jenže já jsem zase nevěděla, že nedělá ty úkoly, to jsem nemohla najít v těch Teamsech. Takže to prostě byla jeho chyba.

A.B.: Jak se podle Vás liší běžná a distanční výuka?

R1: Já jsem na tom začátku měla nějaké finanční a zdravotní problémy, takže jsem to prostě nezvládala, ale prostě nám nejvíc pomohla paní Stříbrná a paní doučovatelka, bez těch bychom to nedali, hlavně já psychicky. Já se jinak s dětma normálně učím v běžném režimu, mám přehled, starám se o to, jaké mají úkoly a tak. Takže pro mě to vlastně bylo nejtěžší na tom začátku, zorientovat se v tom jak to funguje a tak.

A.B.: Je nějaký rozdíl mezi tím, když se teď děti vrátily do školy a mezi online výukou?

R1: Já jsem hrozně ráda, že se děti vrátily do školy, děti mají úplně radost, nosí teď skoro samý jedničky pořád, jsou rádi, že jsou zase s kamarádama. Teď je to skvělý, ten online byl ale celkově špatnej, jak pro mě, tak pro děti.

PŘÍLOHA Č. 4 – Transkripce rozhovoru 2

A.B.: Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání Vašich dětí?

R2: *No, tak asi nám nějakou dobu trvalo, než jsme se do toho zapojili přes ten on line vlastně, nějakou dobu jsme neměli počítač, tím pádem jsme museli chodit pro úkoly do školy. V tu dobu jsem ještě chodila nějaký čas do práce, takže kluci občas běželi pro úkoly, ale tím, že ty úkoly dostávali po týdnu, takže hned na začátku byli pozadu. A pak jsme dostali tablet od neziskové organizace, od naší paní sociální pracovnice, tak už se kluci začali připojovat a už to pomaloučku šlo. Ono to dost trvalo, než já jsem se do toho taky dostala, než jsem pochopila jak to funguje, tak mě to mě to trvalo sice jako delší dobu. Musela jsem hlídat kluky, občas se stalo, že se nepřihlásili na hodinu, ale časem se to docela srovnalo. Asi to měli podle mě horší ty děti, co zůstaly samy doma bez rodičů třeba, že asi třeba zaspaly, nebo tak. Tam doopravdy začíná vyučovací hodina v 8 hodin, a když se někdy děti připojily třeba v 8:01 nebo 8:02, tak už měly učitelky řeči, že děti už jsou zapsané, jako že chyběj a že se může stát, že to bude neomluvený. Občas jsme měli výpadky internetu nebo nám zlobil signál, tak to bylo pomalejší to připojení. Ale jak říkám, někdy ty učitelky třeba když někdo zaspal, tak i to, co ty děti slyšely, že vlastně ty učitelky na ně byly fakt nepříjemný, tak to mi vlastně přišlo takový špatný vůči těm dětem, že už to měly i tak dost těžký, tak jsem moc nerozuměla, proč jim to ty učitelky ještě zošklivujou. Nebo třeba i když se někdy klukům vybil tablet, tak to paní učitelka nebrala jako omluvu když na chvíli vypadl a potom se znovu přihlásil. Ale jinak to docela šlo, kluci v tý škole teda hodně plavali, zhoršily se jim známky, ale pak když jsme začali mít doučování, tak to začalo být víc v pohodě. Ty online hodiny jako docela fungovaly, jen mi připadalo, že to dětem moc nedává, že tam teda poslouchali, občas si udělali nějaký zápis no, ale bylo to takový o ničem. Když jsem to nehlídala, tak si třeba někdy ty zápisy ani neudělali, když jsem byla v práci, tak třeba jen dělali, že poslouchaj, ale moc u toho nevydrželi.*

A.B.: Čím se podle Vás liší běžná a distanční výuka?

R2: *Jako ohledně náplně učiva to bylo myslím těžší, protože neměli pořádně ten výklad k tomu, ale ohledně úkolů si myslím, že pro ně bylo docela dobrý, že se učili vyhledávat a pracovat s internetem hodně. Myslím, že jim hodně pomohlo, že se mohli podívat na Google, jo, že prostě třeba když nevěděli jak udělat úkoly, nebo něco během hodiny, nebo když měli test, tak si to mohli prostě najít, ale řekla bych, že když třeba měli tuto možnost, tak se víc jakoby naučili protože si to na tom internetu přečetli. Když tu věc slyšeli při vyučovací hodině přes online, tak buď neposlouchali nebo poslouchali, ale zapomněli, ale takhle tím, že si to museli vyhledat přes Google a dopsat to tam, tak už to mají na paměti a už to tam nějak je. Vlastně mám pocit, že když se takhle snažili sami, tak potom projevovali třeba i větší zájem o to.*

A.B.: A když jsou normálně ve škole, tak ten zájem tolik neprojevují?

R2: *No tolik asi ne bych řekla. Jako když si takhle něco hledali sami, tak mi přišlo, že je to potom bavilo víc, i o tom třeba víc mluvili. Jakože mám dojem, že víc, než když se třeba učí ve škole.*

A.B.: Čím si myslíte, že by to mohlo být způsobené, že je to ve škole třeba tolik nebaví, to co se učí?

R2: *To nevim, to mi tak jenom připadalo, že je to víc baví teď, že si na to jako udělali víc času, možná se na to víc soustředili. Ono to klukům vždycky úplně nejde se soustředit ve škole když je to normální, často nosí i poznámky kvůli tomu a tak.*

A.B.: A jak to bylo s úkoly v té první vlně, když jste vlastně ještě neměli tu online výuku, takže jste je pak odevzdávali zpátky do školy?

R2: *No my jsme ty úkoly vlastně ani neodevzdávali na začátku v té první vlně. Ty úkoly prostě tady zůstaly. Prostě jsme je neodevzdávali, ani u jednoho z dětí, ze školy je nikdo nechtěl. Když jsme dostali ten tablet, tak se připojili, no a pak už to jako jelo, že si dopisovaly do sešitů, dělali úkoly přes ty Teamsy. Ještě nám ze školy nabídli počítač, ale já jsem říkala, že už to asi nemá smysl a že už je na cestě ten tablet a že už jiná technika není potřeba a říkala jsem paní zástupkyni ve škole, že už budeme mít tablet odjinud. Takže nám ho nabídli to vybavení, sice až po delší době, ale nabídli nám ho.*

A.B.: Změnilo se něco v komunikaci se školou? Třeba jak často jste byli v kontaktu, jakým způsobem jste komunikovali?

R2: *Nic se nijak zásadně nezměnilo, asi jsme byli v častějším kontaktu třeba s paní zástupkyní a to bylo příjemný, ona se vždycky ptala, jestli něco nepotřebujeme, vždycky se mi snažila vyjít vstříc.*

A.B.: Jak hodnotíte přístup dětí k distanční výuce?

R2: *Řekla bych, že v tom online to šlo klukům líp než ve škole, protože měli třeba možnost, jak už jsem říkala, si ty informace vyhledávat sami. On si to napsal, probral to na doučování, s tím, že si hledal třeba nějaké další informace, takže si to zapamatoval, a když psal test, a nevěděl odpovědi, tak se podíval na Google třeba, když si nevěděl rady s otázkou, takže vlastně ty známky tam byly třeba dvojky nebo trojky jo, což bylo rozhodně zlepšení. Kluci říkali, že ty úkoly byly docela fajn, že to jako šlo, protože si mohli pomoci přes ten vyhledávač. Ve škole si nemůžou pomoci, ve škole prostě to buď ví, nebo to neví a podle toho dostane známku. Ale já vim, že by se to přes ten Google asi nemělo, ale já jsem opravdu měla pocit, že si to díky tomu líp pamatují. Jo, takže ty známky v tom online se určitě drobet zlepšily, ale kromě toho Googlu taky že měli kluci to doučování, protože bez toho nevim, jak bysme to zvládli. My jsme na začátku vlastně dlouho neměli to doučování a to se nedalo, to jsme fakt nezvládali vůbec. Takže bych řekla, že když měli úkoly dělat online, tak tam byly lepší známky než prostě jakoby teď, když*

chodí do školy. Ale sami by se třeba nějaký těžší věci nenaučili kdyby nebylo toho doučování a já bych je to nemohla naučit, protože já to neumím, ale pomáhám jim s těma věcmi, na který stačím. Takže to doučování hodně pomohlo. A pak ještě teda bylo docela nový, že kluci začali propadat z takovejch předmětů, jako je výtvarka, hudebka, tělocvik a tak, to sem moc nepochopila, proč dostávají pětky vůbec z takovejch předmětů. Jakože někdy neodevzdali ten úkol, jo, ale přišlo mi to zbytečný.

A.B.: A doučování jste měli přes školu?

R2: Nene, to bylo přes tu organizaci neziskovou tady, přes naši paní pracovníci.

A.B.: Jak děti reagovaly na online výuku, jaké to pro ně bylo?

R2: Přišlo mi, že když jsem se třeba zeptala staršího syna Matěje, tak jsem mu třeba říkala: Matěji, tak se přihlaš, něco řekni, ale on se styděl a hodně se hlásily hlavně ty asi lepší děti a paní učitelka si taky vybírala hlavně ty děti co mají asi lepší výsledky a tak. Vždycky třeba, když už se Matěj přihlásil, tak ho paní učitelka vyvolala až na konci, což se mi třeba nelíbilo. Vypadalo to, že ta paní učitelka měla jako vybraný ty svoje oblíbený děti, že věděla, že tyhle děti to ví, protože tam třeba byly jako vybíraný děti, který měly číst referát jo, ale některý děti nikdy ten prostor nedostaly. Jakože někdy ty moje děti když třeba viděly že některý děti se hlásí tak už se radši ani nehlásily, říkaly, že paní učitelka si stejně raději vybere tyhle děti. Prostě mi přišlo že oni mají jakoby vybraný nějaký děti prostě, který to umí, nebo který chytrý, jo, a jakože, ty hlavně odpovídaly na ty otázky. Ale jako někdy i vyvolala Matěje, to jo.

A.B.: Byly pro Vás pokyny ze strany školy srozumitelné?

R2: Jo, srozumitelný to bylo dobře. Někdy jsem to teda třeba vůbec celý nepřečetla, protože jsem na to neměla čas nebo tak. Teda takhle, já jsem neuměla zapojit ty teamsy jo, než mě to děti naučily a než jsem se naučila, tak mi to už nějakou dobu trvalo, než jsem to třeba měla pod kontrolou. Třeba jsem říkala synovi ať si to zapne, že já to neumím. Ale pak když už jsem na to přišla, tak jsem je hlídala. I známky jsem třeba hlídala jo, ale není to zas tak dlouho, co jsem se to naučila, možná dva nebo tři měsíce (třičtvrtě roku od doby, kdy byly školy poprvé uzavřeny), kdy jsem fakt nevěděla, jak to používat. Třeba přišla zpráva od učitelky - ty nemáš hotové úkoly, tak se napsala panu učitelovi, vždyť jsme to v tom Teams nenašli, kde to je teda je, kde to má hledat, nebo jak je to prostě jo, nebo jsem se omluvila za úkol, že jsme ho odeslali opožděně, nebo že nám to nešlo vyfotit, že nám to prostě nešlo odeslat. Vždycky, když prostě něco neudělal a byla možnost, tak jsem se omluvila.

A.B.: Naučili Vás ve škole používat MS Teams? Jak se tam připojovat, jak se tam vyznat?

R2: Ne to ne. Oni ve škole řekli, že kluci ví, jak se mají zapojit, že musí kluci sami.

A.B.: Takže děti se víc naučily pracovat s technikou nebo v tom online prostředí?

R2: Jako oni věděli, ale prostě to pro ně bylo těžký to tam hledat, ono to chodilo pořád jinam ty úkoly. Jakože vždycky to bylo třeba v jiný tý záložce na těch Teamsech. My jsme prostě nevěděli třeba hrozně dlouho, kam všude ty úkoly choděj, někdy to bylo v Aktivitách někdy v těch Teamsech, někdy v Zadání. A pak teda jsem napsala zprávu panu učiteli že to nemá ten úkol, že to zadání nemůžeme najít, že to není tam, kde úkoly normálně bývají a pak nám to učitel teda poslal jinam, ale nebylo to tak vždycky, někdy to ti učitelé tak nedělali. Jako oni se v tom třeba orientovali víc, to jo a taky já si myslím že sem se dost naučila, já jsem to nikdy neuměla tuto s tabletem a tak. Nikdy.

A.B.: Jak hodnotíte přístup škol v průběhu distanční výuky?

R2: Řeknu ne. Já vám to řeknu asi takhle, já než jsem přišla na to, jak pracovat s tím Teamsem, nebo jak prostě se podívat na známky nebo prostě se podívat na učivo, dokdy má ty úkoly udělat a tohle, to dlouhou dobu trvalo, protože jsem s tím neuměla pracovat, ale jako, myslím si, že jsem se snažila, abych to nějak zvládla, ale v mojí rodině jsou lidi, který jsou na tom daleko hůř než já, neumí past, číst nebo neumí pracovat s notebookem nebo s tabletem. Já třeba umim jenom takový základní věci neumím perfektně na notebooku nebo na tabletu, jo, ale myslím, že tohleto vůči těm rodinám, který jsou na tom třeba ještě hůř, že je to nefér. Protože to prostě odnesou ty děti jakoby, ty rodiče neumí dohlédnout na to, aby si to to dítě plnilo. Já nevím jestli to dítě je dostatečně zodpovědný aby vstalo, když se to musí samo naučit, kdy má ty hodiny, pak se hodně stávalo, že se ty hodiny půlily mezi sourozenci, jakože každý měl chvilku výuku, ale někdy i nastejno. Takže to bylo někdy hodně na mě domluvit se s tou učitelkou, že ty hodiny se překrývají vlastně a co s tím. A učitelky pak odpověděly, no tak paní Malinová uděláme to tak, že jeden týden se bude jedno dítě připojovat na tu hodinu, druhý týden druhý dítě jo. Ale jsou rodiny, který by to třeba nenapadlo, jako to napadlo třeba mě, jo, a že třeba neumí jakoby napsat. Já když jsem něco nenašla nebo tohle, tak se okamžitě napsala paní učitelce do mailu. Ale v některých těch rodinách které znám to takhle nešlo, protože oni s tím neuměly, nikdo je s tím nenaučil. Mě s tím naučil Matěj třeba, ale vemte si, jaké to je, když má někdo 6 dětí. My se taky nemáme moc dobře, ale není nás tolik. Ted' v těch velkých rodinách, jak oni se mají připojit a učit všichni, dělat úkoly, tam kde je hodně dětí si myslím, že ta online hodina neprosněla. Protože když je tam tolik dětí tak ty rodiče prostě nemůžou, je to těžký to stíhat.

A.B.: A myslíte si, že ti rodiče v těch rodinách kde je více dětí, že se snaží nějak těm dětem pomáhat, právě s tím učením?

R2: No ty co já znám tak jako říkaj třeba že to nezvládaj, ale oni nevědí moc jak si o tu pomoc říct, oni nevědí, kam napsat, nebo zavolat. A moc tomu třeba taky nevěří, že by jim chtěl někdo pomoci. Já se třeba s klukama učím pořád, na co stačím, kontroluju jim známky a tak, vždycky se jich ptám na úkoly. Ale ty rodiny prostě ty větší jsou unavený ty rodiče. Ty maminky maj jako velkej stres tam, jsou unavený,

jsou prostě vyčerpaný z těch dětí a ze všeho, a prostě nemůžou si udělat ten čas na to dítě jako jedno z těch pěti. Jsou jako třeba rodiny, kde je jim jedno co z těch dětí bude, ale já neznám moc takovejch rodin.

A.B.: Jaké jsou rozdíly třeba mezi tou dobou před pandemií, během pandemie a teď když se kluci vrátili do školy?

R2: Rozdíl je třeba ten, že kluci vyrostli, takže se museli přesadit (smích). Ale jinak samozřejmě to že nosí teď roušky, mají mnohem větší hygienu a tak, ale to nám jako nevadí. Taky se kluci těšili hrozně do školy mi přišlo, to třeba jako se nikdy tak netěšili, teď chodí rádi podle mě. Myslím, že teď zpátky ve škole to je zase těžší to učení, hodně chtěj učitelé známky, hodně se píšou testy. Kluci samozřejmě nemůžou používat ten google už, ale taky třeba nemaj známkový ty úkoly už, což prostě byla samá pětka, když to neodevzdali. Ale teď to už zase probírají, což je mnohem lepší.

A.B.: Jaký pro Vás byl režim online výuky?

R2: No, bylo to náročný, protože vemte si vlastně, třeba já jsem třeba byla doma, takže já jsem kluky vzbudila, ale vemte si, že třeba rodiče, který chodili do práce, a ty děti se měly vzbudit, protože spousta dětí zaspávalo jo. Potom prostě bylo takový náročný, nebo prostě hodně stresový, když třeba nebyl signál, když to vypadávalo. Ale jako hlavně když třeba někdo zaspal a přihlásil se o pár minut pozdějc, tak jak už jsem říkala, tak učitelka měla hned řeči, hlavně u toho mladšího teda. Ale bylo jako třeba i dost náročný najít si všechny ty věci v těch Teamsech. Jakože všechno to pořád kontrolovat a tak. A jak říkám, nikdo mě s tím nenaučil pracovat, to mě všechno naučil můj syn. Pro nás byly strašně psychicky náročný ty úkoly. Protože doopravdy to abyste seděla u stolu a čekala až zapípá ten tablet a úkol jo a to bylo několikrát denně a všechno odevzdat jindy a jinam. Nějakej úkol odevzdat za dva dny, nějakej úkol zejtra, nějakej za čtyři dny. Třeba jsem se podívala v 10 hodin, přišel tam jeden úkol, podívala jste se v 6 hodin večer tam byly 4 úkoly navíc jako jo a teď rozhodit si to, co kdy a každéj ten úkol byl za známku a najednou tam přibíjvaly ty pětky a pak další úkoly. To přece ani není zdraví takhle u toho sedět pořád, spoustu těch úkolů bylo jako na tom tabletu. Teď už máte 6 hodin večer, už tam jsou další 4 úkoly. Teď si zapamatujte prostě třeba co má udělat, co už udělal, takže tuto jako to bylo hodně náročný. To fakt jsem říkala, to aby ten člověk jenom seděl u stolu a čekal prostě na co přijde za úkoly a psal.

A.B.: Co třeba mohlo být naopak jednodušší, pro kluky v tom vyučování online?

R2: Mohli se mě doma spíš zeptat, mohla jsem jim poradit. Taky jsem jim víc pomáhala s tím učením, než jim pomáhám normálně. Víc jsme jako pracovali spolu, mnohem víc, jako ve všech předmětech jsem jim víc pomáhala, když to šlo, když sem tomu rozuměla.

A.B.: Takže jste měla dobrý přehled o tom, co se kluci učí?

R2: *Ano, měla jsem přehled, co se učí, ale bylo toho moc, opravdu moc, třeba tři kapitoly z dějepisu za týden, to je fakt moc. Jako taky jak jsem už říkala, to jak vlastně všichni ti učitelé chtěli něco jiného, někde jinde, na jiných místech.*

A.B.: Ale to tak je i za běžné výuky, že každý učitel má trochu jiné požadavky, nebo ne?

R2: *To asi jo, ale tady to bylo ještě o tom, že se nepotkávaly ty děti v té škole a ty učitelé, takže vlastně nebylo třeba to dovysvětlení, aby to ty děti mohly udělat samy. Nevím, moji kluci by se takhle asi nezeptali, možná ani ve škole, ale prostě to tam chybělo, že to vlastně hodně bylo na nás, na těch dětech samotných.*

A.B.: Připravovali jste se s dětmi před pandemií do školy společně?

R2: *Před tou pandemií ne, to ne. Nebyl na to čas, já jsem chodila do práce a tak. A teď už na to taky zase nemám čas, nemám přehled, nemám. Už to nestíháme zase no. Ale chci si udělat režim s nima, od září, teď vidím, že je to potřeba se s nima nějak připravovat, nějak je k tomu dostat, že to musím mít pod kontrolou. Musíme si to prostě nastavit jinak.*

PŘÍLOHA Č. 5 – Transkripce rozhovoru 3

A.B.: Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání Vašich dětí?

R3: *No hodně se změnilo děti. To jak k tomu přistupovaly, jakože, přišlo jim, že mají na všechno spoustu času, nechtělo se jim moc. Přišly špatný známky za ty neodevzdaný úkoly, těch bylo hodně, protože právě děti měly dojem, že mají dost času. Děti mi pořád říkaly, to není stejný jako ve škole, že učitel na nás zařve a my to uděláme. Když je celá třída na tom onlinu, to je 33 dětí, půlka z nich nemá zapnutý mikrofon, ani kameru, je tam černá obrazovka, tak proč my bychom si to zapínali?, mi říkaly děti. Já kdybych byla učitel, tak ty děti nenechám s těma vypnutýma kamerama, ty děti nevnímaly jinak. Aby ty děti vnímaly, tak to měly mít zapnutý prostě podle mě, to jinak fakt se nedalo. Jako ne každému měl doma počítač, jasně no. Za první vlny díky bohu za paní Rejskovou z neziskové organizace, že nám tiskla úkoly a házela je do schránek, protože jinak my bychom ty úkoly taky neměli. Když jsem to řešila s učitelem, jak se k těm úkolům dostat, tak oni jako, jasně, není problém, my vám to vytiskneme, není problém, potom si přijdete, ale kolikrát se stalo, že na nás úplně zapomněli. Já jsem stála před školou, ale nemohla jsem se dozvonit vůbec, na vrátnici nikdo nebyl. A ne vždycky se to dalo dobře domluvit, třeba mě tam nepustili, ikdyž byla dohoda, vyzvedněte si to tady, budete to mít na stole se jménem, ale potom jsem se tam nedozvonila, ikdyž jsem přišla na tu smlouvanou hodinu.*

A.B.: Jaká pro Vás byla v průběhu pandemie komunikace se školou?

R3: *Jako dá se říct, že vždycky po emailu nebo po telefonu Vám odpovídnou cokoli, třeba že byli u první světový. Že vědí, že všechno chápou. Ale beztak třeba ty známky přišly špatný, jako třeba u jednoho syna, kterej má IVP a ani jeden z těch vyučujících na to prostě nebral ohled. Nikdo z nich to nedodržel. Nedělali vůbec žádný rozdíly v té třídě. A když teda přišla ta špatná známka a já jsem se ohradila, tak to bylo jako, co jsem si to vůbec dovolila na ně vyrukovat s něčím takovým, jakože nedodržíte individuální plán. Ale do telefonu, po emailu Vám řeknou, všechno víme a dodržíme. Ale to hodnocení tomu neodpovídalo absolutně.*

A.B.: Jaký byl přístup učitelů během té online výuky, změnilo se to nějak oproti běžnému režimu?

R3: *Třeba v první třídě se jim učitel moc hezky věnoval těm dětem, i udělal takový skupinky, aby se dětem mohl věnovat zvlášť, ale některý učitelé se mi zdálo, že to měli jako honem honem ať mi uteče těch 30 minut a jdu. Jako pak najednou byli přísnější a zvýšili hlas, když chtěli nasbírat známky a psát testy, o to jim najednou šlo. To už jsem i já slyšela, že jako najednou byli fakt takový drsnější. Ale co se týče ostatních hodin, tak prostě tam byli i ty učitelé takový, že se mi zdálo, že je to moc nebaví, nebo nevim, byli takový, jako kdyby jim to bylo i dost jedno. A pak jsou občas nespravedliví ti učitelé, jakože*

třeba učitelka naší druhačky třeba když se teď vrátili do školy, tak na ní spustila, že jí na onlinu neviděla skoro a přitom to je fakt nesmysl, já jsem tam byla s ní a ještě mi říkala, ať jí neradím. Tak to mě teda naštválo.

A.B: Jak Vaše děti reagovaly na distanční výuku, třeba na rozdíly mezi běžnou a tou online výukou?

R3: Já bych řekla, že velkou roli u nich hrála psychika, že to se jim zhoršilo z té školy online. Kluci třeba měli ve známkách pětky za neodevzdaný úkoly a já se jich ptala - Proč tu máte ty pětky, proč to neodevzdáváte? A oni mi řekli, že to nestíhají to tempo a byli z toho hrozně špatný. Dokud neměly děti doučování, tak to prostě nešlo stihnout, oni měly prostě třicet úkolů týdně.

A.B. Jako z online výuky měli třicet úkolů týdně?

R3: Ano a oni měli ty úkoly na hrozně moc místech a prostě nevěděli, kde to mají hledat, to bylo hrozně zmatečný pro všechny, i když děti to umějí pracovat s tou technikou. To bylo blbý, že to prostě nebylo sjednocený. A oni se stydějí se zeptat. Jednou se taky stalo, že jedno dítě udělalo na doučování úkol, a bylo to fakt udělaný úplně na jedničku podtrženou, ale Domča to poslal do Aktivity na MS Teams a pani učitelka to chtěla někam jinam a dala mu pětku za tohleto jo. A pak mu jí nechtěla smazat prostě, i když ten úkol byl hotovej včas a všechno, tak ona mu jí tam nechala hrozně dlouho, i když ten úkol tam byl. Tak sem pak musela jít před školu a počkat tam na ní a všechno jsem jí to řekla a ukázala - Přes hodinu se na tom dřeli na tom úkolu, proč z toho má mít pětku, když ještě sama říkáte, že je to dobře? Tak nakonec to změnili, ale trvalo to hrozně. A jako bylo to ale dlouho, než mě ti učitelé začali brát vážně a začali mě poslouchat. A taky se se všema nedalo úplně dobře domluvit. Třeba jsem nechápala ty úkoly z pracovních činností, tam jsme museli každý den vařit, fotit, rozepisovat, to bylo hrozný prostě. A jak to má člověk stíhat, když každý to dítě potřebuje pomoci s úkolem a ještě malou dvouletou tady mám. A prvňák, neumí psát, neumí počítat, neumí číst, tomu se taky musíme o to víc věnovat. A když děti chtějí mít volnější odpoledne a zatají mi úkoly, říkám nezboří se svět. Já je za to nebudu trestat nebo jim nadávat. To že jsme skoro nemohli ven byl dost velké trest. Takže jak jsem říkala na začátku, bylo to těžký psychicky pro ně hrozně si myslím. A nerozuměli tomu moc, proč do té školy nemůžou. A pak třeba můj čtvrták, ten se vůbec nechtěl vrátit do školy, tejdén jsem tu s ním bojovala, že nechce tam jít, hrozně se toho bál a že v televizi řekli že nemusí, že bude dělat doma úkoly a jenom to bude odnášet ty úkoly. A já mu říkám – Tak mi ale řekni důvod, proč tam nechceš. A on – Mami, já neprojdou do další třídy, já propadnu. Tak jsem mu řekla, že ale je tu přece pani doučovatelka, že ho připraví, pomůže. - No ale nemůže mě připravit tak jako kdybych byl ve škole. Já ty testy nedám a pak na mě neřvi, že jsem propadl. Nechtěl do té školy.

A.B.: A kdy se to potom změnilo, otočilo se to potom, začalo se mu chtít jít do školy?

R3: *My jsme mu slíbili, že i kdyby tu sedmičku opakoval, tak se nic neděje. Že ho nepotrestáme, nebudeme mu to vyčítat, ale že do té školy musí. A doučování nemůže bejt pořád a my nerozumíme všem těm úkolům, abychom mu s tím pomohli.*

A.B.: *A je to teď lepší, když se děti vrátily do školy?*

R3: *Já bych řekla, že je to horší, než to bylo. Jak ty děti nebyly v tom kolektivu pohromadě, přece jenom skoro rok, tak teď dostávají poznámky docela často. Něco jakože šaškuje a předvádí se tam, pan učitel píše a teď jsem zas musela do školy kvůli němu, to dřív nebyvalo. Pak je tam ještě to, že třeba chodí do těch tříd, třeba do čtvrtý mnohem starší děti, který přešly z té segregovaný školy a mně se to nelíbí, já mám dojem, že je jich tam moc, je jich teď 33 dětí ve třídě a ten jeden učitel to nemůže zvládnout. To by se mělo rozdělit do dvou tříd, aby to líp fungovalo, aby to ten učitel zvládl líp. Já říkám, ať z toho udělají dvě třídy. Tam od té doby co jsou zpátky, rozbili tablet, počítač, akvárko rozbili nějakýmu dítěti o hlavu, že ho odvážela záchranka, jako ne naše děti, ale někdo tam. Nevím no, nebyli dlouho ve škole, jasně, ale už je to moc takhle. Jako třeba mám pocit, že ty děti se k sobě teď nedokážou chovat vůbec, že to vůbec neuměj. I ty co byli kamarádi mezi sebou, najednou jako by se báli spolu mluvit. Nebo kluci se k holkám vůbec neumí chovat teď, ten můj jeden teď šel a kolem holky a bouchl jí do ramene, z ničeho nic a jako silou docela. A já na něj – Viš jak jí to bolí? Takhle se nemůžeš chovat, dyť jí to bolí. Běž se jí omluvit! A on – Dyť jsem jí nepraštil moc. Předtím jsem je viděla třeba, že se objímali před školou, jako před tou první vlnou ještě a teď tohle. I jedna ta paní učitelka řekla, že je to strašný, že ty děti se teď k sobě neuměj chovat. Že tenkrát přišly ráno do třídy, ahoj, dobrý den, uměly se pozdravit, zajímaly se o sebe. Teď přijdou do školy a každé si hledí svého. Neumí ani pozdravit.*

A.B.: *Ovlivnila distanční výuka nějak prospěch dětí?*

R3: *Já to řeknu narovinu. Nebýt paní Rejsková a doučování, tak my bysme to nezvládli, ty děti by to nedaly. Já jsem hleděla na to, nechtěla jsem klukovi furt předhazovat, křičet na něj, že má to IVP, protože i doma prostě jsou to sourozenci, tak se mu občas smějou, že má to IVP. Jako ne zle, ale škodolibě, prostě jako sourozenci no. A říkala jsem si, to pro něj musí bejt taky záпřah, plnit úkoly s pomocí, máma začne křičet, táta přijde ten vidí špatný známky na škole online a zuří prostě, proč ty známky tam jsou. My jsme třeba na začátku dělali ty úkoly 5-6hodin v kuse. Všude jsme tu měli papíry a já jsem jenom nakukovala, co kdo dělá a kontrolovala je. Pak jsme si nevěděli rady, tak jsem fotila, posílala paní Rejskové, prosila o pomoc.. fakt, nebýt doučování, tak to nedáme. To jsem říkala i manželovi – Zbytečně křičíš. To je zbytečný za ty známky nadávat. Jo mě to taky štve, já nežádám, aby měli jedničky, mně stačí i trojka jo. V dnešní době, když bude na vysvědčení trojka, já budu šťastná. Ale když to nejde, tak to nejde prostě. Já říkám třeba, až začnou chodit pořádně do školy, tak se to zlepší. Ale já si stejně myslím,*

že ta korona, že se to vrátí. Ještěže ta vláda zrušila ty roušky aspoň o těch hodinách. To jsem vůbec nepochopila, proč to musí mít na sobě, když se stejně testují a všechno.

A.B.: Nabídla Vám škola doučování?

R3: Nabídli nám nějaký konzultační hodiny, ale ty se nikdy neuskutečnily. Jakože oni to nabídli, ale pak to neproběhlo, nevím, asi že málo dětí, nebo to nestihli zorganizovat, nevím. Ale žádný doučování nebylo, to ne.

A.B.: Měli jste k dispozici dostatek technického vybavení?

R3: Já jsem se snažila přes můj mobil, aby se děti připojovaly, paní Rejsková nám půjčila notebook, ale manžel si nechtěl půjčovat moc přes školu, že bychom vypadali jako socky. No a s téma telefonama to nešlo moc, hrozně malý obrazovky to má. Ale jak tu bylo hodně těch zařízení, tak třeba kluci do noci pořád hráli něco, tak jsem je několikrát načapala i v jednu ráno. Měli jsme jeden svůj počítač, takže dva počítače a zbytek dětí jsem neměla kam zapojit. Tak jsem volala do školy a oni mi řekli, že jsem se měla ozvat dřív, že už je všechno pryč. Ale pak nám půjčili školní Ipad a dobrý no, ale to už bylo ke konci.

A.B.: Jaká pro Vás byla orientace ve školním online systému?

R3: Já jsem se v tom totálně topila. Já jsem pořád psala učitelům prostě, kde co najít a tak. Já jsem to několikrát řešila i s paní Rejskovou, protože ano, oni nám píšou, tady máte úkoly, ale to bylo na Teamsech v Aktivitě, v Zadání, v Chatu, na Škole online, něco přes email, všude. Vůbec se v tom nedalo vyznat a většina dětí a rodin co znám to mělo stejně. To byl jako velkej problém no. To jo. To bylo fakt špatný. Třeba na Teamsech byly úkoly, každý i s jiným datem, to je jasný, ale bylo to hrozně zmatečný no. Taky jsem nepochopila, proč to posílají třeba měsíc dopředu ty úkoly. Někdy jsme to prostě přehlídli v tom Teams, že se to rozkliklo dřív a pak už to tam nebylo vyznačený. Kolikrát jsem si napsala takovej manuál prostě, kde máme co hledat, co máme dělat, ale to se mi ztratilo několikrát, malá to roztrhala nebo tak, omylem jsem to vyhodila, když jsem uklízela.

A.B.: Jaký jste měla z distančního vyučování pocit jako rodič?

R3: Jako pro mě to bylo těžký, pořád dětem vysvětlovat, proč musíme být doma, proč nemůžou do tý školy za těma dětma. Vlastně někdy bylo dobrý, že jsme byli spolu, že jsme ty úkoly třeba dělali spolu, to jako normálně takhle není, já si sice zjišťuju, jakej mají prospěch, kontroluju žákovský a tak, ale neučíme se spolu úplně, to teď bylo jiný, ale stejně mě to jako mámu mrzelo, že jako oni nemůžou mezi ty kamarády, nebo ven kdy by chtěli a tak. To mi přišlo takový nefér.

A.B.: Může mít pandemie nějaké dopady na vzdělávání dětí?

R3: No jako co poslouchám třeba od ostatních maminek, kde třeba i nebylo nebo není to doučování, tak ty už tak jako poklesle, smutně vždycky říkají – My budeme opakovat. My to nedáme. Ale já jsem s tím počítala, že to tak bude. – ale mně teda tohle přijde hrozný jo. Proč mají ty děti opakovat, když tohle prostě jejich chyba není. To je chyba té doby, té nemoci, té vlády, prostě, všude jinde nebyly zavřeny školy tak dlouho jako tady, všude jinde se chodilo, školy byly prioritou. Ale tady ne. A to mi přijde hrozný, že nejvíc to odnesou ty děti.

PŘÍLOHA Č. 6 – Transkripce rozhovoru 4

A.B.: Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání Vašich dětí?

R4: *Hodně věcí se s tou školou změnilo, no. V tý první vlně to, že jsme si vlastně chodili pro ty úkoly a pak vlastně ta online výuka, to bylo hodně jiný, to se dětem nechtělo vstávat vůbec, když měly koukat do tý obrazovky pak, hrozně často zaspávaly a já je pak musela budit, což se mi vždycky nepodařilo, no. Takže to bylo horší prostě mnohem, než ten normální režim bych řekla. Někdy měly třeba děti špatnou psychiku, že se nemohly připojit, že jim to nešlo, nefungovalo to.*

A.B.: Bylo pro Vás tedy třeba náročné udržet si nějaký denní režim?

R4: *Jo. Aby děcka vstávaly na ty hodiny. My jsme se jako třeba vždycky omluvili, když jsme zaspali a ten učitel řekl, že je jeden z mála, kdo se omlouvá, že to skoro nikdo nedělá. Že se stejně přihlašuje tak málo dětí, že je rád, že tam někdo je.*

A.B.: Po jak dlouhé době začala na Vaší škole online výuka?

R4: *To si nepamatuju, ale nejdřív si hrozně dlouho chodili jenom pro ty papírový úkoly. A pak ten mladší syn co chodí do čtvrtý třídy, když byl ten online, tak to měl jenom jednou tejdě a jinak pořád papíry a ty starší to měli pořád, každé den třeba čtyři, pět hodin a ještě dostávali papíry na každé tejdě. A s těma papírama to moc nefungovalo, protože jich bylo hrozně moc a malí to tady vždycky počmárali, nebo se to ztratilo a pak dostávali ty pětky, to bylo fakt blbý.*

A.B.: Bylo těžké zorientovat se v tom online prostoru, v online výuce, v materiálech?

R4: *Jo, bylo to pro mě hodně těžký. Já tý technice skoro nerozumim, nechápala sem to, děti si všechno dělaly samy. Bylo to myslím hodně těžký pro ně, ale já to neumim prostě, nemohla jsem jim s tím moc pomoci. Třeba jsem kontrolovala známky, to jo, ale jinak to nešlo moc, nevěděla jsem co s tím dělat.*

A.B.: Jak se podle Vás liší běžná a distanční výuka?

R4: *No jak jsem už říkala, tak dětem se nechtělo vstávat, zapomínaly, myslim, že jim to nevyhovovalo, ale oni to neumějí říct, žejo. Hlavní rozdíl byl teda ten, že děti neměly kontakt, jako s tím běžným životem. To bylo prostě špatný. A pak taky ty známky za úkoly, to mě hrozně štvalo, že ty domácí úkoly jsou tak známkovány, to prostě nešlo stíhat, kolik jich bylo a učitelé furt chtěli mít co nejvíc známek. Jako by jim nešlo ani tak o děti jako o ty známky se mi zdálo, to mi připadalo úplně nenormální. A to že byly pořád doma, to si vlastně myslim, že moc nechápaly, proč do tý školy nemůžou. Jakože, normálně se jim tam třeba taky vždycky nechce jo, protože některý maj problémy třeba v těch třídách, že je tam třeba šikana nebo tak, ale nevim, tohle mi přišlo takový drsný vůči těm dětem, že musí bejt pořád doma. To jsme taky*

hodně řešili, ten prostor, že ho prostě není moc doma, pořád jsme vymejšleli, kde se budou děti učit, odkud se budou přihlašovat, dostali jsme wifiu z té organizace, ale to nepobralo všechnu tu online výuku, takže jsme se přihlašovali na wifi tady té restaurace pod náma, to je zadarmo. Pak mi děti ještě říkaly, že ty děti vlastně moc nic neříkaly během té online školy, ani když je učitelé třeba vyvolaly, tak prostě byly potichu. Že se jim asi nechtělo mluvit moc. A že třeba někdy jenom dělaly ty děti, že jsou připojený, protože nemusely mít zapnutý kamery, tak jako se tam přihlásily, ale pak tam vlastně nebyly vůbec.

A.B.: Takže některé děti mají ve třídě šikanu?

R4: No hlavně ten menší, čtvrták, ten byl docela dlouho šikanovanej a ta škola s tím nic nedělala, na to jsem přišla potom já. Ale teď už je to dobrý, ale ty děti jsou tam pořád v té třídě. Já jsem s ním potom chodila chvíli do poradny, on je prostě takovej jinej, mohem tišší než ostatní děti a neumí si moc dělat kamarády a tam na té škole se na něm prostě ve třídě vyřádily, ony se tam ty děti neuměj moc chovat. Ale jako teď už je to dobrý.

A.B.: A jak byste zhodnotili přístup učitelů v průběhu té distanční výuky?

R4: No učitelé se podle mě snažili, ale ono je to asi těžký nějak ty děti zaujmout takhle. A nestačí to vůbec, jako takhle asi nějak učit. Já nevím, jestli je vůbec možný něco takhle naučit, protože to přece musí i toho učitele hrozně štvát, takhle s těma dětma mluvit přes tu obrazovku. Ale jako, byli hodný učitelé a i mi volal ten třídní toho máho sedmáka, kterej dělá ty průšvihy, že třeba dělá, co nemá, píše si se spolužákama a tak.

A.B.: Byly třeba nějaké rozdíly v náročnosti té online výuky na rozdíl od běžné výuky?

R4: Bylo to těžší v tom, že vlastně dětem ty úkoly nikdo moc nevysvětlil. Někdy ty úkoly nechápaly vůbec. Jasně, měly učebnice, někdy ten online, ale to není stejný, jako být v té škole, mít ten kontakt. A oni se styděli se ptát třeba na tom onlinu. Není to ono. Takže na děláni těch úkolů to bylo těžký. Jako bylo to dobrý, že maj aspoň něco, lepší něco než nic, ale prostě to nevyhovovalo takhle. Jiný děti to třeba neumí ty úkoly, neví jak to dělat, tak jim to musel vysvětlovat někdo jinej, mimo těch učitelů, třeba nějaký to doučování nebo sociálka nebo tak. Já jim s tím moc nepomůžu, protože to nevím, jak to dělat, a partner je pořád v práci a je unavenej když přijde. Tak tohle bylo celou dobu špatný vlastně docela, ale pak teď v březnu jsem si zavolala na to doučování a začalo to a to myslím, že bylo dobrý, že to dětem pomohlo.

A.B.: A to bylo doučování přes školu?

R4: Ne, to ne, přes školu ne. To Lucka ze školky tak tam u nich to nabízej, tak jsem tam zavolala a pak ještě jedna organizace to dělá. Tak jsme měli přes dvě organizace. Ze školy nám říkali, že mají nějaký konzultace, ale nakonec to nebylo, protože prý nebylo tolik dětí, nebo něco takovýho.

A.B.: Měli jste dostatečné technické vybavení k online výuce?

R4: Ne. Techniku jsme neměli, zařídila nám to Lucka z té organizace, ale až pozdějc, protože jedno z menších dětí tam chodí do školky. Tak nejdřív nám to zkoušela zařídit přes nadaci jednu, ale to nevyšlo a pak zavolala do školy a už tam najednou měli, ale sami od sebe nám to ze školy nenabídli, i když tam ty tablety od začátku. Sami nám to nenabídli, ale když tam Lucka volala, tak nám je pak dali.

A.B.: A ukázali Vám ve škole, jak s tou technikou pracovat, kde najít ten přístup a tak?

R4: Jo to jo, dostali jsme kódy, ukázali co kde je a tak, to jo. A děti s tím uměly dobře, to spíš já jsem pořád bojovala s tím, ale hlavně, že to věděly děti, aby se mohly připojovat. Ale nefungovalo to hned, několikrát jsme to museli vracet zpátky a pak jsme to třeba vraceli na jarní prázdniny a neřekli nám, kdy si pro ně máme zase přijít, takže potom jsme je neměli zase nějakou dobu.

A.B.: Připadala Vám komunikace se školou dostačující?

R4: Jo to jo, oni volali vždycky, jestli máme ty papíry, jestli něco nepotřebujeme, to jo. Já nemám často na kredit, tak sama volat nemůžu, ale mohli jsme i emaily psát, nebo na Whatsappu, nebo na těch Teamsech. Ale pak to občas jako třeba trvalo, než odpověděli, ale ono to bylo náročný hodně i pro ty školy asi. Ale třeba volal ten zástupce, a moc ne třídí učitelé, těm to vždycky trvalo dýl, nebo u toho jednoho dítěte ani ne, ale u těch ostatních docela jo.

A.B.: Jaké to bylo ve škole po návratu z distanční výuky?

R4: Mnohem lepší pro děti. Jako hodně lepší, i pro mě, že už šly zase do školy. A že nemuseli vyzvedávat a odevzdávat ty úkoly. Děti teď píšou hrozně moc testů pořád kvůli známám, pořád nějaký testy píšou. A nevim, asi tam na sebe nejsou moc hodný ty děti, co jsem slyšela, jakože se nechovaj moc dobře. Ale dětem to hodně chybělo, jako třeba ty spolužáci, takže jsou rádi, že už tam zase jsou. Ale ty starší teď třeba jsou často po škole nebo dostávají úkoly navíc, že se ta třída prý nechová dobře, tak jsou tam dýl.

PŘÍLOHA Č. 7 – Transkripce rozhovoru 5

A.B.: Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání Vašich dětí?

R5: *Když byla zavřená škola, tak jsem nemohla ani na brigádu, protože jsem měla malou doma. Děti všechny taky, protože školy taky zavřely, takže jsem nevydělávala a bylo málo peněz. Dětem se přestalo chtít cokoli dělat a přihlašovat se na tu školu, bylo to hodně náročný.*

A.B.: Když se zavřely školy a děti byly doma, jakou formou jste na začátku komunikovali se školou?

R5: *Na začátku mailem a děti dostávaly úkoly, každý pondělí k vyzvednutí a pak každý pondělí odevzdávat. Úkoly byly hodně náročné. Vždycky toho byla hromada a prosili jsme vždycky Máju, aby nám s tím narychlo pomohla.*

A.B.: A byly úkoly těžší než v běžném režimu?

R5: *To asi ne, to děti dostávaly podle učebnice. Přesně podle učebnice. Ale ve škole se to třeba dva, tři dny učili a pak dostali třeba test a známku, ale tady kdopak je to asi tak naučí doma?*

A.B.: Jaký byl přístup učitelů v průběhu distančního vyučování?

R5: *U Maxe, tak přístup úplně v pohodě, pan učitel Kollár úplně zlatej, ale u Radky ne. Tam má učitele Novotného, v sedmé třídě a to je katastrofa. Můžeme mu volat, můžeme ho prosit prostě a nic. On naprosto odmítal pochopit, že to dítě to prostě neumí, že ho to nemáte jak naučit doma. A pak když už se učili přes ty tablety tak to už vůbec bylo k ničemu. Pořád vymejšleli nějaký blbosti, nechtělo se jim, dělali že to není ta škola, nevstávali, nic.*

A.B.: Jaký byl režim online výuky? Kolikrát týdně se děti učily?

R5: *Ze začátku to bylo normálně podle rozvrhu. A pak se to nějak zkrátilo. Že měli v pondělí třeba čtyři hodiny, a tak se to zkrátilo. Že pak měli třeba jen čtyři hodiny, tři hodiny a tak.*

A.B.: Jaké byly rozdíly mezi normálním režimem a distanční výukou? Reflektovaly to třeba nějak děti?

R5: *Tak vyhovovalo jim to, že ráno spí. Nemusí nikam, zapnou telefon, tablet, slyší - neslyší to je jedno, kdo to zkontroluje, že? Pak si nepišou zápisy a pak to neumí. Oni nemuseli mít často vůbec zapnutý ty kamery.*

A.B.: A kontrolovali nějak učitelé žáky, že se během výuky připojují?

R5: *Jo, ano to kontrolovali a říkali, ale až v té druhé vlně od podzimu. Při první nevěděli nic. Při té druhé už jo. Děti museli zvedat ruku, nebo mačkat to, aby učitelé věděli, že tam jsou a že reagují.*

A.B.: Jaký jste z toho měla pocit vy, jako máma?

R5: *No modlila jsem se aby to dali, aspoň na nějakou tu dobrou známku, aby nepropadli, ale u někoho se to nepovedlo.*

A.B.: A nabídli vám ze školy nějaké doučování?

R5: *Ne. To ne. Na to už potom nebyl čas. Protože nakonec oni týden učili, pak týden měli tu střídačku, tak to už vůbec ne. A předtím taky ne, protože to byla ta distanční výuka a učitelé byli úplně na nervy. Celá škola byla na nervy.*

A.B.: Podílela jste se v průběhu pandemie na vzdělávání dětí?

R5: *Jojo, učili jsme se spolu, to, co ještě zvládám. Učebnici jsme vyndali a jeli. Ale to se nedá zvládnout. Hlavně nikdo jako to neumí. Já to neumím, přece nejsem učitel. Nikdo od nás není. My jsme psali Máje aby nám nám pomohla no.*

A.B.: Jak hodnotíte přístup Vašich dětí k distanční výuce?

R5: *Tak dětem to určitě vyhovovalo, protože měly dojem, že jsou prázdniny, ale mně ne. Já už jsem chtěla aby bylo normální pondělí. Aby děti vstaly, šly do školy a já do práce.*

A.B.: Nabídla Vám škola technické vybavení?

R5: *Nakonec nám ho ze školy půjčili, ale až asi v lednu (2021, pozn. autorky) a do té doby měly čtyři děti dohromady dva telefony.*

A.B.: Změnilo se něco ve výuce, teď při návratu dětí po pandemii?

R5: *Teď to chtějí všechno dohnat a píšou hrozně moc testů pořád, jako fakt neustále jenom něco píšou. Děti říkají, že jenom sedí a píšou a učitelé pořád říkají, že potřebují známky.*

A.B.: Jak byste zhodnotila komunikaci mezi Vámi a školou v průběhu distanční výuky?

R5: *Vždycky dali včas vědět, třeba nějakou změnu a tak. Já myslím, že ta komunikace byla v pohodě, že jako vždycky volali, nebo mi to zvedli, když jsem něco potřebovala. To bylo v pohodě. Ale spíš jak některý mluvili s dětma, nebo spíš nemluvili a tak na to jako kašlali, moc jim nepomáhali s těma úkolama a tak. Ale to nebyli všichni, některý zase byli dobrý.*

A.B.: Jaká pro Vás byla orientace v digitálním prostředí?

R5: *Jo já jsem u toho nebyla, to spíš děti a ty se v tom vyznaj. Já se do toho moc nedívala, já tomu jako nerozumím.*

A.B.: Kontrolovali jste třeba společně domácí úkoly?

R5: Jo něco jsme dělali spolu, jak už jsem říkala, co zvládnou já nebo přítel. A když jsme něco nevěděli, tak jsme napsali učitelům a ty většinou odpovíděli. Komunikovali jsme úplně normálně.

A.B.: Jak hodnotíte přístup školy během pandemické situace?

R5: Já jsem samozřejmě ráda, že ty děti měly aspoň něco, ale tohle bylo zoufale, jako fakt málo podle mě a děti byly prostě takový líný, nic se jim nechtělo, úplně si odvykly nějak vstávat a fungovat, furt se jim tu chtělo ležet a nic, ale fakt nic nedělat. Vemte si taky kolik nákupů musí člověk udělat. To vaření. Doma bordel věčně, jak jsou všichni doma. A blbnou.

A.B.: Jaké má podle Vás distanční výuka dopady na vzdělávání Vašich dětí?

R5: Jsou mnohem víc líný a u toho Maxe ty známky se strašně zhoršily, protože se mu nic nechtělo, nechtělo se mu pracovat, připojovat se, tak teď bude muset opakovat. A já se bojím, že už tu školu nedodělá, že prostě se mu už nebude chtít, už je mu patnáct a jak to dlouho nebylo a nemusel, tak on si teď myslí, že to zase přijde a nemá to cenu. Ale třeba dceři na střední, tý to zase vyhovovalo, protože to maj ve třídě strašně blbý a jí se tam nelíbí. Takže ta se doma učila a i Mája říkala, že se moc zlepšila, tý to zase hodně pomohlo. Takže různě to bylo, ale ty menší děti, to je prostě blbý, jak byly dlouho doma, kvůli všemu, kvůli učení, kvůli tomu aby měly co dělat. To bylo prostě to nejhorší, co se mohlo stát, že byly takhle doma.

PŘÍLOHA Č. 8 – Transkripce rozhovoru 6

A.B.: Jak pandemie covid-19 ovlivněna provoz a běžné fungování vaší školy?

UI: Já myslím, že v rámci možností jsme to zvládli dobře, záleželo na tom, co jsme si v rámci té situace mohli a nemohli dovolit. Já myslím, že jsme velice rychle najeli na online výuku, to bylo zcela bezproblémové proto, že to bylo už během asi 14 dnů připravený už na jaře myslím. Takže během 14 dnů se to dalo dohromady a velice rychle se to rozběhlo, takže já v tom nevidím úplně problém. Samozřejmě učitelé se s tou technikou a připojením postupně učili pracovat, takže chvílku to určitě všem trvalo hlavně v té první vlně, ale myslím si, že od září už to jelo úplně bez problémů. Jinak ze začátku té první vlny chodily dětem úkoly emailem a víceméně nedocházelo moc ke kontrolám, ale jak jsem řekla, velmi rychle jsme najeli na tu online výuku. Na prvním stupni, podle toho, co vím, tak tam to fungovalo úplně jako luxusně, že opravdu učitelé od dětí úkoly poctivě vybírají, ten učitel si to opravdu evidoval kontroloval napsal co třeba opravit a rodiče nebo děti si to potom opět vyzvedly, takže ten učitel byl s rodinami v neustálém kontaktu a viděl jak dítě pracuje, nebo nepracuje. Naopak, a to teď dávám příklad z pohledu matky, u nás ve škole mých synů, paní učitelka ve 4. třídě 3,5 měsíce nevěděla nic o dětech, nechtěla od nich žádné úkoly, žádnou zpětnou vazbu, nefungovala žádná online výuka. Některým učitelkám bylo prostě zatěžko něco dělat, to je pro mě naprosto nepředstavitelná záležitost. To je z mé perspektivy, jako mámy toho dítěte a také učitelky, naprostá nezodpovědnost. Já jsem průběžně kontrolovala, potom hned jak se děti vrátily do školy, jsme hned všechno kontrolovali, dělal jsi ok, nedělal jsi, máš za 5. Sorry prostě bohužel, takhle to je. To dítě si musí plnit své povinnosti. Ale bohužel, někteří učitelé během té distanční výuky vůbec nefungovali.

A.B.: Takže děti byly hodnoceny za domácí práci a pokud jí někdo neměl hotovou, dostal pětku?

UI: My jsme museli mít nějaké známky, abychom se měli o co opřít, aby rodiče a děti dostávali nějakou zpětnou vazbu. Takže domácí práci měli hodnocenou, ale většinou nešli nějak výrazně známkami nahoru nebo dolu, mohli si to opravit nebo doplnit. Ale ano, když neodevzdali nebo to neměli hotové, tak dostali pětku. Alespoň u mě to tak bylo.

A.B.: Jak byste zhodnotila vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na Vaší škole před vypuknutím pandemie?

UI: Já si myslím, že pro tyto žáky je nejdůležitější ze všeho chodit pravidelně do školy. Pokud jsou tyto děti nějak donucené, když je systém donutí chodit do té školy, tak oni mají nějaký režim, nějaké povinnosti, zatímco teď v období pandemie byly doma dle mého názoru opravdu jako schovaný za tu pandemickou situaci. A těm rodičům to nahrávalo, že jako nemuseli tolik plnit ty povinnosti, který by za běžné situace plnit měli. Myslím, že ty naše děti u nás ve škole, které spadají do kategorie sociálního

znevýhodnění, se dají rozdělit na na 2 skupiny. Bud' rodiče absolutně nejeví zájem a prostě děti jsou tak jako volně vypuštěny do světa, anebo je to skupina, kdy tam rodiče nezvládají ty děti. Jako rodiče relativně fungují, chtěli by fungovat, ale prostě to nedávají. Ty děti je prostě neberou, takže takhle já bych asi rozdíl ty 2 skupiny, který, který my máme.

A.B.: Co se podle Vašeho názoru zásadně změnilo pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí v období pandemie?

UI: Řekla bych, že rodiče těchto dětí se teď tak jako "schovávají" za tu covidovou situaci tzn. nechceme nechat děti testovat radši je necháme doma, ale přijde mi, že to, že neposílají děti do školy, nevnímají úplně jako problém, jakože ty děti nebo ty rodiče prostě nechcú, nechce se jim ráno vstávat nechcú plnit ty úkoly, který mají ve škole. Z mých zkušeností neposílaly tyto děti zpátky ty úkoly, které dostávaly. Když jsem učila třeba v první třídě, tak výmluvy proč nemohou donést úkoly byly například typu: Tatínek odjíždí pryč, co kdyby nám něco přivezl, tak radši do té školy vůbec nepůjdeme - třeba v tomhle stylu.

A.B.: A tento jev je typický pouze u dětí se sociálním znevýhodněním, nebo i u intaktních dětí?

UI: No samozřejmě taky trochu u normálních dětí, ale daleko méně, ačkoli během pandemie se to taky dost změnilo a problémy podobného typu se někdy objevovaly i u intaktních dětí. Ale rodiny a děti se sociálním znevýhodněním to z mého pohledu zasáhlo opravdu hodně. Myslím si, že v těchto rodinách vesměs často chybí základní návyky, jako pravidelný režim, nebo motivace od rodičů, jaké by tam asi měly být, aby to nějak lépe fungovalo.

A.B.: Měla pandemická opatření a distanční výuka vliv na komunikaci mezi rodiči a školou?

UI: Myslím si, že určitě došlo k omezení komunikace oproti normálnímu režimu. Že opravdu rodiče některých dětí, zejména dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, nekomunikovali vůbec. Řeknu Vám jeden konkrétní příklad - žák měl během krátkého období 70 zameškaných hodin, téměř se nepřipojoval do distanční výuky, vůbec nedocházelo k plnění a odevzdávání úkolů a materiálů. Obecně si myslím, že jsme se všichni snažili nějakým způsobem upravit způsoby komunikace s rodiči i s dětmi. Pak se teda psali maily rodičům, snažili jsme se je teda určitě nějakým způsobem kontaktovat, ale ne nějakým drsným způsobem, tak to ne. Já osobně jsem se vždy snažila najít nějakou cestu, jak se s rodinou spojit, nějak se s nimi domluvit.

A.B.: Zabývala se vaše škola metodicky vzděláváním dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí během pandemie?

UI: Neměli jsme žádný podpůrný materiál, nebo doporučení od vedení školy. Probírali jsme samozřejmě individuálně s kolegy, jakým způsobem se k tomu postavit, myslím si, že jsme se k tomu postavili jakoby

takovým dost smířlivým způsobem, že jsme určitě jako nebyli nějak jako šíleně striktní. Snažili jsme se děti nějakým způsobem navnadit k výuce, motivovat je, udržovat kontakt s rodiči. Ale že bychom to řešili nějak metodicky, tak to ne.

A.B.: Zohledňovala jste Vy sama při výuce nějak rozdílné potřeby žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?

UI: Pokud jsem měla nějakou informaci od toho dítěte nebo od rodičů třeba, že se tam něco děje, tak samozřejmě ano, neměla jsem na ně v tu dobu stejné požadavky, nemusel mi zasílat všechno včas, ale chtěla jsem, aby si postupně všechno doplňovali. Děti s dlouhodobějšími problémy tohoto typu mají někteří třeba posudek z poradny, ale to bylo poměrně těžké nějak dodržovat v tomto režimu, jako dávat těm dětem nějakou úlevu nebo jiné podmínky. Řekla bych, že toto jsem třeba já nezvládla vždy dodržovat, sledování toho plánu.

A.B.: Jak jste distančnímu vzdělávání přizpůsobila své metody výuky?

UI: Určitě jsem hodně ubrala z učiva. Myslím, že jsem šla tak na 60 % své obvyklé náplně. Ne, že bych neprobrala všechno to, co by měla to nemůžu říct, co se stihlo opravdu, ale určitě to zaprvý nebylo tak procvičený, jak bych si to já osobně představovala, ale snažila jsem se to prostě brát takovou jednodušší formou. Rozhodně tak, aby to děti pochopily a učivo, který byl pro mě jakoby osobně životně důležitý, tak jsem tomu naopak věnovala daleko víc času. Takže určitá úprava tam rozhodně proběhla a takový ty méně podstatný věci jsem se snažila nějakým způsobem buď vynechat, ale ne úplně vynechat jenom se nějak spíš zmínit okrajově.

A.B.: Jak byste zhodnotila přístup intaktních a sociálně znevýhodněných žáků k distanční výuce? Byly zde nějaké rozdíly?

UI: Já bych to nevím, já osobně myslím, že to poznamenalo a poznamená úplně všechny děti. Jo, že opravdu ten začátek celé té situace s tím covidem mi přišel, že nikdo nevěděl, co bude, jak dlouho to bude trvat, takže ten jarní režim byl takový zkušební bych řekla. Když na podzim opět došlo k uzavření škol, tak jsem měla pocit, že děti byly takový jako ve střehu, pořád si říkaly, kdy se vrátí do té školy a měly nějakou naději, že se do konce kalendářního roku vrátí a pracovaly relativně dobře. Měly to zaběhlý z toho jara, uměly manipulovat s tím počítačem, byly schopný reagovat, odesílat úkoly, i rodiče relativně fungovali. Já bych skutečně řekla, že všichni ještě opravdu relativně fungovali, včetně znevýhodněných žáků. Samozřejmě nemůžeme to brát, že děti ze sociálně znevýhodněných rodin budou fungovat na 100 %, tak to prostě není, ale na to, jak to je, si myslím, že relativně všichni fungovali. Ale z mých zkušeností byl tedy šílený zlom ve výkonech a v přístupu žáků od toho ledna, kdy oni pochopili,

že se do školy jen tak nevrátí a teď se to neustále protahovalo ten čas vlastně a oni už to vzdali. Tam byl naprosto vidět v lednu ten strašný zlom. Oni to vzdali, oni to zabalili a přestali fungovat všichni a žáci ze sociálně znevýhodněných rodin z 99% přestali naprosto fungovat. To byla jedna pětka za druhou, žádná odevzdaná práce, nepřipojování se do výuky, když byli připojení, tak vůbec nefungovali, neodpovídali. Ale z 50 až 60% se to stejné stalo i u normálních dětí, že prostě opravdu přestaly děti fungovat celkově oni neviděli to světlo na konci tunelu, byly úplně vyřízený. Jako psychicky si myslím, že to na ně jako dolehlo úplně hrozně. Oni neviděli neviděli, co bude dál. My jsme to nikdo nevěděli, ale u nich se to prostě projevilo takovým způsobem, že přestali i ti výborní jedničkáři, kde to všechno fungovalo, tak přestaly fungovat, prostě byly absolutně laxní, neodpovídali, nepřihlašovali se, odpověď aby z nich člověk opravdu páčil, reagovali jedině na vyvolání konkrétní osoby. Na začátku se mi hlásili fakt hodně, ale najednou to opravdu bylo úplně upadlý, to bylo hrozný. Tam totiž ještě byl prosinec, že se vrátili na ten týden, že jo, na tu střídačku do té školy, tím pádem se trochu nastartovali, ale v tom lednu to zavřeli vlastně definitivně. Prostě tam byl konec, v tom lednu byl konec. Ale co se týče sociálně znevýhodněných žáků, tak tam oni vlastně většina z nich spolupracují se střediskem výchovné péče a díky této spolupráci se našťestí podařilo u většiny těchto dětí opět nastartovat nějaký režim, buď tam děti začaly dojíždět, anebo že jsme se nějakým způsobem s tím střediskem výchovné péče coby třídní učitelé na popud ostatních učitelů, protože my jsme byli v neustálém kontaktu ohledně toho, jak který žák funguje/nefunguje, napiš mi, co je za problém, jo, tak jako byli jsme s vyučujícím v kontaktu a ti třídní učitelé kontaktovali to Středisko výchovné péče, pokud něco nefungovalo a to si vzalo tyto děti zpátky pod svoji patronaci a můžu říct, že tam se to strašně zlepšilo.

A.B.: Takže ta situace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se zlepšila díky této externí spolupráci s jinou organizací?

UI: Rozhodně ano. Opravdu tam můžu říci, že třeba u žákyně, která do té doby prostě neodevzdala ani jednu, měla tam asi 7 pětěk, ani jednu práci neodevzdala, tak jakmile navázala tu spolupráci, tak se začala připojovat, zapojovat se do online výuky. Věděla jsem, že vedle ní někdo sedí, protože jsem se něco zeptala, tak odpovídala správně a slyšela jsem šepot, že jí tam někdo jako napovídá, ale už na ní někdo dohlížel, začalo to nějakým způsobem fungovat, odevzdávaly se práce, všechno bylo vyplněný, holka fungovala. To stejný mám v druhé třídě u jednoho kluka, teď přišel do školy, už mu nepomáhají ze Střediska výchovné péče a chodí normálně do školy a jsme zase zpátky tam, kde jsme byli. Takže zase se bude požadovat tady ta spolupráce s SVP, aby se to u něj zase dalo nějak dohromady. Já mám s tím SVP dobré zkušenosti, je to tak, že ty děti jsou donuceny něco dělat a celkově to potom líp funguje. Děti asi cítí ten zájem ze strany někoho, dostanou se z toho domácího, často nepodnětného prostředí, což je pro ty děti dle mého názoru hodně důležitý. Osobně se mi jednou stalo, že jsem během online výuky

zkoušela jednoho kluka právě z takovýho horšího prostředí a když jsem se ho na něco ptala, tak jsem slyšela otce, jak tam sprostě nadává, vlastně tím ten otec i zasahoval do té výuky a byl poměrně dost nevybíravý, takže, bohužel tady toto určitě nemá dobrý vliv na ty děti. To vlastně mohlo být pro ty děti během toho onlinu dost nepříjemné, si myslím, mohly se třeba stydět za to prostředí, za tu rodinu. Myslím, že z hlediska té spolupráce s tím SVP je důležitá i spolupráce s celou tou rodinou, aby to probíhalo na úrovni celé té rodiny, pokud to má mít nějaký význam a třeba by mělo dojít k nějaké změně v té rodině.

A.B.: Co se podle vás výrazně mohlo změnit v tom období pandemie a distanční výuky pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí?

UI: Asi na ně mohl víc dolehnout ten vliv toho nepodnětného domácího prostředí, myslím si, že největší problém bude odvyknutí si nějakým pravidelným návykům, absence režimu, nestřetávání se s tím "normálním" světem. To bych asi viděla jako úplně suverénně největší problém, protože přece jenom, když má ta škola jasně daná pravidla a musí se tam něco plnit, musí být žák omluvený, je tam nějakou část toho dne - myslím, že pro ty děti to znamenalo nějakou dávku jistoty, něčeho pevně daného, ale v momentě, kdy on se nemusel připojit k tomu počítači v těch 8 nebo nemusel vstát, nikdo to nekontroloval, prostě to rozbití těch návyků. Ale to platí i pro děti z normálních rodin. Pokud rodič nebyl doma, tam to bylo hodně vidět, pokud řidič nebyl doma, nebo někdo jiný, nedohlížel na to dítě, tak to prostě nefungovalo. Já si třeba myslím, že mám ve třídě velmi zodpovědné děti. Že jsou opravdu vyceпованы tak, aby neexistovalo, že někdo z nich nebude na té online výuce. Ale ten rodičovský vliv, aspekt, přítomnost tam byl opravdu důležitý. Zdálo se mi, že ty děti musely jakoby hrozně rychle dospět a přebírat hrozně moc odpovědnosti, za sebe, za tu školu. Ty rodiče tam vždycky nebyli, nekontrolovali, jestli děti u toho počítače jsou nebo ne. Až pokud ten učitel třeba napsal rodiči mail, vaše dítě se neustále nepřipojuje, tak se třeba začalo něco dít, ale to bych řekl bylo pro všechny děti jakoby stejný. Ale děti ze sociálně znevýhodněného prostředí na tom možná byly hůř, vlivem toho prostředí, nestabilního zázemí, špatného připojení, všech těchto vlivů dohromady, jak po psychické stránce, tak po nějaké té výkonnosti. Prostě to bylo podle mě špatně. Já vím, že nebyla jiná možnost, že jsme byli rádi za to, že byla alespoň nějaká online výuka, ale bylo to podle mě vůči těm dětem špatně.

A.B.: A tento jev je typický pouze u dětí se sociálním znevýhodněním, nebo i u intaktních dětí?

UI: No samozřejmě taky trochu u normálních dětí, ale daleko méně, ačkoli během pandemie se to taky dost změnilo a problémy podobného typu se někdy objevovaly i u intaktních dětí. Ale rodiny a děti se sociálním znevýhodněním to z mého pohledu zasáhlo opravdu hodně. Myslím si, že v těchto rodinách

vesměs často chybí základní návyky, jako pravidelný režim, nebo motivace od rodičů, jaké by tam asi měly být, aby to nějak lépe fungovalo.

A.B.: Jak hodnotíte průběh distanční výuky?

UI: Já osobně si myslím, že bylo špatně nechat ty školy zavřené na tak dlouho. V tuto chvíli stejně musíme dodržovat úplně stejná opatření, ať jsou počty nakažených v řádu 10 000 případů denně jako tomu bylo nebo 500 případů jako nyní. Pořád se testujeme, pořád máme roušky, pořád máme rozestupy, pořád jsme nesměli cvičit. Nevím, já si myslím, že na ty děti se mělo myslet především, že se to mělo pustit dřív, protože se pouštělo ve spoustě jiných oblastech, no a ty děti se vlastně nechaly, já vím že oni se spolu kamarádí, jsou pořád spolu, je těžké ohlídat ten kontakt, můžou si to více předávat, ale mohlo se chodit alespoň rotačně. Rotační výuka byla dobrá v tom, že jsem je týden viděla, něco jsem zopakovala, viděla jsem, jak reagují, mohla jsem se případně k něčemu vrátit. A pak v tom dalším online týdnu jsem si to mohla třeba jen doprobrat, zopakovat. Já jsem třeba spoustu praktických věcí nemohla dělat přes počítač, například když učím chemii na druhém stupni, tak pokusy, nebo další věci. Tohle se aspoň v té rotační výuce dalo, kdyby se pustila dřív, pustila se třeba od toho minimálně do konce února, tak si myslím, že by asi lepší. Za dodržení třeba nějakých nějakých ještě přísnějších opatření, ale měli se nechat ve škole, protože když si uvědomím, že třeba na tom druhém stupni ten sedmák nebyl od 12. října do konce dubna nebyl ve škole, tak to už se mi zdá opravdu extrémní. Na druhou stranu jsem slyšela i o pozitivních příkladech, třeba ve třídách, kde si spolu kolektiv moc nesesdl, tam se to naopak zvedlo a některé ty děti z domova pracovaly líp, i děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ale to si myslím že leccos svědčí o kvalitě té školy, o tom, jak se umí s takovými jevy vypořádat. Mnohým dětem chyběl sociální kontakt a často to říkali během online hodin. Myslím, že největší kalamita byla v prvních třídách, tam to bylo naprosto šílený. To bylo naprosto šílené a tam vidím opravdu velké problémy už teď, děti neumí vůbec nic, ty základy jsou hrozně důležité a opravdu si myslím, že to bude velký problém.

A.B: Jaké mohou být podle Vás dlouhodobé důsledky pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?

UI: Myslím, že z těch dlouhodobých důsledků to může zejména zařazení do nějakého pracovního života, což souvisí s tou ztrátou těch pevně daných pravidel, nějakého řádu, což už teď může být pro mnohé opravdu těžké nebo zdoluhavé se to zase naučit. Ta škola je samozřejmě předstupněm toho pracovního života. Tak tohle bych asi viděla, no a možná nějaký takový, což ale podle mě předávají těm dětem spíše rodiče, že vždyť ten stát vlastně všechno za nás zaplatí, vždyť my vlastně nemusíme chodit do školy, nemusíme nic dělat. Myslím a mám takovou zkušenost, že ten návyk se teď docela rozmohl, že lidé požádali o dávky a vlastně si myslím, že si na to možná zvyknou a přenesou to na ty děti. Také se podle

mě mohou prohloubit nějaké ty nerovnosti, děti mohou více vypadat z toho systému, protože jim to vzdělávání nakonec nebude dávat smysl, když byly tak dlouho bez něj.

PŘÍLOHA Č. 9 – Transkripce rozhovoru 7

A.B.: Jak pandemie Covid-19 ovlivnila provoz a běžné fungování Vaší školy?

U2: První zavření škol pro nás bylo velmi náhlé, takže ten den, co se to stalo, jsme připravili pracovní listy, které jsme chtěli dělat v běžném režimu a nějakým způsobem jsme jim je doručili. Posléze jsme se na to připravili trochu víc, ustanovilo se, že si děti budou každé pondělí chodit pro materiály, které budou zpracovávat během týdne a odevzdávat je zpátky do školy. V první vlně se rovněž vytvořily malé skupinky dětí, které po opadnutí těch prvních opatření začaly chodit do školy, ale z celého prvního stupně to byly jen asi dvě třídy po patnácti dětech, kde to probíhalo, tedy naprosté minimum a většina dětí byla doma až do konce června. Od září jsme chvíli chodili do školy a v říjnu došlo opět k zavření, takže jsme znovu najeli na papírový systém, kdy si děti chodily do školy pro zadání a nosily ho zpět vypracované. Potom jsme přešli do režimu online „konzultací“, na začátku jsme tomu nemohli říkat online nebo výukové hodiny, protože nám trvalo zajistit všem rodinám technické vybavení, protože ačkoli rodiny třeba mají mobil, tak některé úkoly nebylo možné na telefonu vidět/zpracovat, takže jsme se snažili zajistit jim notebooky, počítače, internet a tak. Ve výsledku se to stejně nepodařilo zajistit všem, protože u nás by to potřebovala téměř každá rodina, to není v silách té školy. Takže jsme na online hodinách úplně nestavěli, bylo to tak, že ideálně povinná byla v režimu online výuky jedna hodina denně, ale stejně nám bylo jasné, že se ani náhodou nepřipojí celá třída. Mně se připojovala třeba třetina, když byl dobrý den, někdy jsem tam měla jen dvě děti. Takže asi tak u nás fungovala ta online výuka. Fungovalo to tak, že vždycky v určitém čase měl ten ročník nějakou vyučovací hodinu, nějaký předmět, to bývalo tak od 8-10:00. Od 8-12:00 jsme měli konzultace, tam se mohl připojit někdo další, nebo tam zůstaly děti, které byly připojené od rána, a pomáhali jsme jim s úkoly, který měli na doma. Žáci také mohli chodit na individuální konzultace, to se muselo naplánovat tak, aby se nepotkávali, aby byli v místnosti 1 na 1 s učitelem. K dispozici byl rozpis na celou třídu a jednou týdně mohlo dítě přijít na konkrétní hodinu na konzultaci. Tam jsme ale velmi často naráželi na to, že rodiny rušily smluvené schůzky. Pokud bych to ale měla nějak shrnout, tak bych řekla, že z celé třídy byl problém s komunikací ve třech rodinách. Oproti mému předpokladu to byl nižší počet, než jsem čekala, ale v těchto rodinách nefungovalo vůbec nic – ani online, ani papírová forma, ani individuální konzultace, ani vymyšlení alternativních způsobů, například posílání úkolů po někom jiném. Když už se k nim úkoly dostali, tak je ale zase obvykle nedonesli zpátky (ty tři rodiny).

A.B.: Jak byste zhodnotila vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve Vaší škole před vypuknutím pandemie?

U2: Tak co se týče třeba materiálů, tak my na naší škole oficiálně máme stejné učebnice a materiály jako na jiných školách, ale existuje takové nepsané pravidlo, že rozhodně je nenaučíš všechno, co v těch učebnicích je, ve školním vzdělávacím plánu je naprosté minimum předpokladů a požadavků, abychom vyhověli tomu, že máme stále status normální základky a ne nějaké speciální školy. Děti se obvykle učí jen ty naprosté základy a nezabýváme se ničím navíc, protože oni to nepoberou. Oni jsou třeba tak zvyklý na to, že jsou na ně kladený malý nároky, že jim třeba připadá divný, když si někdo čte knihu. Zejména by nepobraly náročnější učivo proto, že ty rodiny opravdu hodně selhávají a hodně i v běžném režimu bojujeme s docházkou, takže tam už mají žáci mezery z 1. nebo 2. třídy, a potom ztroskotají ve 4. třídě na tom, že neumí psát, nebo na malou násobilku. A to už nikdo nikdy nespraví, děti v tomhle věku, na tom prvním stupni, nemůžou dostat takovou zodpovědnost, aby si samy sedly a udělaly ten úkol. A když k tomu doma nejsou vedený, tak prostě není jak je k tomu vést. Takže za běžného stavu jedeme podle klasických učebnic, ale bereme naprosté základy a náš velký kámen úrazu je velká absence a dále také rezignované OSPODY, přičemž některé děti mají třeba stovky zameškaných hodin a ti kurátoři, pracovníci OSPODu nad tím mávnou rukou a řeknou, že zameškané hodiny nejsou tak významný problém oproti jiným věcem, které tam musejí řešit. Velkým problémem naší školy je to, že je segregovaná, že je zde opravdu převažující zastoupení znevýhodněných žáků, kteří žijí ve vyloučené lokalitě. Nejlepší by pro místní žáky bylo dostat je do běžných intaktních tříd, do jiných škol. Minimálně polovina dětí na naší škole jsou bilingvní, ale není s nimi tak zacházeno. Mám ve třídě třeba žáka, který u nás byl v první třídě, byl hrozně agresivní a zlobivý, potom bylo chvíli na jiné školy v běžné intaktní třídě, a najednou se hrozně zlepšil, na tom se shodovaly zprávy učitelů i OSPODu. U tohoto žáka funguje velmi špatně i rodina, ale jakmile se dostal na nějakou dobu pryč z tohoto nepodnětného prostředí, včetně toho nepodnětného prostředí školy, tak to začalo fungovat. A potom se ve třetí třídě vrátil, všechno se zase strašně zhoršilo, spadlo to tam, kde to bylo předtím, je opět agresivní, má hrozně moc kázeňských problémů a ta rodina, to zázemí prostě vůbec nefunguje, ten kluk by tam vůbec neměl být. Dle mého názoru by tedy rozhodně pomohlo dostat je z té vyloučené komunity, na jinou školu, a potom by to možná mohlo začít fungovat.

A.B.: Měla pandemická opatření a distanční výuka vliv na komunikaci mezi rodiči a školou?

U2: Rozhodně se zintenzivnil telefonický a počítačový kontakt, my jsme s rodinami i v běžném režimu dost často, ačkoli hodně narážím na to, že rodiny vlastně velmi často mění telefonní čísla, takže jsou pak nedostupné. Dá se ale říct, že se zintenzivnil i osobní kontakt, tím, jak si děti, a někdy také rodiče, chodili pro úkoly, tak jsme častěji řešili věci i s rodiči, které třeba obvykle tak často nevidám. Z mého pohledu bylo tedy mnohem víc telefonického i osobního kontaktu.

A.B.: Zabývala se Vaše škola metodicky vzděláváním dětí ze sociálně-znevýhodněného prostředí v období distanční výuky?

U2: Ne. Já si myslím, že i náš školní vzdělávací program je takový dost zvláštní. Vlastně ta komunikace mezi vedením a námi probíhala tak, že paní ředitelka vždycky jen přeposlala to, co jí došlo do datové schránky, a týkalo se úpravy roušek a rozestupů a nevím čeho, ale že bychom nějak přemýšleli, nebo se scházeli a bavili se o tom, jak tu náplň učiva ještě změnit, dávat například ještě lehčí úkoly než obvykle, tak nic takového neproběhlo, ale myslím, že většina kolegů to tak stejně udělala, protože jim nic jiného nezbylo. Protože v té domácí přípravě, je nutné ty úkoly připravit tak, aby se s tím byly schopny poprat ty děti, protože jejich rodiny jim s tím příliš nepomáhají. Takže když chodili žáci na konzultace, tak měli skoro všechny úkoly nevypracované a mysleli si, že se všechno stihne vysvětlit během té hodinové konzultace, což samozřejmě úplně nefungovalo. Pokud už někdo úkoly odevzdával, tak bylo vidět, kdo se snaží, kde se třeba zapojuje i rodina. Dětem škola zajišťovala zejména technické vybavení, a to i učitelé z vlastních zdrojů, svých starých notebooků a tak. Překvapilo mě, že těch projektů na technickou podporu nebylo tolik, kolik bych čekala, nebo nebylo asi úplně očekáváno, že třeba některé školy mají větší potřebu než jiné školy. Přes projekty jsme se dostali třeba k 10 notebookům, což je pro školu, kde ze 400 dětí potřebuje technické vybavení 300, opravdu málo. Notebooky jsme potom dávali do rodin, kde bylo nejvíc dětí, aby to pokrylo co nejvíce žákům to připojení. Online hodiny se vymýšlely tak, aby se dětem s třeba jen jedním dostupným technickým zařízením v rodině hodiny nepřekrývaly a mohly se u zařízení střídát.

A.B.: Jak jste distančnímu vzdělávání přizpůsobila své metody výuky?

U2: Hodně jsem se opírala o materiály, které jsem dávala dětem na doma. Já jsem vlastně všechny ty pracovní listy, které měli na doma, vytvářela vlastnoručně, protože kopírovat jim věci z učebnice, nebo jim dávat pracovní listy, které jsou k dohledání na internetu – jim se to nehodí, většinové materiály, učebnice a pracovní listy jsou vytvářeny pro intaktní děti a děti ze sociálně znevýhodněného prostředí by s nimi nedokázaly pracovat. Takže jsem si ty materiály vytvářela sama, vždycky jsem jim to oskenovala a poté jsem jim to promítla na online hodině, abychom něco z toho dělali společně, chtěla jsem po nich k některým cvičením zpětnou vazbu. Pokud bylo nové učivo, tak jsem vždycky novou látku popisovala na papíry vlastními slovy, nekopírovala jsem texty z učebnice. Hodně to ale bylo na těch dětech samotných, na jejich vlastní iniciativě, což ale od dětí ve čtvrté třídě, v těchto rodinných podmínkách, nemůžu moc očekávat, že se budou samy učit. Takže si lze docela dobře domyslet, jak to bude vypadat v páté třídě. Někdy jsme si pouštěli nějaká videa, ale spíš jsem se snažila těm dětem, které se připojily v onlinu, vysvětlit novou látku, aby si to nějak ozkoušeli, jestli tomu rozumí a tak. Ale bylo to pro hodně malé skupinky, když jsem to vysvětlila třetině té třídy na onlinu, tak jsem trnula, co ten

zbytek, jestli to pochopí z těch mnou psaných definic a tak. Člověk musel hodně přemýšlet nad tím, jak jim tu domácí práci zadat, protože ty definice musely být velmi zjednodušené. Takže bylo potřeba pořád vymýšlet, jak to vymyslet tak, aby to bylo pochopitelné. Když jsem ve škole, v běžném režimu, tak můžu využívat pomůcky, názorné věci, tabuli, ale když mám jenom ten papír, tak je to fakt těžký. Takže jsem se to snažila pojmout i hodně prakticky – např. když jsme probírali vzduch, tak jsem chtěla, aby mi popsali nebo nakreslili domácí spotřebič, který používá vzduch, např. fén, mikrovlnka atp.

A.B.: Změnil se v průběhu pandemie přístup žáků k distanční výuce/jsou patrné nějaké rozdíly po návratu dětí do škol?

U2: V první jarní vlně pandemie v roce 2020 jsme online výuku vůbec neměli, takže jsme točili výuková videa, u nichž se ale vědělo, že se na ně podívá maximálně 1% dětí, protože většina z nich neměla přístup k technickému vybavení. To bylo závislé na jejich internetovém připojení a technickém vybavení, což bylo fakt slabý. Když jsme začali zajišťovat nějakou techniku, tak to bylo trochu lepší, ale třeba i když měly rodiny zajištěnou techniku od školy včetně internetového připojení, tak se stalo, že se nepřipojily. Ten přístup byl trochu asi závislý na dostupnosti toho technického vybavení, více dětí se připojovalo, když měli k dispozici tu techniku. Bylo poznat, že třeba někdo dělal ty úkoly úplně za děti, že tam bylo na těch materiálech naprosto cizí písmo a pak je na druhou stranu vidět, kdy se s tím to dítě snažilo poprat samo, byla tam vidět nějaká snaha o pochopení a podle toho kontaktu a té komunikace jsem mohla otipovat, jestli se s nimi doma o těch úkolech někdo baví, nebo to nějak probírá, nebo jsem měla i představu o aktuální rodinné situaci, když děti chodily na konzultace a bavili jsme se o různých věcech. Ale moc dětí to nebylo, prostě na to většinou kašlaly.

A.B.: Co se podle Vašeho názoru zásadně změnilo pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí v období pandemie?

U2: Myslím, že u některých rodičů možná došlo k určitému prozření a pochopení toho, jak je ta škola nastavená, že bez těch učitelů to nejde, a že když teď v současné době (v běžném školním režimu, pozn. autorky) mám pět rodin, které odmítají testování a neposílají děti do školy a je to tím pádem hodně na rodičích nebo zákonných zástupcích, co to dítě bude a nebude umět, tak mi stejně vrací ty úkoly a materiály s tím, že tomu nerozumí a že to dělat nebudou. Ale oni podepsali a zavázali se, že budou plnit ty úkoly doma, takže je to jejich zodpovědnost. A ty rodiny nad tím mávnou rukou, jako by jim to bylo jedno a myslí si, že ty děti stejně budou mít jedničky nebo dvojky, ačkoli nemají žádné výsledky. To je na tom to nejhorší, že oni pro to nic neudělají, ale chtějí ty pěkný výsledky. A to je velký rozdíl i v těch pěti rodinách, že někteří se teď opravdu snaží, ale někteří prostě nedělají nic. Takže možná pro některé je to opravdu překvapení, že ta škola je potřeba, protože někteří rodiče mi volají a říkají: „Paní učitelko,

já to vidím, co tam děláte, vidím, co dělají ty děti, ty úkoly jsou hrozně jednoduchý, proč jim to dáváte tak jednoduchý?“ A já jim říkám: „No my to ale nemůžeme udělat náročnější, oni by to nezvládli, to prostě nejde.“ Naše škola má i v běžném režimu ty osnovy hrozně osekány, jedeme úplně základy. Když jde naprostou náhodou někdo z naší školy na střední, tak to nemůže zvládat, protože je tam tak o dva ročníky díra prostě. Moji čtvrtáci jsou na úrovni druhý třídy běžný školy. Takže některé rodiny si z mých zkušeností všimly, že ty věci jsou nějaký divný a to učivo je nějaký posunutý, ale spíš si toho všimly starší generace těch rodin, jako babičky, kolem 50 až 60 let, protože ony si ze své školy pamatují úplně jiné věci a diví se, že my to máme tak jednoduchý.

A.B.: Jaké mohou být podle Vás důsledky pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?

U2: Teď v tuhle chvíli, po té roční pauze, kdy navíc část dětí nic nedělala, toulaly se po venku, tak z mého pohledu jim naprosto chybí nějaké základní návyky, režim, chování. Takže to není o tom, se s dětmi vrátit do normálního režimu, je to o tom, znovu je naučit se chovat, mít nějaké sociální návyky, pozdravit, chovat se k sobě navzájem hezky, nebýt vůči sobě agresivní. Tohle bude hrozně dlouho trvat, myslím, že nejméně půlroku, se vrátit do nějakého běžného režimu. Nevím, jestli to, co u nás teď probíhá, lze nazvat výukou. Myslím, že je tomu tak i na běžných školách, ale tím, že ta naše škola spadá do vyloučené lokality, a ty děti se pohybují v těch vyloučených komunitách, je ta situace ještě horší, protože jim teď prostě hrozně chybí ty základní návyky. Moc mě mrzí, že do toho padla ta korona. Takhle dlouhá pauza jim totálně rozházela rytmus a ta spolupráce je nyní velmi nepříjemná jak pro děti, tak pro učitele.

PŘÍLOHA Č. 10 – Transkripce rozhovoru 8

A.B.: Jak pandemie Covid-19 ovlivnila provoz a fungování Vaší školy?

U3: Z počátku si nebyli učitelé jistí, jak bude výuka pokračovat, informace byly velmi kusé, nebylo jasné, zda se přistoupí k úplnému uzavření škol, jestli se vrátíme k rotační výuce a za jakých podmínek se vrátíme. Bylo to velmi zmatečné, bylo náročné se v tom vyznat a pro řadu vedoucích pracovníků to znamenalo pracovat dlouho přesčas a velmi pružně reagovat během víkendů a osobního volna na to, co se dělo, což znamená, že jim nezbývalo mnoho času na metodické vedení, protože všechnu energii bylo třeba transformovat do zvládnutí technického provedení režimu online výuky. Zároveň se dle mého názoru školy od první vlny pandemie na jaře 2020 příliš nepoučily a nepočítaly s tím, že by distanční výuka mohla pokračovat. Na podzim 2020 se začalo narychlo shánět technické zařízení pro učitele i pro děti a začali se školit učitelé mezi sebou určitou kolegiální výpomocí, aby to nějak zvládli, aby věděli, jak přejít do režimu online výuky. Sice byla vydaná metodická doporučení od MŠMT pro výuku v online režimu a dále také od vedení školy, ale jejich plnění nikdo zcela nekontroloval, a pokud si rodiče vyloženě nestěžovali, tak výuku pedagogové a vedení školy společně nereflektovali a neřešili. Naše škola přešla na distanční výuku poměrně pružně, měli jsme připravené rozvrhy na distanční výuku, některé hodiny byly online, některé offline, tedy namísto online hodin měli žáci zadanou samostatnou práci, komunikovali jsme zejména prostřednictvím MS Teams a emailu, případně telefonicky s rodiči, u kterých to nešlo jinou cestou. Pokud měly rodiny technické potíže a nahlásily to v dotazníku, který vyplňovaly na začátku školního roku, tak jim byly úkoly nechávány na vrátnici.

A.B.: Jak byste zhodnotila vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve Vaší škole před vypuknutím pandemie?

U3: Na škole nepůsobím příliš dlouho, ale vnímám, jaká ve škole panuje atmosféra a kultura. Domnívám se, že máme velmi schopné vedení, které se snaží komunikovat s rodiči vstřícně a hledat východiska pro práci s rodinami ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale velmi záleží na individuálním přístupu učitelů, zejména potom třídních učitelů, jestli se rozhodnou problémy ve třídě řešit a poradit se například s výchovnou poradkyní na dalším postupu, spolupracovat s rodiči na nacházení řešení, nebo ho v tom nechat tak nějak být. Na druhou stranu naše škola toto dle mého názoru poměrně dobře zvládá, ale je také pravda, že žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v naší škole rok od roku ubývá. Zatímco v dřívějších letech by se dalo říci, že naše škola byla segregovaná a bylo zde mnoho dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, v posledních letech se úroveň kvality vzdělávání v naší škole dle mého názoru dost zvedla, přičemž bohužel také ubylo dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, protože jejich rodiče si dle mého názoru raději vybírají jiné školy, kde je obecně dětí ze

znevýhodněného prostředí více, protože si asi myslí, že je tam výuka jednodušší. Nicméně, i v naší škole samozřejmě jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a domnívám se, že se s nimi pracuje, úroveň či komplexnost té práce s konkrétním dítětem je v režii třídního učitele/učitelky. Někteří učitelé obecně neradi komunikují s rodinou dítěte, což může být samozřejmě vždy velký problém a v případech rodiny se sociálním znevýhodněním obzvlášť.

A.B.: Měla pandemická opatření a distanční výuka vliv na komunikaci mezi rodinami a školou?

U3: Vlivem režimu online výuky a tedy dítěte v domácím prostředí rodiče výuku velmi často viděli, byli jí svědky a mnohem častěji se k ní tedy také vyjadřovali. Byla zde zpětná vazba na konkrétní učitele, rodičům se mnohdy nelíbilo, co vidí v pozadí, nelíbil se jim styl výuky, byli aktivnější, co se týče komunikace se školou. Ale to se týká téměř výlučně „privilegovaných“ rodin a rozhodně ne rodin se sociálním znevýhodněním. Tam si myslím, že se nic nezměnilo, v některých případech si dokážu představit, že nedůvěra stoupla, protože během online výuky nebyl v dosahu žádný kupříkladu sociální pracovník, který by doporučil, jak s rodinou komunikovat a učitelé obvykle neměli během online výuky čas a někdy ani vůli přizpůsobit se specifikům určitých žáků a jejich rodin. Na druhou stranu si myslím, že pro mnoho učitelů byla online výuka velkým prozřením, vidět, v jakých podmínkách děti skutečně žijí, to si mnoho učitelů podle mého názoru před distanční výukou neuvědomovalo a díky distančnímu vyučování mohli nahlédnout do prostředí, ve kterém děti žijí. Měli jsme například dítě, které se připojovalo na wifi před školou na chodníku a učilo se z telefonu. Učitelé o tom věděli a někteří říkali: „No a co, my jsme jim nabídli počítač a oni ho nechtěli.“ – ale rodina ho nechtěla, protože nemají internet a techniku, kterou škola nabízela, nebylo možné připojit na wifi, bylo nutné použít kabel a škola nezajišťovala připojení k internetu. Někteří učitelé ale chtěli tyto situace řešit, nabízeli rodinám jinou formu výuky, ať už papírovou nebo formou konzultací, ale někteří učitelé zaujímali velmi neutrální postoj. Škola nevydala metodický pokyn, jak s rodinami pracovat, jak jsem již zmínila, hodně záleželo na individuálním přístupu učitelů a pokud se učitelé obrátili na výchovnou poradkyni nebo zástupkyni ředitele (v daném vzdělávacím zařízení tuto pozici zastává stejná osoba, pozn. autorky) tak k tomu velmi aktivně přistupovala.

A.B.: Vytvořila Vaše škola metodickou podporu pro práci se žáky ze znevýhodněného prostředí v režimu online výuky / dostali jste nějaká doporučení od MŠMT?

U3: Bylo nám doporučeno postupovat dle doporučení z MŠMT, přičemž ne všichni učitelé doporučení následovali, ale ti, kteří ano, dělali maximum pro zkvalitnění výuky – nabízeli konzultace, doučování nad rámec své pracovní doby, to fungovalo, ale zároveň zde bylo mnoho učitelů, kteří to nedělali a přišlo jim to zbytečné. Metodický pokyn, který by se věnoval problematice sociálního znevýhodnění naší školou

zpracován nebyl a co se týče doporučení z MŠMT tak se domnívám, že pro danou cílovou skupinu nebyla dostačující či komplexně obsáhlá, ale domnívám se, že pro danou situaci byla nastavena určitá doporučení, jejichž účelem bylo pomoci a vysvětlit učitelům, v jakých situacích se rodiny nacházejí, a myslím, že diskuze ve veřejném prostoru o této problematice byla dostatečná, ale jsou tady určité osobní faktory, které z nějakého důvodu bránili učitelům toto akceptovat, nebo s tím nějak pracovat. Opravdu si myslím, že učitelé, kteří s tím nepracovali předtím, s tím ve většině případů nezačali pracovat ani během distanční výuky. Určitě ale byla i nějaká prozření, kdy se někteří učitelé začali přizpůsobovat, nabízeli více konzultací, nebo papírových podkladů, ale to už šlo ruku v ruce s demotivací dětí, protože režim online výuky trval velmi dlouho, takže bariéra se zvyšovala a pokud učitelé neviděli výsledky nebo pozitivní zpětnou vazbu ze strany dětí, tak měli tendence to vzdávat.

A.B.: Jak jste distančnímu vzdělávání přizpůsobila své metody výuky?

U3: Nejsem zvyklá učit pomocí prezentací nebo frontálním způsobem a v distanční výuce nešlo učit bez nějakého podkladu, interaktivním způsobem, zvláště když děti nebyly zvyklé aktivně či skupinově pracovat a vést je k takovým činnostem v online prostoru bylo velmi náročné, protože tomu často nerozuměly, nebo měly problémy s připojením. Bylo nutné metody přizpůsobit a vyrovnat, aby opravdu většina dětí výuku v online prostředí zvládla. Žáci tedy v mých hodinách nemuseli nutně používat kamery, aby nepadalo připojení, z aktivit jsme často používali online aplikace na kvízy, ale málokdy jsme dělali něco synchronního na sdílené tabuli, protože během těchto aktivit většinou přestal fungovat signál, nebo byl žák připojen na telefonu a tabuli by neviděl. To mi přišlo nefér, že by se všichni nemohli účastnit výuky, takže to jsme později opustili a používala jsem již zmíněné prezentace nebo nástroje méně náročné na spotřebu internetu. Spoustu žáků se také stydělo říct, že mají třeba problém s internetem. Od dětí jsem pravidelně dostávala zpětnou vazbu, díky čemuž se mi podařilo výuku nějak stabilně nastavit. Zároveň jsem si ve spolupráci s třídními učiteli identifikovala děti, které se nemohly z různých důvodů připojovat a snažila jsem se jim poskytovat alternativní podklady například v podobě papírových zadání, ale vždy tak, aby to neznamenal zátěž pro rodiče, aby se s nimi doma nemusel někdo učit, aby se to dětem chtělo dělat – byly to typy úloh, které byly dostatečně explicitně zadány tak, aby nemuseli být podrobně vysvětlovány rodiči a pokud bylo potřeba, zvala jsem si děti na individuální konzultace do školy. Jedna dívka například neměla dostatečnou disciplínu na plnění papírových úkolů, tak jsem s ní měla domluveno, že chodí jednou týdně do školy, hodinu se spolu učíme a nic dalšího jsem od ní nechtěla, protože jsem věděla, že by to stejně nenaplnila. Byla jsem ve spojení s rodiči, pokud to šlo a oni měli o spojení zájem. Ale opět se tu promítá to, že pokud rodina škole nedůvěřuje a nebyla zvyklá na kontakt se školou, tak zničehonic nepřešla do toho, že by začala aktivně komunikovat. V praxi to tak prostě nefunguje, že by zničehonic kontakt začal, když mají rodiče dlouhodobě pocit, že se jich

nikdo na nic neptá. Takže se domnívám, že jsem své metody online výuce přizpůsobila dostatečně, ale je pravda, že v průběhu distanční výuky se objevovalo spoustu dílčích problémů, které jsem potřebovala nějak fakultativně vyřešit. Pokud se mi nějaké dítě dlouhodobě nepřipojovalo a neměla jsem informace o tom, co s ním je, tak jsem se ho vždy snažila vypátrat, kontaktovat rodinu a zjistit, jak na tom je, nabídnout několik variant – jak papírové zadání, tak konzultace, připojování na hodiny, zadání online, ale ne synchronně. Hodiny byly nahrávány a pokud děti na hodině nebyly, dostaly asynchronní zadání jiného typu, tak aby to samy zvládly vypracovat a nemusely být připojeny, protože tam například byli sourozenci, kteří měli výuku najednou, takže nebylo možné, aby byli zároveň připojeni, protože podmínky v jejich domácím prostředí to neumožňuje.

A.B.: Jak byste zhodnotil/a přístup intaktních a sociálně znevýhodněných žáků k distanční výuce?

U3: Přístup dětí se v čase proměnil, zpočátku to byl nějaký krok do neznáma, oni úplně nevěděli, kde je učitel, co v online prostředí vidíme, co nevidíme, byli divočejší, měli tendenci sdílet si v učebnách věci, které nesouvisely s výukou, ale potom se to samozřejmě zklidnilo, přestalo je to bavit, založili si vlastní chaty a rušení se nějak vyfiltrovalo. Co se týče chování ve výuce, tak ve chvíli, kdy jsme zkoušeli používat aplikaci na sdílenou práci, tak se bohužel vždy v každé třídě našel někdo, kdo tu práci mařil. Žáci neuměli pracovat v anonymním režimu, bylo znát, že digitální gramotnost v tomto ohledu není velká, že to umí zapnout, ale neví, kdy se slyšíme/neslyšíme, jak se vyjadřují, často měli bez vlastního vědomí při výuce zapnuté mikrofony, rodiče nebyli doma, nebo situaci neřešili. Dle mého názoru bylo chování dost podobné, jako ve škole, každý si dělal, to co by dělal třeba pod lavicí, možná si žáci dovolili trochu víc, než by si dovolili ve škole. V některých případech se objevily i verbální či anonymní písemné ataky vyučujících. Nemyslím si, že se toto týkalo žáků se sociálním znevýhodněním nebo vyloučením, toto se naopak týkalo žáků, kteří pocházejí z podnětného prostředí. Jediné specifikum, které se dle mého názoru týkalo dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, bylo, že měly problém zapínat si mikrofon, protože tam byl třeba nějaký ruch v rodině a neměly dost místa a prostoru, tak mi soukromě psali, že si nemohou zapnout mikrofon ze specifických důvodů – pláče tu miminko, máma vaří, táta kouká na zprávy – ze stejného důvodu nechtěli mít ani kamery, ale já jsem je ve svých hodinách ani nevyžadovala, takže to u mě nebyl problém. Případně děti předstíraly, že nemají mikrofon, aby nebylo slyšet prostředí za nimi. Dalším specifikem byla snížená digitální gramotnost rodičů, kteří absolutně nechápali, jak ta výuka probíhá, a i ty děti, ačkoli třeba uměli hodinu zapnout, tak ta orientace v internetovém prostředí nebyla velká, některé úkoly bylo nutné projít vícekrát, aby třeba pochopili, jak se kopíruje odkaz, nebo kam ho mají vložit/jak ho mají vložit apod. Samozřejmě to bylo dáno tím, že oni měli často zapůjčená technická zařízení od školy, nebo od neziskových organizací a doma to předtím vůbec neměli. Některé děti byly po celou dobu distanční výuky offline, proto nelze říci, jak se obecně žáci chovali během distanční výuky.

A.B.: Jaké dopady může mít podle Vás distanční výuka/pandemie Covid-19 na vzdělávání dětí ze soc.-znev. prostředí? Reflektovali jste nějak toto téma v rámci pedagogického sboru?

U3: Tak já začnu odzadu – téma jsme prozatím kolektivně nereflektovali, nevím, zda došlo k nějaké reflexi ve vedení. Zároveň si nemyslím, že je to problém, který by náš učitelský sbor byl schopný nebo ochotný nějak tématizovat, nemyslím si, že to vnímají jako nějaký problém. Co se týče možných dopadů, domnívám se, že u řady rodičů, ale i dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí vzrostla demotivace a negativní vztah ke škole, zvláště pokud s nimi nebyl udržován kontakt a nebyly vyslyšeny jejich potřeby, nebylo s nimi komunikováno, tak si myslím, že byli tak odstřiženi, že neměli možnost jakkoli rozvinout či napravit svůj už tak velmi narušený vztah ke škole. Pro některé děti, které měly nějaké kázeňské problémy, to ale mohlo fungovat tak, že potom byly ve škole raději, popřípadě děti, které mají doma nějaké problémy a prostředí domova je pro ně stresové, tak se těšily opět do školy. Dle mého názoru nejde ani tolik o chybějící vědomosti, to se nějakým způsobem doplní průběžně, problém je, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí ve vzdělávání doma většinou nikdo nepodporuje, a když podporuje, tak jim neumí nijak metodicky pomoci, nemá dostatek informací nebo vzdělání aby byl schopen ty děti nějak vést, takže děti vlastně třeba rok nic nepochvíčovaly, ten jejich mozek nebyl používán, takže je to pro ně teď mnohem těžší a potřebovaly by daleko větší míru podpory a prostor pro procvičování, aby se mohly zase naplno rozjet. Otázka je, zda budou děti dostatečně motivovány a zda učitelé budou mít dostatečnou trpělivost s nimi pracovat a zda si učitelé uvědomí, že je důležité rovněž komunikovat s rodiči, že jim nelze jen posílat e-maily, když je jim dopředu jasné, že jim na ně neodpoví. Ze strany učitelů je třeba udělat významnější kroky, které povedou k podpoře rodin, ač je to možná nad rámec běžné práce a pro některé učitele je to nestandardní, tak je to potřeba a já doufám, že to téma se otevírá a že si to snad nyní učitelé více uvědomují, že jejich práce má určitý přesah, že nejde o to jen sypat do někoho vědomosti, ale také o komunikaci s dítětem a s rodinou a akceptaci toho, z jakého prostředí to dítě přichází, namísto toho, abychom to odmítali, nebo s tím nějakým způsobem bojovali, protože to není proměnná v té rovnici vzdělávání, prostředí je konstanta, se kterou se musí počítat.

PŘÍLOHA Č. 11 – Transkripce rozhovoru 9

A.B.: Jak pandemie Covid-19 ovlivnila provoz a běžné fungování Vaší školy?

U4: Od března do května 2020 byla naše škola zcela uzavřena. Do poloviny dubna byly úkoly dětem posílány prostřednictvím emailu. Od poloviny dubna do konce května byly dětem zřízeny účty na online výuku přes MS Teams. Každý pedagog pak kombinoval pár hodin výuky online a ostatní úkoly byly posílány mailem. Děti z 1. stupně se pak na část května a na červen, na 1. stupni vrátily do školních lavic. Od nového školního roku byla škola opět z důvodu pandemie uzavřena. Učilo se online přes platformu MS Teams, přičemž 1. – 2. třídy měly 2 hodiny denně a 3. – 5. třídy 3 hodiny denně. Žáci druhého stupně měli 4. – 5. hodin denně. Distanční výuka a pandemie Covid-19 ovlivnila chod školy výrazně, ale nemyslím si, že jen negativním směrem. Vedení školy muselo velmi pružně přizpůsobovat hygienická opatření a zajistit tak všem bezpečné prostředí. Vedení muselo bezprostředně přizpůsobit výuku a zajistit všechny ICT prostředky nejen pro učitele, ale i pro některé žáky, jejichž rodiny nejsou tak majetné. Řekl bych tedy, že alespoň v oblasti uvědomění si důležitosti dodržování hygienických návyků a ICT vybavenosti/gramotnosti došlo u rodin k výrazným změnám.

A.B.: Jak byste zhodnotil vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve Vaší škole před vypuknutím pandemie?

U4: Škola v běžném režimu poskytuje 1x týdně doučování těm dětem, u kterých je to potřeba, většinou tato poptávka vyjde z rodiny, nebo to doporučí třídní učitel. Jinak se tito žáci v naší škole vzdělávají povětšinou stejným způsobem jako žáci ze sociálně silných rodin. Vedení a pedagogové se dle mého názoru snaží vždy brát ohledy a nabízí pomocnou ruku, pokud nastane nějaký problém spojený s těmito dětmi, nebo pokud mají nějaké specifické potřeby.

A.B.: Jaké specifické potřeby mají tedy žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí na Vaší škole?

U4: Nejvíce se asi potýkáme s velkou absencí u těchto žáků, to je ale takový spíš obecný faktor, co se týče těch specifických potřeb, žáci potřebují třeba více vysvětlovat nějakou látku, protože čeština není jejich první jazyk, potřebují dovysvětlit úkoly, nebo se jim v domácím prostředí nedostává dostatečných podnětů.

A.B.: Měla pandemická opatření a distanční výuka vliv na komunikaci mezi rodiči a školou?

U4: Ano. Komunikace mezi rodiči a školou byla nutná zejména na začátku pandemie, kdy byly dětem posílány úkoly mailem, dále pak v online výuce, kdy rodiče zajišťovali dětem technickou podporu pro výuku. To bylo zejména ze začátku pro rodiny sociálně znevýhodněné velmi náročné z mého pohledu, ale jak už jsem zmínil, postupně docházelo ke stabilizaci a tím i ke zvyšování gramotnosti těchto rodin.

Vzhledem k tomu, že rodiče neměli příliš možností se setkat s pedagogy osobně, komunikace se tak mnohem více přenesla na telefonní linku a emaily, kterými rodiče, někdy až nevhodným způsobem, „bombardovali“ nás pedagogy.

A.B.: Jak hodnotíte komunikaci s rodinami žáků se sociálním znevýhodněním?

U4: Já za sebe můžu říct, že pro mě se ta komunikace s těmito rodinami zlepšila. Tím, že měli třeba od školy vypůjčenou tu techniku, kterou děti pravidelně používaly, se i stávalo, že rodiče více komunikovali a zapojovali se. Myslím, že v tom to bylo lepší, než v běžném režimu.

A.B.: Zabývala se Vaše škola metodicky vzděláváním dětí ze sociálně-znevýhodněného prostředí v období distanční výuky?

U4: Cíleně a metodicky se škola touto skupinou žáků nezabývala. Vedení školy si ovšem bylo vědomo této skupiny dětí a snažila se poskytnout pomoc ve formě notebooků pro žáky, kteří si je nemohli zakoupit. Na úrovni tříd probíhala individuální spolupráce s rodiči, časté konzultace, emailová korespondence. Se žáky se sociálním znevýhodněním pracovaly individuálně asistentky pedagoga, děti mohly chodit ve vymezených časech na konzultace.

A.B.: Jak jste distančnímu vzdělávání přizpůsobila své metody výuky?

U4: Výuka v MS Teams probíhala různými způsoby, všechny své metody výuky jsem přizpůsobil, snažil jsem se používat takové metody, které vedly k nějakému sdílení v tom online prostoru, nevyužíval jsem příliš zkoušení. Snažil jsem se učinit svoji výuku co nejvíc interakční a hravou, protože je velmi těžké udržet pozornost dětí, které nevidíte a se kterými nemůžete fyzicky interagovat. Využívali jsme hodně metody vyprávění, rozhovory s žáky, doptávání se na otázky, odpovědi na otázky pomocí chatování. Z interaktivních metod jsem využíval sdílení učebnic, pracovních sešitů, obrázků, videí z youtube, interaktivních programů přes obrazovku počítače. Někaké ověřování znalostí probíhalo potom slovně, sdílením prací pomocí vytvořených kvízů.

A.B.: Jak byste zhodnotila přístup intaktních a sociálně znevýhodněných žáků k distanční výuce? Byly zde patrné nějaké rozdíly?

U4: Všechny děti bez rozdílu přistupovaly podle mých zkušeností k distanční výuce vcelku zodpovědně. Úkoly si plnily, až na malé výjimky všichni. Řekl bych, že to je vždy žák od žáka. Mám žáky, kteří jsou ze sociálně znevýhodněných rodin, ale přesto se řádně připojovali na výuku a byli připravení. Je ale pravda, že žáci z této skupiny mají větší tendenci být slabší, lajdačit, neplnit své povinnosti apod., nežli žáci sociálně silných rodin. Není to ovšem pravidlem, mám několik studentů, kteří jsou z vysoce majetných rodin s vysokým vzděláním, přesto jejich rodiče nebyli schopni své děti připojovat v čas na

výuku, učit se s nimi a plnit povinnosti. Celkově si tedy myslím, že vzdělávání a přístup těchto dětí je do značné míry záležitostí rodinných hodnot, které se následně přenášejí na děti. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí byly také možná během online výuky trochu méně sdílné, neměly zapnuté kamery, ale já jsem to ani nevyžadoval.

A.B.: Co se podle Vašeho názoru změnilo pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí v období pandemie?

U4: Určitě došlo ke zvýšení počítačové gramotnosti a zlepšení hygienických návyků. Také si ale myslím, že u mnohých došlo k většímu rozevření nůžek mezi nimi a žáky, kteří pochází ze sociálně silných rodin, protože žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí neměli v průběhu pandemie takové zázemí, jako žáci ze sociálně silných rodin. Spoustu z nich určitě také muselo psychicky zasáhnout oddělení od svých vrstevníků a školních návyků.

A.B.: Jaké mohou být podle Vás důsledky pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?

U4: To je pro mě v tuto chvíli těžké určit. Myslím si, že se pomyslné nůžky mezi dětmi o něco více rozevřely, nicméně jsem přesvědčen, že nežli pandemie, mají na tyto žáky mnohem větší dopad ty skutečnosti, které u nich dlouhodobě přetrvávají – tj. obecně nižší vzdělanost rodičů, kteří navíc nepřikládají dostatečnou důležitost vzdělávání, jejich ekonomická situace, prostředí a další lidé s podobnou situací a hodnotami, poblíž kterých tyto děti vyrůstají.

PŘÍLOHA Č. 12 – Transkripce rozhovoru 10

A.B.: Jak pandemie Covid-19 ovlivnila provoz a běžné fungování Vaší školy?

U5: *V první vlně pandemie jsem působila ve městě poblíž Prahy, které je postiženo poměrně specifickou sociální skladbou obyvatel, která se odrážela i na situaci v mé třídě, měla jsem tam několik žáků, kteří bydleli na ubytovně nebo v ne právě příznivých bytových podmínkách. V jednom případě to byla hodně početná rodina, kde nebyl přítomen otec, ve druhém případě se taktéž jednalo o matku samoživitelku, která měla tři děti a bydlela na ubytovně. Téměř ve všech případech se jednalo zejména o problém s technickým zázemím, rodiny mnohdy vůbec neměly k dispozici technické vybavení. Z tohoto hlediska padla první vlna na děti velmi nepříznivě, protože nemohly kvalitně komunikovat, co se týče poskytování zpětné vazby, nebo bezprostřední reakce na výuku. V prvním školském zařízení, kde jsem působila, v první vlně výuka probíhala pouze každodenním zadáváním domácích úkolů, děti měly ráno před výukou připravené požadavky, tematické okruhy a práci a já coby učitelka jsem byla celé dopoledne a poté i další hodiny přítomna online pro případ, že by děti potřebovaly s něčím pomoci, měly s výukou nějaké potíže, nebo problémy. Ze strany vedení školy nebyla v první vlně zajištěna žádná online výuka, což nyní považuji za pochybení. Zároveň dle mého názoru v první vlně zcela chyběly pokyny z MŠMT, jak by výuka mohla probíhat, rozhodnutí vždy v podstatě záviselo na konkrétním učiteli. Já jsem organizovala distribuci materiálů pro děti, přebírání vyplněných úkolů a jejich kontrolu. To bylo velmi náročné a v první vlně nebyl mezilidský kontakt s dětmi v podstatě žádný. Na rozdíl od podzimní vlny byla jarní vlna také poměrně benevolentní, co se týkalo školní docházky, neexistoval způsob evidence, MŠMT a vedení škol si uvědomovali, že mnoho dětí nemá vhodné podmínky, takže docházka se nezapisovala a pochopitelně řada rodičů neměla možnost to nějak řešit. Docházka se začala řešit až když se děti na posledních pět nebo šest týdnů po první vlně vracely do škol. MŠMT i vedení škol si ale asi uvědomovali, že není na místě od rodin vyžadovat, takže řada dětí, a z mé zkušenosti zejména dětí ze znevýhodněného prostředí do školy ani nešla, protože rodiče řekli, že se obávají o jejich zdraví. S některými dětmi jsem se tedy potkala po první vlně až v září, což bylo pochopitelně velmi znát. Samozřejmě měly děti radost, že jsou zase ve škole, ale co se týče obvyklých školních návyků, tak speciálně děti sociálně znevýhodněné měly po návratu do školy velké obtíže. Bohužel už jsem to nemohla dále ovlivňovat, nebo se tomu více věnovat, protože začala druhá vlna pandemie a také jsem se stěhovala. Pokud bych to tedy měla shrnout, tak v první vlně nefungovaly ani doučování ani podpůrné programy, tam to bylo spíše o přístupu dítěte samotného, případně rodiny a její komunikace se školou. Já coby učitelka jsem tehdy neměla moc šanci se s dítětem setkat, nějak mu pomoci, ale připravovala jsem materiály a během první vlny, na první škole mi velmi pomohla má asistentka pedagoga, která rozvážela dětem učební materiály. Co se týče zmapování situace dětí a jejich přístupu k materiálům, tak na obou*

školách toto zajišťoval vyčleněný tým lidí, například paní vychovatelky ze školní družiny apod., které byly vedením pověřeny, aby zjistily, kdo z dětí se například nepřipojuje, nevyzvedává úkoly, rodiče nekomunikují, a tak podobně. Paní vychovatelky byly tedy pověřeny se s rodinami spojovat, zjišťovat, jak na tom kdo je. V mé původní třídě toto fungovalo dobře. V mé původní třídě nastala v první vlně u jednoho žáka se soc. znevýhodněním bohužel ta změna, že ačkoli je velmi nadaný, tak vůbec nevyzvedávali ty úkoly, nepracoval, když jsem kontrolovala ty práce, tak jako neměl nic hotovo a když jsem to řešila s maminkou, tak ona připustila, že nemá šanci toho kluka kontrolovat a že on jí podvádí, takže tam v té první vlně on vůbec nefungoval a nechodil ani do školy, ale vzhledem k tomu, že jsem velmi umírnila známkování, tak on nakonec nedopadl tak špatně, nešel ve známkách dolu, ale vlastně během té doby nic nedělal. Pak v té druhé vlně, už na té další škole, jsem pochopila, že to šlo těm dětem udělat mnohem přístupnější, minimálně v tom smyslu, že ta online výuka už tady probíhala v té první vlně.

A.B. Měla pandemická opatření a distanční výuka vliv na komunikaci mezi rodinami a školou?

U5: Určitě ano. Tím, že se využívalo mnohem více komunikačních kanálů, a ta situace byla samozřejmě velmi nestandardní, tak bych řekla, že komunikace byla intenzivnější se všemi rodiči. Řekla bych, že i rodiče ze sociálně znevýhodněných podmínek se více zapojovali a zajímali o to, jak ta výuka probíhá. Ale třeba pro mě to bylo náročnější v lecčem, protože nejsem tolik zvyklá ty platformy využívat, musela jsem se to naučit a trvalo mi to docela dlouho, a myslím, že jsem ne vždy stíhala odpovídat včas, někdy mi déle trvalo, než jsem si toho všimla. Ale s rodiči bylo možné komunikovat i přes Teams, volali jsme si, psali emaily, takže to bylo hodně intenzivní a v něčem možná i jednodušší pro rodiče, komunikovat tímto způsobem.

A.B.: Jak byste zhodnotila vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na školách, kde jste působila/nyní působíte před vypuknutím pandemie, pokud to lze zhodnotit?

U5: Na škole, kde působím nyní, si to nedovolím hodnotit, nicméně na původní škole se to téma příliš neprobíralo, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí tam sice bylo poměrně hodně, ale nemohu říct, že by to bylo nějaké živé téma. Samozřejmě, ti žáci mají určitá specifika, horší prospěch, vyšší absenci nebo zhoršené chování. Ale já si myslím, že si uvědomuji a snažím se k nim přistupovat tak, že vím, že to mají těžké a snažím se je podporovat a chválit je za to, v čem jsou dobří, protože to podle mě doma moc nezažívají. Největší problém vidím v těch absencích, protože to reálně ubližuje těm dětem, spousta z nich má o školu zájem. Ale rozumím tomu, že pro rodiče není ta škola prioritní, je to mezigeneračně předávaný problém a bohužel, vzhledem k předsudkům, které se k sociálnímu znevýhodnění vážou, lze očekávat, že rodiny mají pocit, že do té společnosti vlastně nepatří, i když by to asi nepřiznaly. Je to

takový začarovaný kruh. Nicméně si myslím, že žáci měli v té původní škole stejné podmínky, jako ostatní děti, nebo stejný přístup, možná s větší mírou ohleduplnosti.

A.B. Zabývala se Vaše škola/školy v průběhu pandemie metodicky vzděláváním žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?

U5: Ne, to se nedělo. Jak už jsem naznačila v předchozí otázce, já si myslím, že to obecně není úplně téma v tom sboru, alespoň ne podle mých zkušeností. Že to není moc o tom, jak s těmi dětmi efektivně pracovat, že je to spíš předpoklad, že s nimi pracovat příliš nelze. A pokud se o tom nemluvalo před pandemií, tak teď se o tom už vůbec nemluvalo, protože na to prostě nebyl čas při všech těch věcech, které se děly. Bylo to podle mě hodně individuální, domlouvali jsme se mezi sebou, jak kdo z dětí funguje, jak je to v rodinách, kde to třeba nejde vůbec a jak už jsem říkala, v té první škole byla ta skupina, které monitorovala, kde to nefungovalo. Ale reálně si nejsem jistá, jestli to bylo úplně efektivní, ta práce těch skupinek, možná na doručování těch úkolů, ale asi ne úplně pro zapojování se těch žáků, kteří se nezapojovali vůbec.

A.B.: Jak jste distančnímu vzdělávání přizpůsobil/a své metody výuky?

U5: Metody jsem novému režimu přizpůsobila zásadně, nebo, řekla bych, že z mých původních metod téměř nic nezůstalo. Já většinou ve třídě hodně používám skupinovou práci, práci s kolektivem, což teď samozřejmě nebylo možné. Obecně jsem zmenšila požadavky na děti, zaměřila jsem se na procvičování vizuální percepce, což šlo dohromady s těmi online materiály, místo na učení jsem se soustředila na povídání si s dětmi, na individuální přístup k dětem, víc jsem se zaměřovala na děti, než na jejich výsledky.

A.B.: Jak byste zhodnotil/a přístup intaktních a sociálně znevýhodněných žáků k distanční výuce?

U5: Opět si myslím, že to bylo velmi individuální. Některé děti se velmi snažily, zvláště pokud byly přítomni rodiče, ale některé děti, tam, kde na ně rodiče neměly moc času, tak ty více selhávaly. Pokud nefunguje to zázemí, tak to ty děti nezvládaly. Já jsem se snažila více vést děti k zodpovědnosti za to vzdělání, a to všechny děti bez rozdílu, aby si to dítě zpracovalo tu informaci, co má za ty úkoly. Ale to dítě samozřejmě většinou potřebuje, aby mu s tím někdo pomohl, někdo ho někdo vedl ke vztahu k té škole.

A.B.: Co se podle Vašeho názoru změnilo pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí v období pandemie?

U5: Myslím, že nejvýraznější změna byla, že se spoustu těch rodin a dětí dostalo k té digitální technologii, což u mnohých vedlo ke zlepšení těch dovedností, pracovat s technologiemi, s tím

internetovým prostředím. To si myslím, že by bylo dobré, aby se našla nějaká cesta, aby se tohle udržovalo, třeba formou nějakého pravidelného doučování, nejen pro děti, ale i pro rodiny, protože rodiny musely teď ty technologie vrátit a bylo by špatné, kdyby to zapomněly, kdyby o to vlastně přišly.

A.B.: Jaké mohou být podle Vás důsledky pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí?

U5: Asi největší problém by mohlo být zhoršení prospěchu, protože někteří žáci měli opravdu velké trhliny ve znalostech. Já nejsem zastáncem rozdávání špatných známek, ale někteří kolegové to tak bohužel řeší, což může mít pro tyto děti opravdu dalekosáhlé důsledky. Další problém vidím ve ztrátě nějakého režimu, běžných návyků, což bude myslím trvat, než se to děti znovu naučí, nebo si opět zvyknou. Během online režimu hodnotilo mnoho kolegů nepřipojování se na výuku kázeňskými postihy, což může být problematické pro nějakou motivaci, nebo sebepojetí, děti mohou mít pocit, že je na ně pohlíženo jako na problémové, i když se vlastně nechodí do školy. A dále mě napadá, ta digitální gramotnost, ten pozitivní aspekt už jsem jmenovala, ale obecně u všech dětí se obávám nějaké závislosti na těch technologiích, ačkoli jsme o té oblasti nějaké digitální hygieny vlastně mluvili daleko více a řešili jsme různé možnosti prevence, ale myslím, že je nutné pracovat s tím i nadále.

Informovaný souhlas

Téma práce: Dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Průzkumník: Prohlašuji, že při zpracovávání výzkumného materiálu budu klást důraz na:

- Anonymitu účastníků – v prepisech rozhovorů budou pozměněny nebo odstraněny veškeré identifikující údaje o účastnících průzkumného šetření,
- Diskrétnost ve vztahu s osobními údaji – s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já (popřípadě vedoucí práce), a to výhradně za výzkumných účelů,
- Možnost autorizace rozhovorů – účastníkům bude odeslán přepsaný rozhovor, který budou mít možnost upravit,
- Možnost odstoupení – účastníci budou mít možnost kdykoli odstoupit z celého procesu výzkumných aktivit.

Účastník: Prohlašuji, že za výše uvedených podmínek souhlasím s poskytnutím výzkumného materiálu (audiovizuální/audio nahrávka rozhovoru a jeho přepsání) pro empirickou část bakalářské práce.

Průzkumník Anna Brixiová

V dne Podpis:.....

Účastník

V dne Podpis:.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Brixiová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, PhD.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí
Název v angličtině:	Impacts of the Covid-19 pandemic on the education of socially disadvantaged pupils
Anotace:	<p>Bakalářská práce se zabývá možnými dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vymezuje termíny sociální znevýhodnění a sociální vyloučení, specifikuje faktory, které se k této problematice vážou a oblast vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v České republice. Praktická část obsahuje výzkumné šetření, které je provedeno kvalitativní formou, a to polostrukturovanými rozhovory s učiteli základních škol a rodinami se sociálním znevýhodněním. Analýza dat je provedena otevřeným kódováním a metodou vyložení karet. Cílem práce je zjistit, jaké může mít dle účastníků výzkumu pandemie Covid-19 dopady na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zkoumán je přístup vzdělávacích institucí a pedagogů k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí v běžných vzdělávacích podmínkách a během období pandemie a změny, ke kterým došlo ve vzdělávání intaktních žáků a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí během období pandemie.</p>

Klíčová slova:	sociální znevýhodnění, sociálně znevýhodněný žák, sociální vyloučení, pandemie Covid-19, speciální pedagogika, nerovnosti ve vzdělávání
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the possible effects of the Covid-19 pandemic on the education of pupils from socially disadvantaged backgrounds. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part defines the terms social disadvantage and social exclusion, specifies the factors associated with the issue and the field of education of children from socially disadvantaged backgrounds in the Czech Republic. The practical part contains a research, which is carried out in a qualitative form, namely semi-structured interviews with primary school teachers and families with social disadvantage. Data analysis is performed by open coding and card unloading method. The aim of the research is to find out what effects the Covid-19 pandemic may have on the education of pupils from socially disadvantaged backgrounds. The approach of educational institutions and teachers to pupils from socially disadvantaged backgrounds in normal educational conditions and during the pandemic period and changes that took place in the education of intact pupils and pupils from socially disadvantaged backgrounds during the pandemic period are examined.
Klíčová slova v angličtině:	social disadvantage, socially disadvantaged pupil, social exclusion, Covid-19 pandemic, special education, educational equity
Přílohy:	PŘÍLOHA Č. 1 – OTÁZKY DO ROZHOVORU PŘÍLOHA Č. 2 – SEZNAM KÓDŮ PŘÍLOHA Č. 3 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 1 PŘÍLOHA Č. 4 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 2 PŘÍLOHA Č. 5 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 3 PŘÍLOHA Č. 6 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 4 PŘÍLOHA Č. 7 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 5

	<p>PŘÍLOHA Č. 8 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 6</p> <p>PŘÍLOHA Č. 9 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 7</p> <p>PŘÍLOHA Č. 10 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 8</p> <p>PŘÍLOHA Č. 11 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 9</p> <p>PŘÍLOHA Č. 12 – TRANSKRIPCE ROZHOVORU 10</p> <p>PŘÍLOHA Č. 13 – INFORMOVANÝ SOUHLAS</p>
Rozsah práce:	97
Jazyk práce:	Český jazyk