

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19

Diplomová práce

Autor: Bc. Daniela Štohandlová

Studijní program: N7507 – Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Daniela Štohandlová

Studium: P18P0877

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19**

Název diplomové práce AJ: Experiences of socially weak families with distance learning during a crisis situation caused by the COVID-19 pandemic

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato diplomová práce mapuje zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19

V teoretické části je charakterizováno distanční vzdělávání se zaměřením na jeho klady a zápory. V rámci charakteristiky distančního vzdělávání jsou také uvedeny předpoklady pro jeho řádné plnění. Pozornost je dále věnována charakteristice sociálně slabých rodin v kontextu obecného pojmu rodina, jejích typů a funkcí. Cílem teoretické části diplomové práce je, s oporou o odbornou literaturu, popsat a analyzovat sociálně slabé rodiny a distanční výuku v kontextu krizové situace způsobené pandemií COVID-19.

V empirické části diplomové práce je využito kvalitativního výzkumného designu. Jako metoda sběru dat je použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké jsou zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19.

ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. Distanční vzdělávání pro učitele. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

RŮŽIČKOVÁ, Miloslava. Motivace k učení a vzdělávací aspirace žáků základních škol. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4317-2.

PROVAZNÍK, Dušan. Aktuálne problémy sociológie rodiny. Bratislava: vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1989. ISBN 80-224-0050-5.

DUNOVSKÝ, Jiří. Sociální pediatrie: Vybrané kapitoly. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-254-9.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk - prostředí - výchova. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MAŘÍKOVÁ, Hana. Proměny současné české rodiny: Rodina - gender - stratifikace. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-93-1.

DUNOVSKÝ, Jiří. Dítě a poruchy rodiny. Praha: Avicentrum, 1986. ISBN 08-040-86.

SLAMĚNÍK, Ivan a Jozef VÝROST. Aplikovaná sociální psychologie: člověk a sociální instituce. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

Garantující pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Ivy Junové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne.....

.....

Podpis

Poděkování

Poděkování patří vedoucí této diplomové práce Mgr. Ivě Junové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady. Ráda bych také poděkovala své rodině, která mi byla vždy oporou po celou dobu mého studia.

Anotace

ŠTOHANDLOVÁ, Daniela. *Zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19*. Hradec Králové, 2021. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.

Tato diplomová práce mapuje zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19

V teoretické části je charakterizováno distanční vzdělávání se zaměřením na jeho klady a zápory. V rámci charakteristiky distančního vzdělávání jsou také uvedeny předpoklady pro jeho řádné plnění. Pozornost je dále věnována charakteristice sociálně slabých rodin v kontextu obecného pojmu rodina, jejích typů a funkcí. Cílem teoretické části diplomové práce je, s oporou o odbornou literaturu, popsat a analyzovat sociálně slabé rodiny a distanční výuku v kontextu krizové situace způsobené pandemií COVID-19.

V empirické části diplomové práce je využito kvalitativního výzkumného designu. Jako metoda sběru dat je použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké jsou zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19.

Klíčová slova:

rodina, sociálně slabá rodina, funkce rodiny, distanční vzdělávání, krizová situace

Annotation

ŠTOHANDLOVÁ, Daniela. *Experiences of socially weak families with distance learning during a crisis situation caused by the COVID-19 pandemic*. Hradec Králové, 2021. Diploma Dissertation. Faculty of Education University of Hradec Králové.

This diploma thesis maps the experience of socially weak families with distance learning during a crisis situation caused by the COVID-19 pandemic. The theoretical part characterizes distance education with a focus on its pros and cons. The characteristics of distance education also include the prerequisites for its proper implementation. Attention is also paid to the characteristics of socially disadvantaged families in the context of the general concept of family, its types and functions. The aim of the theoretical part of the diploma thesis is, based on the literature, to describe and analyze socially disadvantaged families and distance learning in the context of the crisis situation caused by the COVID-19 pandemic. The empirical part of the diploma thesis uses qualitative research design. An in-depth semi-structured interview is used as a method of data collection. The aim of the research survey is to find out what are the experiences of socially weak families with distance learning during the crisis situation caused by the COVID-19 pandemic.

Key words:

family, socially weak family, family function, distance education, crisis situation

Obsah

Úvod	7
1. Krizová situace v souvislosti s pandemií Covid-19	8
2. Distanční výuka	9
2.1 Předpoklady studenta pro distanční výuku	10
2.2 Vnější předpoklady pro distanční výuku	11
2.3 Výhody a nevýhody distanční výuky	12
3. Rodina	13
3.1 Typy rodiny	14
3.2 Funkce rodiny	16
3.2.1 Poruchy funkcí rodiny	18
4. Sociálně slabá rodina	21
4.1 Hlediska sociálního vyloučení	23
Shrnutí	27
5. Výzkumné šetření	28
5.1 Metodologie výzkumného šetření	29
5.2 Analýza výsledků výzkumného šetření	39
5.3 Diskuse	53
Závěr	59
Seznam použité literatury	61
Seznam příloh	65

Úvod

Diplomová práce se zabývá aktuálním tématem distanční výuky, která byla plošně zavedena v důsledku pandemie onemocnění COVID-19. Na počátku roku 2020 se běžný život, jak jsme ho doposud znali, téměř zastavil. Život se zastavil téměř ve všech oblastech, nevyjímaje školství. Vzhledem k hrozbám plynoucím z této pandemie stály školy před rozhodnutím, jak pokračovat v této krizové situaci ve výuce svých studentů. Na základě nařízení státních orgánů musely školy přerušit prezenční formu výuky a uchýlit se k distančnímu vzdělávání. Taková situace nemá v České republice obdoby. Autorka této práce se zaměřila na pohled na distanční výuku očima sociálně slabých rodin. K tomuto rozhodnutí se autorka uchýlila z důvodu své profesní praxe. Autorka již několikrátým rokem pracuje v neziskové organizaci, která poskytuje sociální služby rodinám, které jsou ohroženy chudobou či sociálním vyloučením. V této organizaci autorka nyní pracuje na pozici pedagožky, což jí umožňuje přímý vhlad do vztahu sociálně slabé rodiny a školy. Autorka vidí téma této diplomové práce jako potřebné z důvodu svých profesních zkušeností, ale zároveň z toho důvodu, že v odborné literatuře je toto téma zatím velmi málo zpracované.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. První část se věnuje teoretickému ukotvení celého tématu. Kapitoly teoretické části jsou rozvrženy do oblastí krizová situace, distanční výuka a rodina. Na základě teoretického podkladu se diplomová práce v druhé části věnuje samotnému výzkumu. V empirické části diplomové práce je popsána metodologie výzkumného šetření, dále je věnována pozornost analýze a vyhodnocení získaných dat, nad kterými je posléze vedena diskuse. Cílem diplomové práce je, s oporou o odbornou literaturu, popsat a analyzovat sociálně slabé rodiny a distanční výuku v kontextu krizové situace způsobené pandemií COVID-19. Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké jsou zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19. Tato diplomová práce by mohla být přínosem v několika oblastech. Nejprve v oblasti sociálních služeb, konkrétně těm, které spolupracují se sociálně slabými rodinami. Dále by práce mohla být přínosem pro samotnou oblast vzdělávání, tedy školství. Diplomová práce by mohla zkvalitnit a zefektivnit spolupráci škol a sociálních služeb se sociálně slabými rodinami. V neposlední řadě může být tato diplomová práce zdrojem informací o vzdělávání dětí ze sociálně slabých rodin pro širší veřejnost.

1. Krizová situace v souvislosti s pandemií Covid-19

V legislativě České republiky je krizová situace definována v Zákoně č. 240/2000 Sb., a to následovně *„krizovou situací se rozumí mimořádná událost podle zákona o integrovaném záchranném systému, narušení kritické infrastruktury nebo jiné nebezpečí, při nichž je vyhlášen stav nebezpečí, nouzový stav nebo stav ohrožení státu.“* (45) Okolnosti vyhlášení nouzového stavu jsou ukotveny v legislativě České republiky v Ústavním zákoně č. 110/1998 Sb. Ten říká, že *„vláda může vyhlásit nouzový stav v případě živelních pohrom, ekologických nebo průmyslových havárií, nehod nebo jiného nebezpečí, které ve značném rozsahu ohrožují životy, zdraví nebo majetkové hodnoty anebo vnitřní pořádek a bezpečnost.“* (43) Tuto skutkovou podstatu naplnila v roce 2020 pandemie nemoci Covid-19 a vláda České republiky byla nucena vyhlásit nouzový stav. První nouzový stav v souvislosti s pandemií nemoci Covid-19 v České republice, byl vyhlášen 12. března 2020 a trval do 17. května 2020. Nouzový stav se znovu opakoval v období od 5. října 2020 do 11. dubna 2021. V návaznosti na opakované vyhlášení nouzového stavu vešel 26.2.2021 v platnost Zákon č. 94/2021 Sb. O mimořádných opatřeních při epidemii onemocnění COVID-19 a o změně některých souvisejících zákonů, dle kterého se nadále řídily restrikce a opatření s pandemií související.

Tato opatření se dotýkala mimo jiné oblasti i školního vzdělávání, kterému se tato práce věnuje. Pro úpravu přímo školního vzdělávání vešel 24.8.2020 v platnost Zákon č. 349/2020 Sb, kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon udává, že *„pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kursu ve škole nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.“*(46) Na základě tohoto zákona a délce trvání nouzového stavu, probíhalo vzdělávání téměř celý školní rok 2020/2021 distanční formou. Distanční formě vzdělávání je věnována následující kapitola.

2. Distanční výuka

Pro zařazení distanční výuky do kontextu celého vzdělávání lze nahlédnout do zákona č. 111/1998 sb., o vysokých školách. Tento zákon stanovuje tři formy studia, a to studium prezenční, distanční a kombinované. (44) Tato práce se bude zabývat distanční formou vzdělávání.

V dostupné literatuře se setkáváme s různými definicemi distanční výuky. V publikaci Systémová pedagogika se o distanční výuce mluví jako o opaku prezenčního studia. Tedy jako o samostatném studiu, které je podporováno zpracovanými studijními pomůckami, a které v nejvyšší míře využívá multimediálních prostředků a informačních technologií. Vzdělávací instituce je při této formě studia převážně nebo zcela fyzicky oddělena od výchovně vzdělávacího procesu a vystupuje pouze jako podpora na dálku. (3) Pedagogický slovník hovoří o distanční výuce jako o formě studia, která probíhá prostřednictvím médií, v dnešní době převážně prostřednictvím počítače a internetu. (34) Zatímco Pedagogický slovník považuje za stěžejní bod distanční výuky techniku, Černý uvádí, že distanční výuka existovala i v době před internetem, a tak její definice nemůže stát pouze na technice. Hlavním prvkem, který definuje dle Černého distanční výuku, je samostatné studium bez přímého kontaktu s vyučujícím. Hlavním aktérem ve vzdělávacím procesu je studující, který tento proces řídí a nese za něj hlavní odpovědnost. Učitel v tomto procesu jímá roli průvodce studiem. (5) V empirické části této práce bude definice Černého potvrzena, vzhledem k absenci technického zařízení v některých domácnostech.

Z většiny dostupných definic vyplývá, že jsou na studenta při distanční výuce kladeny větší nároky než při prezenčním způsobu výuky. A to převážně ve smyslu samostatného studia, motivace k učení a větší míry zodpovědnosti. Vzhledem k těmto faktorům, Bažantová uvádí, že „*distanční vzdělávání není vhodné pro mladé studenty, kteří mají možnost studovat denní formou studia*“ (1, s.173) K tomuto výroku se přiklání i autorka této práce, která ve svém profesním životě spolupracovala s dětmi na základní škole při jejich distanční výuce. Avšak v krizové situaci děti neměly možnost studovat denní formou studia. Během distanční výuky, studenta ovlivňuje několik faktorů, které určují, zda bude student během distanční výuky úspěšný. Tyto faktory můžeme nazvat jako předpoklady pro distanční výuku. Autorka této diplomové práce rozlišuje předpoklady vnitřní a vnější. Tedy předpoklady samotného studenta a předpoklady prostředí, ve kterém se student nachází. O těchto předpokladech budou hovořit následující podkapitoly.

2.1 Předpoklady studenta pro distanční výuku

V průběhu distanční výuky je na studenty uvalena velká míra zodpovědnosti za výchovně vzdělávací proces. Aby samostatné studium bylo úspěšné, je třeba podporovat studenty v rozvoji autonomního učení a posilovat jejich motivaci. Kosová uvádí, že k rozvoji autonomie je třeba podporovat studenty ve vlastním výběru s přihlédnutím na jejich schopnosti, vzdělávat studenty v efektivním time-managementu, posilovat pevnou vůli studentů a schopnost dokončit svoji práci, motivovat studenty k práci, ale zároveň je učit relaxovat a vést studenty ke vhodné sebereflexi. (17) Autoři Breen a Mann popisují autonomního žáka jako někoho, kdo je schopný vzdělávat se sám nezávisle na školní výuce a má reálný zájem učit se. Autonomní žák využívá všechny možnosti k nabytí nových vědomostí a zkušeností, je schopný si sám určit důležitost daného učiva, zvolit si způsob, jakým se jej bude učit a jaké zdroje informací při učivu použije. Autonomní žák věří ve své schopnosti látku se naučit i přes možné negativní vlivy a překážky. (2) Důležitým předpokladem studenta pro úspěšné zvládnutí distanční výuky je především jeho motivace k učení. Na motivaci v rámci výchovně vzdělávacího procesu můžeme dle Hrabala nahlížet dvojím způsobem. Motivace je zaprvé důležitým prostředkem pro efektivní učení studenta, ale zároveň je motivace i cílem výchovně vzdělávacího procesu. (14) Růžičková ve své publikaci hovoří o takzvaném trojdimenzionálním modelu struktury motivace k učení. Dle tohoto modelu, motivace k učení obsahuje tři oblasti. První oblastí je oblast kognitivní, která obsahuje motivy poznání a možnosti rozvoje vlastních schopností. Tuto oblast můžeme přirovnat k motivaci vnitřní. Druhou oblastí je oblast afektivní, která odráží motivy pocházející ze vztahu k okolí. Tuto oblast můžeme přirovnat k motivaci vnější. Poslední oblastí je oblast efektivní, která reflektuje motivy pocházející z norem společnosti a očekávání od okolí. Tuto oblast můžeme přirovnat k motivaci interiorizované. (37) Autoři se všeobecně přiklánějí k názoru, že nejefektivnější motivací je motivace vnitřní. Lokšová uvádí, že žáci, u kterých převládá vnitřní motivace, jsou ve školním prostředí více úspěšní, lépe a pečlivěji se připravují na výuku a celkově mají více školní prostředí v oblíbenosti. (24)

V definicích autonomního učení si lze povšimnout velké zátěže a zodpovědnosti v rukou studenta. Je logické, že každý student je vybaven jinou mírou schopností a dovedností autonomního studenta, a proto je vhodnost distanční výuky pro různé studenty odlišná. Vhodnost distanční výuky ovlivňuje dále i prostředí, ve kterém se student nachází. Nadcházející podkapitola bude věnována právě vnějším předpokladům pro distanční výuku.

2.2 Vnější předpoklady pro distanční výuku

Aby student mohl plnohodnotně plnit povinnosti plynoucí z distanční výuky, potřebuje k tomu nejen svoje vnitřní kompetence, ale také podporu svého okolí. Hlavním předpokladem řádného plnění distanční výuky je dostatečné technické vybavení domácnosti studenta. Mezi toto vybavení řadíme hardware. Tedy počítač, notebook, tablet nebo podobné zařízení. Dále sem řadíme software. Tedy potřebné aplikace a programy, pomocí nich může distanční výuka probíhat. Mezi těmito programy si můžeme kupříkladu uvést komunikační aplikace jako je Skype, Messenger, WhatsApp, E-mail apod. Ale také programy pro tvorbu a prohlížení dokumentů jako jsou například programy z řady Microsoft office. Dalším nezbytným technickým vybavením pro distanční výuku je kvalitní internetové připojení. Pro řádné plnění distanční výuky je dále vhodné vlastnit zařízení pro tisk, skenování a pořizování fotografií.

Kvalita plnění distanční výuky, především u mladších žáků, je také závislá na schopnostech a kompetencích rodičů žáka. Do této kategorie můžeme zahrnout množství času rodičů, které mohou a jsou ochotni věnovat výuce a vzdělávání svých dětí. Dále sem můžeme zařadit kognitivní úroveň rodičů, jejich odborné vědomosti a pedagogické dovednosti. (36) Dále je důležitá samotná motivace rodičů a vztah rodičů ke škole, potažmo ke komplexnímu vzdělávání. Autorka ze svých zkušeností může dále zařadit mezi nutné vnější předpoklady pro řádné plnění distanční výuky prostor, ve kterém může dítě plnit své školní povinnosti. Tímto prostorem je myšleno klidné místo bez rušivých elementů a základní vybavení domácnosti jako je psací stůl a židle. I toto základní kritérium nemusí mnoho domácností splňovat.

V předešlých dvou podkapitolách byly popsány předpoklady pro řádné plnění distanční výuky jak z pohledu žáka, tak z pohledu jeho okolí. Dále bude distanční výuka uvedena do kontextu s výukou běžnou, tedy prezenční. Následující podkapitola se bude věnovat výhodám a nevýhodám, které distanční výuka přináší.

2.3 Výhody a nevýhody distanční výuky

Bažantová rozděluje výhody a nevýhody distanční výuky do třech kategorií z pohledu studujících, vyučujících a vzdělávací organizace. Pro účely této práce se zaměříme na výhody a nevýhody z pohledu studujících. Mezi výhody distanční výuky pro studující, zahrnuje Bažantová možnost vzdělávání pracujících lidí a lidí s handicapem, dále vyzdvihuje flexibilitu studia, možnost vlastního studijního tempa, rozšířenější diskusi než při klasickém denním studiu a použití informačních a komunikačních technologií. Z materiálního pohledu považuje Bažantová za výhodu distanční výuky nízké náklady na cestovné. Mezi nevýhody distanční výuky řadí finančně náročné technické vybavení a připojení k internetu, dále zmiňuje problematiku digitální gramotnosti studujících, míru schopnosti dorozumívat se přes internet a celkovou schopnost studujících se vzdělávat samostatně mimo školní prostředí. (1)

Frombergová ve svém výzkumu uvádí, že studenti považují za výhodu distanční výuky absenci dojíždění do školy a s tím související pozdější ranní vstávání. Dále uvádí mezi výhodami, možnost samostatného rozvržení svého pracovního času. V neposlední řadě můžeme do výhod distančního vzdělávání zahrnout rozšíření schopností práce na počítači a rozvoj digitální gramotnosti. Z výzkumu vyplývá, že nevýhody distanční výuky spočívají především v tom, že studenti mají nulový sociální kontakt se svými vrstevníky. Nevýhodou distančního vzdělávání také může být nedostatečně zvládnutá komunikace mezi zástupci školy a rodinou a z toho plynoucí chaos. (10)

Výhod a nevýhod distančního vzdělávání je samozřejmě mnoho, ovšem na tuto problematiku nelze nahlížet zcela objektivně. Při této problematice je nutné vnímat individualitu každého studenta a prostředí, které na něj působí. Tato kapitola tak mohla pouze shrnout výčet pravděpodobných výhod a nevýhod distančního vzdělávání. V kapitole číslo dvě byla shrnuta celá problematika distančního vzdělávání se zaměřením na celkovou definici, předpoklady pro řádné plnění distančního vzdělávání a na výhody a nevýhody plynoucí z distanční výuky pro samotné studující. Tímto považuje autorka distanční vzdělávání za dostatečně přiblížené. Následující kapitoly se budou věnovat dalšímu tématu stěžejnímu pro tuto diplomovou práci, a tím je rodina, posléze sociálně slabá rodina.

3. Rodina

Důležitou součástí této práce je definování a vymezení sociálně slabé rodiny. Abychom tak mohli uskutečnit, je třeba tento pojem zařadit do kontextu celkového pojmu rodina. Tato kapitola se proto bude věnovat celkovému definování rodiny jako takové, jejích funkcí a problémů. Pohled na sociálně slabou rodinu bude po tomto vymezení komplexnější.

Pohledy na pojem rodina se různí. Tento pojem je definován mnoha způsoby z různých úhlů pohledu. V definicích se nejčastěji objevuje tvrzení, že rodina je základní stavební jednotka společnosti či primární sociální skupina. Deklarovat si to můžeme například v definici od Dukové, která uvádí, že rodina je základní jednotkou každé společnosti a zároveň nejstarší institucí v historii lidského společenství. Rodina je soužití rodičů a dětí, nebo společně hospodařících partnerů nebo alespoň jeden partner pečující o jedno dítě. (7) V podobném duchu se také nese definice rodiny od Pemové, která rodinu označuje jako malou primární sociální skupinu, ve které panuje intimita, soudržnost a emocionalita. (32) Velký sociologický slovník tyto definice potvrzuje a spojuje. Píše se v něm, že rodina je „*obecně původní a nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje.*“ (27, s.940)

Pojem rodina je stálíci v mnoha humanitních oborech, a proto můžeme nalézt nespočet definic, které o ní hovoří. Autorka se v této práci ztotožňuje s definicí rodiny, která se skládá alespoň z jednoho dospělého člověka a alespoň jednoho dítěte, přičemž tyto dva členové mají mezi sebou sociální rodinné vazby. Pro tuto práci ovšem není příliš důležité definovat, kdo rodinu tvoří. Důležitější je pohled na rodinu jako prostředí, ve kterém vyrůstá dítě, které je tímto prostředím utvářeno. Je nutné si uvědomit, že rodina v roli dítěte plní nezastupitelnou roli a značnou částí se podílí na jeho socializaci ve společnosti. Rodinné prostředí má přímý vliv na schopnosti, dovednosti, hodnoty a návyky, které si dítě ponese do života. Literatura dále nahlíží na rodinu dle jejích typů. Abychom se více přiblížili k pojmu sociálně slabá rodina, je nutné se zaměřit na typy rodin a jejich funkce. O těchto aspektech budou hovořit následující podkapitoly.

3.1 Typy rodiny

V lidském společenství můžeme nalézt různé podoby rodiny a můžeme na ně nahlížet z různých hledisek. Jedním z těchto kritérií je struktura členů rodiny. Kraus rozlišuje rodiny dle jejich početnosti následovně. Rodinu, kterou tvoří pouze rodiče a děti, označujeme jako rodinu nukleární. Pokud k této rodině připočítáme i další příbuzné, jako například prarodiče, tety, bratrance a další, hovoříme o rodině rozšířené. (21) Kováčiková rozděluje rodiny také dle jejich struktury, ale nahlíží na problematiku z jiného úhlu pohledu. Rodiny dělí na úplné a neúplné. Úplná rodina obsahuje děti a oba rodiče. Neúplná rodina obsahuje děti a pouze jednoho rodiče. Typickým příkladem neúplné rodiny je domácnost matky s dětmi po rozvedeném manželství. Pro úplné doplnění této typologie je nutné také zmínit rodinu doplněnou. Taková rodina se skládá z dětí, jednoho rodiče a nového partnera, který doplnil neúplnou rodinu. (19) Dalším hlediskem, dle kterého můžeme rozlišovat rodiny, je dělení dle sociální role jedince v rámci dané rodiny. Dle tohoto hlediska Kraus rozlišuje rodinu orientační a rodinu prokreační. Orientační rodina je ta, do které se rodíme, ve které vyrůstáme a kde probíhá naše primární socializace. Naopak prokreační rodina je ta, kterou zakládáme v dospělosti. (21)

Toto rozdělení do typů rodin bylo použito pro komplexnější vnímání celého pojmu rodina, avšak pro účely této práce autorka vnímá za nejpodstatnější, typologii rodiny dle plnění jejich funkcí. V našem prostředí se často setkáváme s metodou Dunovského na hodnocení funkční schopnosti rodiny. „*Tato metoda se opírá o stanovení hodnocení rodiny podle osmi kritérií, neboli položek, jimž jsou: složení rodiny, stabilita rodiny, sociálně ekonomická situace rodiny (vychází z věku, rodinného stavu, vzdělání, zaměstnání rodičů, příjmu a bydlení rodiny), osobnost rodičů (jejich zdravotní a psychický stav a úroveň společenské adaptace), přítomnost sourozenců a jejich profil, osobnost vyšetřovaného dítěte, zájem o dítě a péče o dítě.*“ (8, s. 25) Dle toho, na jaké úrovni rodina plní své funkce, rozděluje Reichel rodiny do třech typů. Prvním typem je rodina eufunkční. Tato rodina se vyznačuje tím, že své funkce plní na výborné úrovni z pohledu samotné rodiny i celkové společnosti. Druhým typem je rodina dysfunkční. Plnění funkcí této rodiny je rozporuplné. V rámci rodiny je plnění funkcí vnímáno za dostačující, avšak v rámci celkové společnosti je rodina z hlediska plnění jejich funkcí vnímána za nedostatečnou. Třetím typem je rodina afunkční. V této rodině je plnění funkcí na velmi nízké úrovni. Rodina v plnění svých funkcí selhává v očích celé společnosti i samotné rodiny. (35)

Kraus ve své publikaci také hovoří o třech typech rodiny. Typologie dle Krause se lehce odlišuje v názvech i definicích od typologie dle Reichla. Kraus popisuje první typ rodiny jako rodinu funkční. Tato rodina plní všechny své funkce řádně. Druhým typem je rodina dysfunkční. V této rodině je plnění některých funkcí na snížené úrovni, avšak rodina není nijak zvlášť narušena či ohrožena. Třetím typem je rodina afunkční. V této rodině je již patrné zásadní narušení socializačního vývoje dítěte a mnoho dalších ohrožení. Tato rizika vychází z nezvládnutí plnění základních funkcí rodiny. (21)

Dělení rodin dle plnění jejich funkcí do třech kategorií, je v odborné literatuře nejčastější. Avšak objevují se i publikace, které tuto typologii rozšiřují o další typy rodin. Například Maříková dělí rodiny dle plnění jejich funkcí do čtyř typů. Prvním typem je funkční rodina. V této rodině je plnění funkcí na velmi vysoké úrovni a díky tomu je předpokládán zdravý vývoj dítěte. Druhým typem je problémová rodina. Zde je plnění některých funkcí narušeno, avšak rodina není nikterak patologická. Problémy, které se v rodině objevují, zvládá rodina řešit samostatně nebo s lehkou externí podporou. Třetím typem je dysfunkční rodina. V této rodině se již vyskytují vážné potíže a poruchy plynoucí z neplnění několika funkcí rodiny. Zde se již setkáváme s velkým rizikem narušení zdravého vývoje dětí. Posledním typem je afunkční rodina. Tato rodina již neplní téměř žádnou svoji funkci na adekvátní úrovni, je vážně ohrožen zdravý vývoj dítěte a někdy i jeho život samotný. (28)

Při porovnání všech definic rodin, dle míry plnění svých funkcí, můžeme říci, že se tato diplomová práce zaměřuje na dysfunkční a afunkční rodiny. Jsou na mysli tedy ty rodiny, ve kterých se objevují potíže a poruchy jedné či několika funkcí rodiny. Tyto rodiny v kontextu dalších souvislostí staví základ pro označení sociálně slabá rodina. Pro plné pochopení typologie rodin dle plnění svých funkcí a přiblížení se tak k pojmu sociálně slabá rodina, je nezbytné se seznámit s konkrétními funkcemi rodiny. Této problematice je věnována následující podkapitola.

3.2 Funkce rodiny

Provazník ve své publikaci hovoří o tom, že ve většině případů se zkoumá rodina prostřednictvím zkoumání plnění jejích funkcí. Dodává, že funkce rodiny mají nesporně obrovský význam při jejím poznávání. (33) S tímto tvrzením autorka práce souhlasí, a proto budou v této kapitole funkce rodiny představeny. Společně s demografickými změnami v průběhu historie lidstva se měnily i funkce rodiny. Ve 21. století jsou všeobecně uznávány a popisovány čtyři až šest základních funkcí rodiny. Autoři mají mnohdy různá označení těchto funkcí, různě je rozdělují či seskupují a někteří autoři přidávají i funkce další. Při studiu dostupné literatury se autorka nejčastěji setkávala s těmito funkcemi rodiny:

a) Biologicko-reprodukční funkce

Prostřednictvím této funkce přichází na svět nová generace dětí. Při řádném plnění této funkce dochází k zplození dítěte a zabezpečení všech potřebných podmínek pro jeho život a zdravý vývoj. Tato funkce je také významná ve smyslu naplňování biologických a sexuálních potřeb jedince, taktéž v naplňování potřeby pokračování rodu. (20) Gáborová uvádí, že prostřednictvím této funkce ale nedochází pouze k péči o děti, ale o všechny jednotlivé členy rodiny. (11)

b) Ekonomicko-zabezpečovací funkce

Dunovský uvádí, že tato funkce je důležitá jak pro samotnou existenci rodiny, tak pro celou ekonomiku společnosti. Funkce rodiny se v ekonomické oblasti v poslední době změnily. Dříve rodina plnila výrobní funkci, avšak dnes o rodině hovoříme spíše jako o konzumní jednotce, která je závislá na svém okolí. Z obou pohledů je rodina pro celou ekonomickou společnost základním stavebním kamenem. (20) Aby ve státě panovala prosperující ekonomika, je třeba, aby se členové domácnosti zapojovali v rámci svých profesí na trhu práce a zastávali tak aktivní pracovní sílu. Aby se vyvážily pomyslné ekonomické mísky vah, je nutné, aby rodiny zastávaly i pozici tržní síly, tedy byly spotřebitelem. (38) Co se u této funkce nezměnilo, je to, že rodina musí všechny své členy začlenit do výrobní i nevýrobní sféry, a tím je hmotně zabezpečit. Je důležité zmínit, že materiální zaopatření dítěte přispívá k jeho správnému a zdravému vývoji. (9) Plnění této funkce nepřispívá pouze k hmotnému zabezpečení rodiny, ale působí i edukačně. Dítě díky této funkci získává důležité ekonomické znalosti a dovednosti. Učí se finanční gramotnosti, buduje si zdravý vztah k penězům a učí se celkově řádně hospodařit. (38)

c) Emocionální funkce

Emocionální funkce zabezpečuje citové zázemí pro celou rodinu, a tím napomáhá k udržení fyzického a hlavně psychického zdraví všech členů rodiny. Projevem správné činnosti této funkce je porozumění, úsměv a podání pomocné ruky. (11) Dunovský uvádí, že i přes to, že faktory hmotné povahy mají často viditelnou převahu, emocionalita je nejdůležitějším faktorem rodiny. V různých podobách je důležitá pro rodiče i děti. (9) Pokud se zaměříme na dítě, Vágnerová se v publikaci *Vývojová psychologie* zmiňuje, že celý vývojový proces dítěte je postaven na jeho emocích. Pro dítě jsou emoční projevy primárním prostředkem komunikace, díky čemuž jsou zabezpečovány jeho potřeby (41). Emocionální funkce rodiny se tak pro zdravý vývoj dětí jeví velmi důležitou.

d) Socializačně-výchovná funkce

Pomocí této funkce rodiny si dítě osvojuje vzorce chování a dochází k jeho celkové primární socializaci. (11) Hlavním cílem socializačního procesu v rodině je příprava dětí na vstup do dospělého života. *„Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace.“* (20, str. 80) Kraus dále uvádí, že socializace v rodině není zaměřena pouze na socializaci dítěte, ale také na socializaci dalších svých členů. Lidé se také v rámci své rodiny učí naplňovat sociální role muže a ženy, otce a matky. (20)

Tato podkapitola se věnovala dělení a popisu jednotlivých funkcí rodiny. V každé rodině jsou její funkce naplňovány na různých úrovních, což bylo deklarováno v podkapitole typy rodiny. Pokud rodina nějaké své funkce plní na nízké úrovni, nebo neplní vůbec, hovoříme o poruchách funkcí rodiny. Tato práce se zaměřuje primárně na dysfunkční a afunkční rodiny, a proto se tímto tématem bude zabývat následující podkapitola.

3.2.1 Poruchy funkcí rodiny

Dle Labátha označujeme za poruchy funkcí rodiny situace, kdy rodina v různé míře neplní základní požadavky dané společenskou normou. Poruchy funkcí rodiny jsou způsobeny selháváním jednoho či více členů rodiny z nejrůznějších důvodů. Toto selhávání se pak projevuje v nenaplnění některých nebo všech základních funkcí rodiny. Tyto poruchy rodinného života se pak dotýkají všech složek lidského života. (23) Dunovský uvádí, že příčin poruch rodiny je nespočet a mají nejrůznější charakter. Vznik těchto poruch zapříčiňuje jeden nebo více článků celého systému a jejich interakce mezi sebou. Těmito články jsou jednotlivec, rodina a celá společnost. Důsledky těchto poruch pak ovlivňují všechny složky tohoto systému. (8) Následně budou představeny jednotlivé poruchy funkcí rodiny.

a) Porucha biologicko-reprodukční funkce

Dunovský ve své publikaci uvádí tři možné situace, o kterých hovoříme jako o poruše biologicko-reprodukční funkce rodiny. První z těchto situací je, když se z nějakého důvodu do rodiny děti vůbec nerodí. Tyto důvody mohou být biologického rázu, tedy, že rodiče nejsou schopni děti počít a porodit. Dalším důvodem je vědomé odmítání rodičovství, tedy absence dětí nebiologického rázu. Rodiče děti mohou zplodit, ale nechťejí. Důvody k tomuto rozhodnutí mohou být různé, např. nelehká hospodářská situace společnosti, osobnostní profil rodičů a další. Další situace, o které Dunovský hovoří jako o poruše biologicko-reprodukční funkce rodiny, je rození dětí do nepříznivých podmínek. V tomto případě se děti v rodině rodí, ale je to vnímáno za krajně nezodpovědné. Pod tímto problémem si lze představit nezodpovědné přivedení dětí do velmi nepříznivých životních podmínek či plození dětí rodiči, kteří se kvůli svému zdravotnímu stavu nemohou o děti starat. Třetí situace poruchy této funkce je plození postižených dětí. V tomto případě se děti do rodiny rodí, jsou pro ně zabezpečeny vhodné podmínky, avšak se rodí postižené. Postižení se pak projevuje v oblasti tělesné, duševní či smyslové. Všechny tyto poruchy biologicko-reprodukční funkce mají přímou či nepřímou souvislost s poruchami dalších funkcí. Počet dětí v rodině výrazně ovlivňuje ekonomicko-zabezpečovací funkci a celkový ekonomický standart rodiny. Ekonomicko-zabezpečovací funkci také velmi ovlivňuje přítomnost postižení v rodině, ať už u dítěte, či u dospělého. (8)

b) Porucha ekonomicko-zabezpečovací funkce

Mezi poruchy ekonomicko-zabezpečovací funkce rodiny řadíme nedostatek hmotných prostředků, propad rodiny pod hranici chudoby či životního minima. Mimo hmotné statky sem řadíme i aspekty pracovní, sociální a problémy v oblasti bydlení a pořádku. Dále se jedná o nedostatek vhodných hygienických, sociálních, kulturních a morálních podnětů. (16) Dunovský uvádí, že *„primární selhání ekonomicko-zabezpečovací funkce rodiny pramení z toho, že se rodiče nemohou nebo nechtějí zapojit do výrobního procesu společnosti, a tak zabezpečit pro sebe a svou rodinu dostatek prostředků k životu.“* (8, s. 14)

c) Porucha emocionální funkce

Klíma mezi poruchy emocionální funkce rodiny řadí neschopnost potřebného hlubšího citu a citových vazeb mezi rodinnými členy. V takové rodině pak působí nevyrovnaná negativní rodinná atmosféra, která vyvstává například z nezájmu rodičů o dítě, z rozchodu rodičů či otevřené nenávisti. S poruchami emocionální funkce také úzce souvisí opuštění dítěte ať už dokonalé fyzické či sociální, osiření dítěte nebo jeho týrání, zneužívání a zanedbávání. (16) Dunovský uvádí, že poruchy emocionální funkce se dodatečně projevují u všech dalších funkcí rodiny. Nejvíce se zaměřuje na propojení se socializačně-výchovnou funkcí rodiny, protože je velmi narušen celkový socializačně výchovný proces dítěte z důvodu ztráty citového zázemí a pocitu bezpečí a jistoty (8). Důležitost těchto aspektů pro dítě byla vysvětlena v kapitole Funkce rodiny. Dunovský dále uvádí souvislost s biologicko-reprodukční funkcí. *„Neodpovědnost v sexuálním životě dává možnost narození dětí neplánovaných, nechtěných, geneticky zatížených, nebo dětí, pro něž není připraveno vhodné prostředí ani péče.“* (8. s.15)

d) Porucha socializačně-výchovné funkce

Poruchy socializačně-výchovné funkce dělíme do třech kategorií. První kategorií jsou rodiče, jež se o dítě nemohou starat. Důvody této poruchy mohou mít přírodní opodstatnění. Řadíme sem různé živelné katastrofy, devastace prostředí a podobně. Opodstatnění můžeme dále nalézt v poruchách celkové společnosti. Řadíme sem války, hladomor, epidemie, vysokou nezaměstnanost a jiné. Důvody také mohou být rodinného rázu. Například velký počet dětí, rozpad rodiny z nezaviněných příčin a další. Příčinu také můžeme hledat v konkrétních členech rodiny. Osobní důvod, proč se rodič nemůže o dítě starat, je například jeho invalidita, vážná nemoc nebo v konečném případě smrt. Ve všech těchto případech se rodiče nemohou o dítě starat, ale mají o dítě zájem. Druhou kategorií jsou rodiče, jež se o dítě nedovedou starat. To konkrétně znamená, že rodiče nedovedou zabezpečit dítěti přiměřený vývoj a uspokojit jeho základní potřeby. Příčiny této poruchy hledá Dunovský v rodinném systému nebo v samotných rodičích. Do této kategorie zahrnujeme značně nezralé rodiče, velmi mladé rodiče, či rodiče, kteří se nedokáží vyrovnat se zvláštními situacemi. Do těchto situací můžeme například zařadit narození handicapovaného dítěte, narození dítěte mimo partnerství, rozvod rodičů a další. U této kategorie nelze určit zájem rodičů o dítě, protože může být různý. Třetí kategorií jsou rodiče, kteří se o dítě nechtějí starat. Nejčastějším důvodem je porucha osobnosti rodičů ve smyslu maladaptace, disharmonického vývoje či psychopatie. Důvodů může být samozřejmě mnohem více. V této kategorii nemají rodiče o děti žádný nebo téměř žádný zájem. (8)

Jak z kapitoly vyplývá, poruchy jedné funkce mají přímou či nepřímou souvislost s poruchami dalších funkcí. Tyto funkce i jejich poruchy jsou ve vzájemné interakci. Dá se říci, že všechny poruchy funkcí rodiny negativně ovlivňují každého jedince a jeho zdravý vývoj. Vzhledem k tomu, že spolu poruchy funkcí rodiny úzce souvisejí, vytváří tak potenciaální riziko přesahu poruchy mimo rodinu, do oblasti celé společnosti. Na základě neplnění svých funkcí, můžeme tyto rodiny v kontextu celé společnosti potenciálně chápat za sociálně slabé. Pojem sociálně slabá rodina tak můžeme vnímat v kontextu neplnění svých funkcí, ale i v kontextech dalších. Tyto další aspekty budou představeny v následující kapitole.

4. Sociálně slabá rodina

Pro účely této práce byl vybrán pojem sociálně slabá rodina, avšak po důkladném prostudování dostupné související literatury se tento pojem objevuje zřídka. S oporou o legislativu ČR můžeme říci, že sociálně slabá rodina je taková rodina, která se nachází v nepříznivé sociální situaci. Na tento pojem již pamatuje Zákon č.108/2006 Sb. O sociálních službách, kde je nepříznivá sociální situace definována jako „*oslabení nebo ztráta schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením*“ (42)

Z legislativního rámce vyplývá, že sociálně slabé rodiny jsou, nebo mohou být ohroženy sociálním vyloučením. Abychom tuto cílovou skupinu dokázali lépe pochopit, je nutné se zaměřit na samotný pojem sociální vyloučení. Sociální vyloučení se může projevovat několika způsoby. Nedělníková hovoří o prostorovém vyloučení. To znamená, že lidé, kteří jsou zasaženi prostorovým sociálním vyloučením žijí v lokalitách, které jsou distancované od lokalit, kde žije většinová populace. Pro tyto lokality je typická „*nízká úroveň bydlení a velmi nízká občanská vybavenost*“. Dalším typem sociálního vyloučení je „*symbolické vyloučení se stigmatizací (zevšeobecňujícím přisuzováním negativních vlastností) jedinců či skupin*“. U osob, které jsou postiženy sociálním vyloučením se dále často objevuje „*nízká míra vzdělanosti a ztížená možnost tuto nevýhodu překonat*“. Nízká míra vzdělání úzce souvisí s nízkou možností získat řádné zaměstnání. Osoby postižené sociálním vyloučením mají tedy „*ztížený přístup k legálním formám výdělečné činnosti*“, což je doprovázeno „*závislostí na sociálních dávkách a s tím spojenou materiální chudobou*“. K projevům sociálního vyloučení se dále pojí „*rizikový životní styl, špatné hygienické poměry a s nimi související horší zdravotní stav*“.

Na nízké vzdělání, neschopnost získat kvalitní zaměstnání, tudíž závislost na sociálních dávkách se dále nabaluje „uzavřený ekonomický systém, který se vyznačuje častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok (lichva a tzv. rychlé půjčky)“. U osob sociálně vyloučených se dále může objevovat zvýšená míra „sociálně patologických jevů, jako je alkoholismus, narkomanie či gamblerství a zvýšená míra kriminality se zvýšeným rizikem stát se pachatelem, ale i obětí trestné činnosti“. Častým znakem doprovázející sociální vyloučení je také „snížená sociokulturní kompetence, jako je jazyková bariéra či neznalost vlastních práv a povinností“. (31, s. 66) Matoušek sociální vyloučení shrnuje a říká, že se jedná o „obvykle komplexně podmíněnou nedostatečnou účast jednotlivce, skupiny nebo místního společenství na životě celé společnosti. To je dáno nedostatečným přístupem ke společenským institucím zajišťujícím vzdělání, zdraví, ochranu a základní blahobyt. Sociální vyloučení může mít různou úroveň a může být proměnlivé v čase.“ (29, s. 217)

Na sociální vyloučení bychom neměli nahlížet pouze z ekonomické perspektivy, jak tomu často bývá, ale i z pohledu sociálního, politického a kulturního. Jedinec či rodina, která je ohrožena sociálním vyloučením má problematický či žádný přístup k základním zdrojům společnosti. Mezi základní zdroje společnosti řadíme „trh práce, vzdělávání, bydlení, zdravotní péči a sociální ochranu.“ (18, s. 13) Pojem sociální vyloučení je tedy velmi komplexní a můžeme na něj nahlížet z mnoha úhlů pohledu. Následně budou představena různá hlediska sociálního vyloučení.

4.1 Hlediska sociálního vyloučení

Ekonomické hledisko sociálního vyloučení

Rodiny, které jsou ohroženy sociálním vyloučením či již sociálně vyloučeny jsou, často trpí chudobou. I přes to, že chudoba a sociální vyloučení jsou spolu úzce spjaty, není to tentýž pojem. Chudobu můžeme pak v tomto kontextu chápat jako důsledek i příčinu sociálního vyloučení. Ekonomické hledisko sociálního vyloučení je nejvíce propíráno z toho důvodu, že je nejlépe uchopitelné a nejsnáze měřitelné. Abychom se mohli věnovat ekonomické perspektivě sociálně slabých rodin, je nutné začít již u dětí a jejich vzdělání.

Vzdělání dětí stojí totiž na samotném prahu životní úrovně v jejich budoucím dospělém životě. Katrňák tvrdí, že „škola hraje v procesu reprodukce sociálních nerovností v moderních společnostech hlavní roli. Vzdělání je tím, co vymezuje pozici člověka na trhu práce, co ve značné míře ovlivňuje typ zaměstnání, které vykonává, a co do jisté míry souvisí s jeho příslušností k sociální třídě. ...Můžeme říci, že na trhu práce měníme vzdělání za zaměstnání a s ním související plat, který pak na ekonomickém trhu vyměňujeme za zboží a služby, tedy za životní úroveň a konzum.“ (15, s.19) Statisticky můžeme říci, že děti často dosahují v průměru stejného vzdělání, jako jejich rodiče. Toto tvrzení vychází z koncepcí sociální mobility. Pokud tedy rodiče ze sociálně slabé rodiny mají nízké nebo žádné vzdělání, je vysoce pravděpodobné, že jejich děti taktéž dosáhnou nízkého vzdělání. Z těchto dětí následně vyrůstají dospělí, kteří jsou kvůli svému nízkému vzdělání znevýhodněni na trhu práce a končí v podřadném zaměstnání či jako dlouhodobě nezaměstnaní.

Mezi osoby, které jsou znevýhodněné na trhu práce dále řadíme „osoby se zdravotním postižením, ženy s malými dětmi, osoby mladší dvaceti let či naopak starší padesáti let, dlouhodobě nezaměstnané či lidé potřebující zvláštní pomoc (osoby společensky nepřizpůsobené, osoby po ukončení VTOS.)“ (4, s. 267), Mareš všechny osoby, které jsou znevýhodňovány na trhu práce řadí do čtyř kategorií. Nejprve jsou to lidé, kteří jsou psychicky či fyzicky handicapováni, dále lidé s nízkým lidským kapitálem, tedy nekvalifikovaní, dále lidé, kteří jsou diskriminováni na základě etnika, pohlaví či věku a na závěr lidé, kteří jsou dlouhodobě nezaměstnaní. (26, s. 46) Všechny tyto osoby mohou být tímto ohroženy odtrhnutím od základního zdroje společnosti, čímž je trh práce.

Závažným problémem trhu práce a osob, které jsou na něm znevýhodňovány, je dlouhodobá nezaměstnanost. Tento pojem je definován jako nezaměstnanost trvající déle než 12 měsíců. Z ekonomického pohledu je stav dlouhodobé nezaměstnanosti ohrožující jak pro fyzického člověka, tak pro celou společnost. K dlouhodobé nezaměstnanosti se však neváží pouze problémy ekonomického rázu, ale ovlivňují celý život těch, které tento problém postihuje. Hlinková na tyto problémy spojené s dlouhodobou nezaměstnaností nahlíží ze dvou pohledů. Říká, že dlouhodobá nezaměstnanost negativně působí na zdraví jedince. Psychický stav dlouhodobě nezaměstnaného může být velmi narušen. Může se u něho objevit vysoká míra stresu a s ním spojené ohrožení. Dlouhodobě nezaměstnaný člověk může upadat do depresí, či trpět úzkostmi a také může mít dlouhodobě snížené sebevědomí, které má vliv na další jeho vývoj. Dále se objevuje nespavost, podrážděnost, frustrace a další psychické problémy. Další problémy jsou spjaté s fyzickým zdravím, které je dlouhodobou nezaměstnaností taktéž ohroženo. Tito lidé mohou být například více náchylní k závislostem na drogách či k suicidálním pokusům. Druhým pohledem na problémy spojené s dlouhodobou nezaměstnaností je zaměření na sociální oblast. Mezi sociální důsledky dlouhodobě nezaměstnaných řadíme snížení životní úrovně jednotlivců i rodin, ztrátu pracovních návyků a motivace, změnu životních hodnot a v neposlední řadě samotné sociální vyloučení. (13) Dlouhodobá nezaměstnanost jedince samozřejmě ovlivňuje a ohrožuje celou jeho rodinu. Hlinková uvádí, že „*se mění rodinná atmosféra, nastávají hádky, stresové situace, omezují se společenské aktivity mládeže...tlak nezaměstnanosti způsobuje finanční a emocionální napětí v rodině.*“ (13, s. 434) Dlouhodobě nezaměstnaný tak ztrácí status ve své rodině, ale zároveň i jeho rodina ztrácí status v celé společnosti.

Všechny tyto aspekty jako je znevýhodnění na trhu práce, dlouhodobá nezaměstnanost a další, mohou v konečném důsledku končit z ekonomického hlediska chudobou jedinců, potažmo jejich rodin a tím mohou být sociálně vyloučeni ze společnosti. Mareš rozlišuje chudobu na takzvanou starou a novou. Starou chudobu definuje jako horizontální a takovou, která není závislá na trhu práce, ale ovlivňuje ji například životní a rodinný cyklus. Novou, vertikální chudobu spojuje právě s postavením na trhu práce. Osoby, které jsou ohroženi touto chudobou jsou kupříkladu nezaměstnaní, neúplné rodiny, osoby s nízkými výdělky a již zmiňované osoby, které jsou na trhu práce znevýhodňováni. (26, s. 45) Lidé, kteří dlouhodobě žijí v chudobě se pak často stávají závislými na různých dávkách sociální pomoci či upadají do dluhových pastí. Rodiny, které se potýkají s těmito problémy, můžeme pak nazývat jako sociálně slabé.

Celý tento proces, který byl popsán od nedostačujícího vzdělání vedoucího k znevýhodnění na trhu práce, následně k dlouhodobé nezaměstnanosti a tím způsobené chudobě, nakonec ústí z ekonomického pohledu v sociální vyloučení jedinců či celých rodin. K těmto problémům může docházet samozřejmě z mnoha jiných důvodů, které byly okrajově v této kapitole popsány, avšak pro účely této diplomové práce byla zvolena tato cesta školního dítěte od jeho vzdělávání v dětství až k sociálnímu vyloučení v dospělosti.

Politické hledisko sociálního vyloučení

Lidem, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením z politického hlediska, jsou upírána občanská, politická, ale i základní lidská práva. Tímto způsobem jsou vyloučeni z vlivu na společnost, ale i z možnosti řídit svůj vlastní život. U těchto osob je typická nízká účast ve volbách a celková neschopnost participace na veřejném životě. Nemohou tak spolurozhodovat o funkcích svého státu, ani o okolnostech vlastního života. (25) Lidé mohou být v této pozici dobrovolně, z toho důvodu, že nemají zájem o politický život společnosti. Taktéž se lidé mohou do této pozice dostávat nevědomě, a to z toho důvodu, že neznají svá práva, nemají přístup k informacím, nerozumí politickému životu a neví, jak se do něho zapojit.

Sociální a kulturní hledisko sociálního vyloučení

Sociální a kulturní hledisko sociálního vyloučení spolu dle autorky této práce velmi úzce souvisejí. Šimíková uvádí, že sociální dimenze sociálního vyloučení „*brání ohroženým skupinám sdílet určité sociální statusy a participovat na určitých sociálních institucích*“ O kulturním vyloučením mluví jako o „*odepření práva participovat na kultuře společnosti – sdílet její kulturní kapitál, vzdělanost, hodnoty.*“ (39, s.13) Dle autorky této práce nesouvisí spolu pouze sociální a kulturní hledisko sociálního vyloučení, ale zároveň s nimi jde v ruku v ruce i etnicita. Můžeme říci, že etnicita je důležitým faktorem nejen pro sociální a kulturní dimenzi sociálního vyloučení. Důvod, proč může být etnicita rizikovým faktorem, můžeme hledat právě v oblasti kultury. Šimíková uvádí, že „*kulturní specifika etnických skupin jsou v nějakém nesouladu s požadavky majoritní společnosti, nebo jsou přímo s jejími normami a hodnotami v rozporu.*“ Tyto nesoulady, tedy odlišné kulturní hodnoty a zvyklosti mohou vést k „*nemožnosti, neschopnosti či neochotě se integrovat*“ (39.s.14) Tyto aspekty poté ústí v nízký sociálněekonomický statut a tedy v sociální vyloučení. O těchto aspektech literatura hovoří jako o sociokulturně znevýhodňujícím prostředí.

Dalším důvodem, proč autorka vidí mezi sociálním a kulturním hlediskem sociálního vyloučení spojitost, je stereotypizace a takzvané nálepkování kulturních menšin majoritou. V České společnosti jsou v negativním smyslu nejvíce stereotypizováni Romové. Šimíková uvádí, že z mnoha průzkumů veřejného mínění vyplývá, že občané patřící do majoritní společnosti vnímají Romy jako občany se sociálně-patologickým chováním. Například v médiích je často propíraná romská kriminalita, zneužívání sociálních dávek a další. (39) Tyto stereotypy s sebou nesou mnoho sociálních dopadů, se kterými musí menšinová společnost bojovat. Je to například diskriminace na poli pracovního trhu, na poli bydlení, ale i v mnoha dalších oblastech sociálního života. To vše opět vede k sociálnímu vyloučení.

V této kapitole byl představen pojem sociálně slabá rodina s oporou o legislativní rámec, v kontextu sociálního vyloučení a z hledisek, ze kterých můžeme na sociální vyloučení nahlížet. Pokud bychom se ale zabírali sociálním vyloučením více dopodrobna, zjistili bychom, že všechna hlediska spolu úzce souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Souvislosti jsou natolik vzájemně propletené, že můžeme až hovořit o zacykleném kruhu sociálního vyloučení. Šimíková ve své publikaci použila velmi vystihující citaci „*Alarmující je až situace, kdy se jednotlivá pole a míra dostupnosti statků na sebe začínou vázat. Kdy chudí jsou zároveň politicky bezmocní, osamělí, nevzdělaní a bez společenského uznání*“ (39, s.13)

Shrnutí

V teoretické části diplomové práce byl představen pojem krizová situace a okolnosti pandemie nemoci COVID-19. Bylo tak učiněno pro zasazení celého výzkumu do širšího kontextu. Dále byly v teoretické části představeny aspekty distanční výuky. Kapitola s názvem Distanční výuka se zaměřovala na samotné definování tohoto pojmu. Dále byly představeny předpoklady studentů k plnění distanční výuky, ať už osobnostní, tak předpoklady plynoucí ze studentova prostředí. Kapitola se dále zaměřovala na výhody a nevýhody distanční výuky v kontextu výuky běžné, tedy prezenční. V teoretické části této práce byl dále představen pojem sociálně slabá rodina, tedy tak, jak jej autorka práce chápe a jak se s ním v praxi setkává. Neexistuje žádné standardizované měřítko vhodné pro určení, kdo spadá do sociálně slabé rodiny a kdo nikoliv. Tomuto měřítku by nejlépe odpovídal Dotazník funkčnosti rodiny, který zkonstruoval profesor Dunovský. Tento dotazník však pochází z roku 1987, čímž je z dnešního pohledu zastaralý, a tak není vhodný pro dnešní užití v praxi. Autorka tak na sociálně slabou rodinu nahlíží nejprve z pohledu plnění svých funkcí. Za sociálně slabou rodinu můžeme pokládat takovou rodinu, která neplní řádně své funkce, s důrazem na ekonomicko-zabezpečovací a socializačně-výchovné funkce. Nelze to ale určit jistě, vzhledem k tomu, že se funkce rodiny vzájemně ovlivňují a doplňují. Sociálně slabou rodinu autorka také vnímá v kontextu náchylnosti k sociálnímu vyloučení, jehož aspekty byly popsány v předchozí kapitole. Tímto autorka chápe teoretický podklad za dostačující a uzavřený. Následující kapitola se bude již věnovat samotnému výzkumnému šetření.

5. Výzkumné šetření

Tato část diplomové práce nahlíží na problematiku zkušeností sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19 z praktického hlediska. Navazuje tak a opírá se o teoretické poznatky z předchozí teoretické části práce. Tato praktická část diplomové práce se věnuje výzkumu daného tématu, který probíhal v období od listopadu 2020 do května 2021. Výzkumné šetření je realizováno kvalitativní výzkumnou strategií, která do hloubky zkoumá a objasňuje jevy související s distanční výukou u sociálně slabých rodin. Autoři nahlíží na kvalitativní výzkum z mnoha úhlů pohledu. Švaříček uvádí, že *„podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné... Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací“* (40, s. 24) Disman shrnuje kvalitativní výzkum jako *„nenumerické šetření a interpretaci sociální reality“* (6, s. 285) Autorka si je vědoma nevýhod kvalitativního výzkumu ve smyslu nemožnosti zobecňovat výsledky z něho plynoucí, avšak se domnívá, že se tímto způsobem může dopracovat k velmi konkrétním datům, které mohou být například inspirací pro rozsáhlejší výzkumy kvantitativního charakteru. Kvalitativní strategie byla také zvolena z toho důvodu, že je výzkumné šetření zaměřeno na takzvaná soft data, pro která je kvalitativní strategie více než vhodná. V neposlední řadě budou získaná data použita pro zkvalitnění profesní spolupráce autorky a jejích klientů.

5.1 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo rozděleno na tři fáze. První fáze byla fáze přípravná. Během ní autorka volila s oporou o odbornou literaturu výzkumný desing, byl utvořen výzkumný plán, tazatelské schéma a byl proveden předvýzkum. Na základě předvýzkumu byla provedena korekce tazatelského schématu. Ve druhé fázi proběhl terénní sběr dat v domácnostech sociálně slabých rodin. Data byla sbírána formou polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s rodiči a dětmi. Ve třetí, poslední fázi výzkumného šetření, autorka analyzovala nasbíraná data a zařazovala je do kontextu celé diplomové práce. Celá tato kapitola se zabývá výzkumným šetřením se zaměřením na výzkumný problém, design výzkumu a zajištění jeho kvality, metody sběru dat, výzkumný vzorek, etické aspekty a limity výzkumu a na samotnou realizaci výzkumného šetření.

Výzkumný problém

Tato diplomová práce si klade jako hlavní cíl výzkumného šetření zjistit, jaké jsou zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19. K hlavnímu cíli šetření jsou připojeny dílčí cíle, které na problematiku nahlíží z pohledu rodičů i dětí ze sociálně slabých rodin. Prvním z dílčích cílů je zjistit, jaké překážky musí děti ze sociálně slabých rodin během distanční výuky překonávat, druhým z dílčích cílů je zjistit, jaké překážky musí rodiče ze sociálně slabých rodin během distanční výuky překonávat. Závěrečný dílčí cíl nahlíží na problematiku z pohledu celé rodiny. Tímto dílčím cílem je zjistit, co by sociálně slabým rodinám pomohlo při překonávání překážek během distanční výuky. Všechny cíle jsou stanoveny na základě opory o odbornou literaturu. Na základě hlavního cíle a dílčích cílů diplomové práce byla stanovena hlavní výzkumná otázka (HVO) a další vedlejší výzkumné otázky (VVO).

HVO1: Jaké jsou zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19?

VVO1: Jaké překážky při distanční výuce musí děti ze sociálně slabých rodin během krizové situace způsobené pandemií COVID-19 překonávat?

VVO2: Jaké překážky při distanční výuce musí rodiče ze sociálně slabých rodin během krizové situace způsobené pandemií COVID-19 překonávat?

VVO3: Co by sociálně slabým rodinám pomohlo při překonávání překážek během distanční výuky?

Design výzkumu

Pro empirickou část této diplomové práce byla zvolena kvalitativní forma designu. „Kvalitativní výzkum je zejména vhodný, jestliže je cílem:

- *porozumět subjektivním zkušenostem jedinců nebo skupiny, působení sociálních, kulturních a politických faktorů a interakcím mezi jedinci a prostředím*
- *první seznámení s novou nebo složitou oblastí*
- *podpořit kvantitativní výzkum při návrhu měřících procedur nebo získat hlubší vhled do zvláštností, které odhalilo dotazníkové šetření“ (12, s. 5)*

Vzhledem k tomu, že cílem této práce je zkoumání, popis a analýza zkušeností, jevila se volba kvalitativního designu jako nejvhodnější. Obsahem výzkumu je také zcela nová oblast, která ještě nemohla být dostatečně prozkoumána. Pro zvolení kvalitativního designu přispíval také fakt, že kvalitativní formy výzkumu obvykle pracují s nízkým počtem respondentů a s velkým množstvím dat, což koresponduje s cíli tohoto výzkumného šetření. Díky nízkému počtu respondentů bylo umožněno zkoumat jevy v jejich přirozeném prostředí, což velmi přispělo ke kvalitě celého výzkumu. Kvalitativní výzkum nám také umožňuje nahlížet na problematiku ve vzájemných souvislostech. V tomto případě chtěla autorka objasnit problematiku distanční formy vzdělávání v kontextu prostředí sociálně slabých rodin, což jí kvalitativní design velmi dobře umožnil.

Zajištění kvality designu

Švaříček (40) uvádí, že pro zachování kvality kvalitativního výzkumného šetření, je třeba dodržet dvě základní pravidla. Zaprvé je nutné, aby výzkum byl pravdivý a platný. Vzhledem k tomu, že je autorka s respondenty v dlouhodobém a pravidelném kontaktu, mohla si získané údaje ověřit i mimo probíhající výzkum. Může si tak být jista, že odpovědi respondentů jsou pravdivé a platné. K pravdivosti a platnosti šetření dále přispívá fakt, že celý výzkumný proces je zdokumentovaný. V další části této práce jsou popsány limity výzkumu, které také podporují kvalitu designu. Dalším pravidlem pro zajištění kvality designu je jeho spolehlivost. K té bylo přispěno za pomoci doslovného přepisu nahrávek rozhovorů. Hendl (12) uvádí pět zásad, kterými se má výzkum řídit, aby byla zachována co nejvyšší kvalita designu. První zásadou je saturace. To znamená, že sběr dat má probíhat do té doby, dokud nová data přispívají k porozumění případu. Autorka se touto zásadou řídila a ukončila sběr dat v momentě, kdy zaznamenala opakující se výpovědi a téma bylo dostatečně nasyceno. Dalšími zásadami jsou krystalizace a delší doba angažovanosti ve výzkumu. Tyto zásady výzkumu byly naplněny vzhledem k dlouhodobé profesní spolupráce autorky s respondenty. Další zásadou je kontrola interpretací. Respondentům byla po rozhovoru nabídnuta možnost poslechu nahrávky a následné změnění či doplnění jejich výpovědí. Poslední zásadou je revize pomocí kolegů, tedy důkladná kontrola kroků. S ohledem na tuto zásadu byl proveden předvýzkum, kdy si autorka zkusila roli dotazovatele i respondenta. Na základě předvýzkumu a následné diskuse, bylo výzkumné schéma upraveno.

Metody sběru dat

Ve výzkumném šetření byla pro sběr dat využita metoda hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Kvale hovoří o rozhovoru jako o „*metodě, jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů.*“ (22, s. 5) Výhodou rozhovoru je, že badatel pokládá respondentům otevřené otázky, což mu pomáhá porozumět pohledu jiných lidí lépe, než kdyby respondenty omezoval výběrem odpovědí z dotazníku. Díky otevřeným otázkám je zachována i objektivnost celého výzkumu, díky zachycování výpovědí v jejich přirozené podobě. (40) Jako metoda sběru dat byl vybrán rozhovor polostrukturovaný, protože je nejvíce flexibilní. Zakládá si na tom, že jsou předem připravena témata a otázky, na které se chce badatel při rozhovoru dotazovat. Zároveň se může badatel při rozhovoru flexibilně doptávat respondentů za pomoci otázek, které vyplynou až ze samotného

rozhovoru. Tato metoda je v přípravné fázi více technicky a časově náročná, ale během samotných rozhovorů pomáhala autorce držet se tématu a zjišťovat potřebné odpovědi pro tento výzkum. Miovský uvádí, že „*možnost kombinace prvků nestrukturovaného i strukturovaného interview činí z metody polostrukturovaného interview téměř ideální výzkumný nástroj pro oblasti aplikace většiny výzkumných plánů v rámci kvalitativního přístupu.*“ (30, s.161) Rozhovory proběhly celkem ve čtyřech rodinách, tedy se čtyřmi rodiči a čtyřmi dětmi. Tento počet respondentů byl vybrán z toho důvodu, že je tato metoda sběru dat vzhledem k hlubokému zacházení do zkoumaného problému časově náročná. A výpovědi respondentů dostatečně nasýtily toto výzkumné šetření. Více respondentů tedy nebylo zapotřebí.

Pro kvalitní sběr dat bylo vytvořeno tazatelské schéma, které sloužilo jako podklad pro kladení otázek během rozhovoru. Toto schéma je členěno na část společnou, na část pro rodiče a na část pro dítě. Všechny části jsou dále členěny do okruhů otázek. První část schématu je společná a je věnována seznámení se s rodinou a její charakteristice. Část pro dítě i pro rodiče je členěna do třech okruhů otázek. První okruh se zaměřuje na obecné zkušenosti s distanční výukou, která byla popsána v teoretické části této práce. Druhý okruh otázek se opírá o podkapitolu Předpoklady studenta pro distanční výuku a na základě odborné literatury zjišťuje praktické poznatky od sociálně slabých rodin. Třetí okruh se věnuje vnějším předpokladům pro distanční výuku a opírá se tak o stejnojmennou podkapitolu této práce. Závěrečná část schématu obsahuje otázky vedoucí ke zjištění vedlejší výzkumné otázky, a to: Co by sociálně slabým rodinám pomohlo při překonávání překážek během distanční výuky. Z celého schématu bylo definováno jasné jádro interview, tedy seznam nejdůležitějších témat a otázek, které je nutno s respondenty otevřít. To autorce zajistilo, že budou zodpovězena všechna důležitá témata. Jádro interview bylo použito ve všech rozhovorech. Autorka dále použila různé doplňující otázky a témata z připraveného výzkumného schématu, v závislosti na výpovědích respondentů.

Sběr dat dále doplňovala metoda pozorování. Švaříček říká, že „*zkušený tazatel je také zkušeným pozorovatelem, schopným číst neverbální sdělení, citlivým k prostředí rozhovoru a ke svému vztahu s účastníkem zkoumání.*“ (40, s. 160) Pozorování bylo zúčastněné, vzhledem k tomu, že se autorka v roli pozorovatele pohybovala přímo v prostoru, kde se vyskytovaly pozorované jevy. Stala se tak sama součástí pozorovaných jevů. Vzhledem k tomu, že byla metoda pozorování pouze doplňkovou, byla použita forma nestrukturovaného pozorování, tedy nebyly předem stanoveny jevy, které chce autorka pozorovat. Autorka tuto doplňující metodu zvolila z toho důvodu, že zastává názor, že hloubkový rozhovor musí nutně doprovázet metoda

pozorování, pro zachování co nejvyšší kvality výzkumu. Tato metoda byla využita při samotných rozhovorech, ale zároveň byla využívána i v období několika měsíců před samotným výzkumem. Autorka této práce spolupracuje s dotazovanými rodinami v rámci své profese sociální pracovníce a pedagožky, kdy pravidelně dochází do jejich domácností a spolupracuje s nimi na řešení jejich tíživých životních situací. Tato skutečnost jistě ovlivnila otevřenost respondentů a jejich ochotu se výzkumu zúčastnit. Autorka tuto skutečnost také hodnotí kladně z toho důvodu, že rozhovory mohly probíhat díky dlouhodobému vztahu s respondenty na hlubší úrovni. Po sběru dat pomocí hloubkového polostrukturovaného rozhovoru a pozorování, byla využita metoda otevřeného kódování, jako technika analýzy sesbíraných dat. Švaříček (40) uvádí, že pomocí této metody, lze v textu objevovat nové významy, které nejsou na první pohled zřejmé, tuto metodu považuje za velmi hloubkovou a detailní. Cílem této metody je vyhotovit soubory pojmů a kategorií na základě svých podobností a následně dle nich definovat další vztahy a souvislosti.

Výzkumný vzorek

Pro účely tohoto výzkumu byly vybráni respondenti záměrně a účelově, tak, jak to často bývá u kvalitativního výzkumu obvyklé. Metoda záměrného (účelového) výběru je „*takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Kritériem výběru je právě vybraná vlastnost nebo stav.*“ (30, s.135) Bylo tedy třeba stanovit si jasná kritéria, dle kterých byli respondenti vybráni a osloveni. Pro účely této práce bylo nutné, aby respondenti splňovali tato kritéria:

- Respondentem musela být rodina, ve které žije minimálně jedno dítě a jeden rodič.
- Tato rodina musela mít znaky sociálně slabé rodiny.
- Minimálně jedno dítě z této rodiny se muselo účastnit distanční výuky během krizové situace způsobené pandemií COVID-19.

Bylo nutné, aby respondenti splňovali všechna kritéria, ale zároveň byli ochotni se výzkumu účastnit. To byl jeden z důvodů, proč se respondenty stali klienti sociální služby, ve které autorka pracuje. Vzhledem k navázanému dlouhodobému profesnímu kontaktu mezi autorkou a respondenty, docházelo k větší ochotě respondentů se do výzkumu zapojit. Výzkumný vzorek tvořily rodiny, které jsou klienty konkrétní neziskové organizace, která pracuje s rodinami ohroženými sociálním vyloučením a chudobou. V průběhu výzkumu byly uskutečněny celkem čtyři rozhovory s rodiči a celkem čtyři rozhovory s dětmi, které splňovaly zvolená kritéria. V průběhu rozhovorů byli respondenti informováni o zachování jejich anonymity, na jejímž základě si sami zvolili fiktivní jména, pod kterými chtějí být prezentováni. Nyní bude představena základní charakteristika respondentů se zaměřením na jejich sociální zázemí a distanční výuku tak, aby bylo zřejmé, že respondenti naplňují zvolená kritéria pro výběr výzkumného vzorku.

Rodina Modrých

Rodinu Modrých tvoří matka paní Marie a její čtyři dcery. Paní Marie je samoživitelka, která je momentálně na rodičovské dovolené. Nejstarší dceři Markétě je 14 let a je žákyní 8. třídy základní školy. Další dceři Anetě je 11 let a chodí do 5. třídy základní školy. Markéta i Aneta se momentálně účastní distanční výuky. Nejmladší dcery Anička (5 let) a Veronika (3 roky) dochází do mateřské školy. Každé dítě má jiného otce, avšak žádný z otců se do výchovy dětí nezapojuje. Paní Marie se svými dcerami žily dlouhodobě na azylovém domě pro matky s dětmi. Nyní již rok bydlí na ubytovně ve dvou obyvatelných místnostech. Rodina se nachází v tíživé finanční situaci. Rozhovory byly provedeny s paní Marií a nejstarší dcerou Markétou.

Rodina Jahodových

Rodinu Jahodových tvoří matka paní Sandra, otec pan Ladislav a jejich tři dcery. Paní Sandra i pan Ladislav jsou dlouhodobě v invalidním důchodu. Oba rodiče absolvovali základní školu speciální. Nejstarší dceři Simoně je 24 let, již se od rodičů odstěhovala a žije samostatně. Prostřední dceři Marcele je 17 let a je studentkou střední školy profesní přípravy. Nejmladší dceři Melise je 11 let a je žákyní 4. třídy základní školy. Marcela i Melisa se nyní účastní distanční výuky. Rodina se hlásí k Romské národnostní menšině. Finanční zázemí rodiny je závislé na dávkách sociální podpory. Jahodovi obývají pronajatý dům na vesnici, společně se svojí rozvětvenou rodinou. Rozhovory byly uskutečněny s paní Sandrou a nejmladší dcerou Melisou.

Rodina Zelených

Rodinu Zelených tvoří matka paní Ludmila, otec pan Pavel a jejich dvě děti. Paní Ludmila je dlouhodobě nezaměstnaná. Zařazení se do zaměstnaneckého poměru jí komplikují bolesti horních končetin, kterými trpí z důvodu vážné autonehody. Invalidní důchod jí byl zamítnut. Pan Pavel je dlouhodobě v invalidním důchodu. U obou rodičů se projevují znaky závislosti na alkoholu. Starší dceři Aničce je 21 let a již žije samostatně. Mladší syn se jmenuje Štěpán, je mu 8 let a chodí do 2. třídy základní školy. Štěpán se nyní účastní distanční výuky. V době rozhovoru žila rodina v pronajatém bytě 2+1. Necelý měsíc po skončení rozhovoru byla rodina, z důvodu dlouhodobého neplacení poplatků, z bytu vystěhována. Otec s matkou žijí nyní na ubytovně a syn Štěpán žije se svými prarodiči. Rodina se nachází v tíživé finanční situaci. Rozhovory byly uskutečněny s paní Ludmilou a synem Štěpánem.

Rodina Malinových

Rodinu Malinových tvoří matka paní Bohuslava, otec pan Radek a jejich dvě děti. Oba rodiče mají stále zaměstnání na plný úvazek, avšak z důvodu nízkého vzdělání, pracují jako nekvalifikovaní pracovníci. Staršímu synovi Danielovi je 15 let a chodí do 9. třídy základní školy. Mladší dceři Táně je 12 let a chodí do 5. třídy základní školy. Obě děti se účastní distanční výuky. Vzhledem k tomu, že se rodina hlásí k Romské národnostní menšině a dlouhodobě pobývala ve Velké Británii, tak se v domácnosti hovoří Českým, Romským a Anglickým jazykem. Žádný jazyk však rodina neovládá na vynikající úrovni, což jim způsobuje problémy v komunikaci s okolním světem. Rodina žije na vesnici v pronajatém domě. Rozhovory byly uskutečněny s paní Bohuslavou a dcerou Táňou.

Etické aspekty výzkumu

Aby byla zachována etika celého výzkumu, řídila se autorka etickými pravidly chránící účastníky výzkumu, o kterých se zmiňuje Miovský (30). Prvním pravidlem je sepsání souhlasu s účastí ve výzkumu. Před samotným rozhovorem autorka sepsala s respondenty informovaný souhlas, z něhož vyplývalo, co je obsahem výzkumu a jak bude s poskytnutými informacemi nakládáno. Respondentům byla sdělena jejich práva, tedy, že účast na výzkumu je dobrovolná a respondent může rozhovor kdykoliv ukončit. Dalším pravidlem je ochrana osobních údajů. Respondenti byli informováni o tom, že je výzkum anonymní. Sami si mohli vybrat fiktivní jména, která jsou v diplomové práci použita. Zároveň byli respondenti informováni o mlčenlivosti ze strany autorky, což je při jejich profesním vztahu běžnou praxí. Respondenti dále byli předem upozorněni na to, že z rozhovoru bude pořízen audiozáznam, který slouží pouze k doslovnému přepisu rozhovoru a nebude použit pro žádné jiné účely. Respondenti měli možnost si audionahrávku poslechnout a popřípadě změnit či doplnit své výpovědi. Miovský dále zdůrazňuje etická pravidla chránící samotného výzkumníka (30). Autorka si byla během výzkumu vědoma svých práv a povinností a byla seznámena s ochranou hranic kontaktu s účastníky, ochranou svého soukromí a osobních údajů, ochranou vztahů mezi respondenty a jí samotnou a dále si byla vědoma možných rizik poškození či újmy plynoucí z výzkumného šetření.

Realizace výzkumu

Realizace výzkumu probíhala v souladu s dostupnou literaturou. Před samotnou realizací výzkumu byl stanoven výzkumný problém, tedy stanovení toho, čemu se bude výzkum věnovat a jeho cíle. Na tomto základě bylo třeba zabývat se teoretickými východisky a nastínit teoretický kontext celého výzkumu. Následně byly zvoleny výzkumné otázky a metody, které budou pro výzkum použity a bylo sestaveno tazatelské schéma. Toto tazatelské schéma bylo následně ověřováno v rámci předvýzkumu, kdy byla autorka v roli tazatele i respondenta a ověřila si tak kvalitu celého schématu. Schéma bylo následně konzultováno s dalšími odborníky. Po několikaměsíční přípravné fázi byli vybráni respondenti. Autorka oslovila respondenty pro výzkum z řad klientů neziskové organizace, která pracuje s rodinami ohroženými chudobou a sociálním vyloučením. Samotný výzkum v terénu, tedy rozhovory s klienty, probíhal v rámci jednoho měsíce. Autorka se snažila realizovat rozhovory v co nejkratší době, aby byly zachovány stejné podmínky pro všechny respondenty. Realizace rozhovorů probíhala na jaře 2021, kdy se podmínky distanční výuky, vzhledem k vládním opatřením, velmi dynamicky měnily. Samotné rozhovory probíhaly v domácnostech respondentů, tedy v jejich přirozeném prostředí. To, dle autorky, výrazně přispělo k autentičnosti výpovědí a efektivitě celého výzkumu. Vzhledem k tomu, že se autorka s respondenty znala již před započítím samotného výzkumu a do jejich domácností pravidelně docházela, byli respondenti k této formě výzkumu otevření. Tato skutečnost přispívala i k přirozenému průběhu rozhovorů, kdy nebyl přítomen žádný cizí element, který by mohl chování respondentů ovlivnit. Díky těmto faktorům probíhaly rozhovory přirozeně a plynule. Vzhledem k dlouhodobé spolupráci autorky a rodin, se mohla autorka k rozhovorům vracet i zpětně a popřípadě doplňovat nejasnosti v odpovědích. Jednotlivý rozhovor byl rozdělen do části zvlášť pro rodiče, do části zvlášť pro dítě a do části společné pro oba respondenty. Respondenti si mohli vybrat, zda chtějí být přítomni u rozhovorů s dalším členem domácnosti či nikoliv. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, aby posléze mohly sloužit k doslovnému přepisu. Autorka si dále během rozhovorů zapisovala písemné poznámky, které sloužily ke zaznamenání nonverbální komunikace, která doplňovala výpovědi respondentů. Respondentům byla na závěr nabídnuta možnost poslechu celého rozhovoru a možnost doplnění či pozměnění výpovědí. V přílohách této práce je k nahlédnutí ukázka části rozhovoru.

Limity výzkumu

Jedním z limitů této diplomové práce může být fakt, že všichni respondenti jsou klienty stejné sociální služby, a tak jejich výpovědi nemusí být dostatečně reprezentativní. Můžeme říci, že se jedná o úzký výzkumný vzorek, kterým je tato diplomová práce limitována. Dalším limitujícím prvkem mohla být nestálost distanční výuky během pandemie COVID-19 a častá obměna postupů při plnění školní docházky. Aby se předešlo tomu, že by respondenti odpovídali na otázky v různých fázích distanční výuky, byly všechny rozhovory uskutečněny v průběhu jednoho měsíce, kdy byla zachována stálost plnění školní docházky. Diskutabilní také může být fakt, že se autorka se všemi respondenty osobně znala a dlouhodobě s nimi byla v profesním kontaktu. To mohlo přispívat k zaujatému, subjektivnímu pohledu autorky, který mohl přispívat ke zkresleným výsledkům výzkumu. Autorka si byla všech limitů vědoma, a proto se v průběhu výzkumu zaměřovala na svoji reflexivitu, aby byla v co nejvyšší míře zachována objektivita výzkumu, tedy nezaujatost.

5.2 Analýza výsledků výzkumného šetření

Kategorie 1: Způsob vzdělávání při distanční výuce

Kódy:

- Online výuka
- Samostudium
- Znamky

V této kategorii respondenti hovořili o způsobu jejich vzdělávání při distanční výuce. Dvě rodiny uvedly, že se během distanční výuky jejich děti vzdělávají online formou. Rodina Zelených uvádí, že jejich škola vyžaduje přítomnost dětí na online výuce. V rodině to probíhá tak, že se Štěpán připojuje na online výuku vždy v ranních a dopoledních hodinách, každý den od pondělí do pátku. Online výuka má v tomto případě za úkol simulovat reálnou školní vyučovací hodinu. Rodina se zvládá připojit na online výuku ze svého domova. Rodina Modrých se taktéž připojuje k online výuce každý den v ranních hodinách, ovšem nikoli z domova, ale z klubu. Markéta uvádí *„jakoby večer si připravím batoh, pode toho, co mám za hodiny, ráno vstanu brzo a jdu do klubu na hodiny, kde si je udělám.“* Klubem má namysli nízkoprahový klub pro děti a mládež, kde si rodina domluvila možnost připojovat se k online výuce. Jejich škola taktéž vyžaduje přítomnost dětí na online výuce, avšak rodina Modrých tuto možnost ze své domácnosti nemá.

Další dvě rodiny podstupují distanční výuku takzvanou „papírovou“ formou. Děti z rodiny Jahodových a Malinových se online výuky vůbec neúčastní i přes to, že jejich spolužáci ano. Rodiny si na svých školách vykomunikovaly možnost vzdělávat se z domu za pomoci tištěných materiálů. Paní Bohuslava tento způsob popisuje následovně *„My si vždycky zajdeme do školy a pan ředitel nám dá úkoly a pak je tam odnese...Práce je na papírech nebo z učebnice. A až to máme, tak to odnese.“* Žákyně Táňa se tedy během distanční výuky vzdělává samostudiem s pomocí podpůrných materiálů, které získává v tištěné formě ze své školy. Tyto materiály získává a vypracované úkoly odevzdává v nepravidelných termínech. Žákyně Melisa se taktéž nyní vzdělává samostudiem s tím rozdílem, že je školou limitována v termínech odevzdávání vypracovaných materiálů. Paní Sandra se k tématu vyjadřuje následovně *„Učitelka nám dává úkoly...Já tam chodím pro ně každý úterý a učitelka nám je dá na papírku napsaný. A já ty úkoly, který udělala doma, musím odevzdat paní učitelce a ona mi pak dá jiný*

úkoly a ty odnesu zase za tejdén.“ V úryvku je použito slovo úkoly, nejedná se ale o klasické pojetí domácích úkolů, nýbrž o všechny materiály určené k samostudiu. U rodin Jahodových a Malinových je vše (nová látka, samostudium, domácí úkoly, ověřování znalostí) zařazeno v těchto materiálech určených k samostudiu. U rodin Zelených a Modrých se výklad nové látky, domácí úkoly a ověřování znalostí nachází v online prostoru za přítomnosti pedagogů. Mohli bychom tedy říci, že u respondentů probíhá nyní distanční výuka buď v online prostředí a simuluje tak běžnou výuku, čímž máme na mysli interakci žáka s učitelem a spolužáky, nebo probíhá distanční výuka formou samostudia bez interakce žáka se školním prostředím.

Z této kategorie dále vyplynuly způsoby ověřování naučených znalostí a hodnocení žáků. Respondenti mají s ověřováním naučených znalostí a hodnocení žáků odlišné zkušenosti, respondenti se shodují pouze v některých aspektech. U rodiny Modrých probíhá vše v online prostoru, včetně ověřování znalostí pomocí testů a ústního zkoušení. Klasifikace se odehrává taktéž v online prostoru. Markéta uvedla *„Na konci lekce máme buďto test, anebo když to byla menší lekce, tak zkoušení a někdy se zkouší i během hodiny. Známkou se pak dozvíme ze zkoušení hned v hodině a z testů to pak máme v bakalářích.*“ U rodiny Zelených probíhá ověřování znalostí a hodnocení žáků následovně *„Jo, to mi paní učitelka dá vždycky vytisknutou písemku na papíře a Štěpán to pak vyplní a my to potom doneseme zpátky a paní učitelka to oznámkuje. Paní učitelka taky dává známky do sešitu. A třeba jednou za měsíc chce žákovskou knížku, kam napíše známky ze všeho.*“ U rodiny Zelených probíhají téměř veškeré aspekty výuky v online prostředí, avšak tato kategorie, ověřování znalostí a hodnocení, probíhá, dle výpovědi paní Ludmily, zcela mimo online svět, při reálném kontaktu rodičů a školy. U Melisy, v rodině Jahodových, probíhá ověřování znalostí a klasifikace dle vypracovaných materiálů během samostudia. Písemné testy ani ústní zkoušení u Melisy neprobíhají v žádné formě. Rodina uvádí, že klasifikační ohodnocení dostávají v průměru jednou za čtvrt roku v podobě oznámkovaných materiálů ze samostudia. Rodina Malinových vůbec neví, zda jsou znalosti Táni nějak ověřované a jak je Táňa klasifikovaná. Paní Bohuslava uvádí *„No oni teď jakože žádný písemky nemají a zkoušení taky není, jak to vždycky bejvalo...My jsme si šli pro vysvědčení, tak tam známky byly, ale nevím jako z čeho nebo to... Ne, jiný známky nemáme, jenom to vysvědčení“* V tomto ohledu je mezi rodinami znát velký rozdíl. Ověřování znalostí žáků probíhá tedy buď online formou, nebo pomocí tištěných testů, nebo na základě dlouhodobé práce.

Kategorie 2: Komunikace se školou

Kódy:

- Telefon
- Internet
- Vůbec

V této kategorii rodiny hovořily o tom, jakým způsobem jsou v kontaktu se školou, jak a jak často s ní komunikují. V rodině Modrých a Zelených probíhá kontakt mezi žáky a učiteli pravidelně každý den během online výuky. Obě děti mohou klást otázky, získávat informace při výuce nebo kdykoliv v prostředí online učebny. Děti tuto možnost ale příliš nevyužívají. Buď kvůli špatným technickým podmínkám, nebo protože o to nemají zájem. Markéta k tomuto tématu uvádí *„Já se můžu s učitelem spojit každé den, když mám ten den hodinu, tak se můžu zeptat třeba na konci hodiny, ale to moc neděláme, je to takový divný.“* Táňa z rodiny Malinových uvádí, že je v kontaktu se školou zhruba jednou měsíčně prostřednictvím telefonního hovoru. Smyslem hovorů je domluva na předání materiálů ke samostudiu. Táňa říká *„já asi jednou v měsíci, když jdu jakoby vyměnit úkoly, tak jemu voláme a pak si to vyzvednu v té krabici ve škole.“* Melisa z rodiny Jahodových není v kontaktu se školním prostředím žádným způsobem. *„Já vůbec, já viděla paní učitelku, jak jsme byli ještě ve škole“* Z výpovědi je patrné, že Melisa byla v kontaktu se školou naposledy v průběhu běžné prezenční výuky, tedy před několika měsíci.

Všichni rodiče se shodují v tom, že komunikují se školou prostřednictvím telefonu. Paní Marie Modrá je v kontaktu s třídní učitelkou Markétou zhruba každých deset dní prostřednictvím telefonního hovoru. Ráda by byla v kontaktu i s dalšími učiteli, ale ty je možné kontaktovat pouze prostřednictvím e-mailu, k němuž nemá paní Marie přístup. S nimi tedy nemá možnost komunikovat vůbec. Paní Ludmila Zelená je v kontaktu se školou pouze, když jí učitelka zavolá. Paní Ludmila nemá dostatek financí na to, aby mohla školu kontaktovat telefonicky sama. Pokud potřebuje s učitelkou Štěpána nutně hovořit, vstupuje Štěpánovi do online výuky a žádá učitelku o kontaktování telefonem. Kontakt mezi rodiči a školou probíhá zhruba jednou měsíčně. Ludmila komunikaci se školou shrnuje následovně *„Já asi jednou měsíčně, když paní učitelce od někoho zavolám, že potřebuju něco vytisknout. A když nemáme kredit, tak jí řeknu na onlinu, aby mi pak zavolala.“* Jahodovi dochází každý týden do školy pro vyzvednutí a odevzdání materiálů k samostudiu, v jiných případech školu nekontaktují. Malinovi jsou

v telefonickém kontaktu se školou asi jednou měsíčně, kdy se rodina a škola domlouvá na vyzvednutí materiálů k samostudiu. V jiných případech rodina školu nekontaktuje.

Kategorie 3: Míra náročnosti distanční výuky

Kódy:

- Čas
- Předměty
- Znamky

Respondenti hovořili o tom, jak je pro ně časově náročná distanční výuka. Rodiče i děti se ve svých odpovědích různily. Paní Ludmila Zelená uváděla, že časová náročnost distanční výuky je různorodá. Říká *„Jak kdy, podle toho, jestli připojení funguje, jestli má Štěpán úkoly a jestli musím jít do školy. Někdy mně to zabere třeba hodinu za den a někdy třeba i čtyři.“* Různí respondenti uváděli různou časovou dotaci, avšak je zajímavé, že jsou všichni rodiče spokojeni s tím, kolik času u distanční výuky svých dětí stráví. Ať už je to paní Bohuslava, která se distanční výuce dětí nevěnuje vůbec a říká *„Já jsem v práci, oni si to děcka zařídí samy, já tomu nerozumím.“* Nebo paní Sandra, která výukou svých dětí stráví čtyři hodiny denně a říká *„Já jsem takhle spokojená, já uvařím a pak mám čas, tak mně to nevádí se s Meliskou učit.“* S časovou náročností distanční výuky jsou ovšem spokojeni pouze dospělí respondenti, tedy rodiče.

U dětí se spokojenost již liší. Štěpán, který distanční výukou stráví zhruba sedm hodin denně neví, jestli je spokojený. Říká *„Jak kdy, my třeba někdy si něco hrajeme, tak mě to baví, ale třeba když máme potom ještě domácí úkoly, tak bych byl radši třeba venku.“* Markéta, která taktéž uvedla náročnost sedm až osm hodin denně je velmi nespokojena a říká *„je to hrozně dlouhý, celý den sedíme u počítače a pak musím třeba ještě dělat nějaký úkoly, tak to zabere celý den, já jsem z toho potom taková hrozně unavená“.* Melisa s časovou dotací čtyři hodiny denně a Táňa s časovou dotací jedna hodina denně, jsou obě spokojené.

Při kódování vyvstalo najevo, že se děti často zmiňovaly o náročnosti jednotlivých školních předmětů. Všechny děti uvedly, že je pro ně během distanční výuky velmi náročným předmětem matematika. Markéta uvádí *„Huř mi jde naučit se jakože něco vypočítat, jakože třeba v maticích nebo ve fyzice ty různé písmenka a tak, to je těžší než třeba se naučit nějaký zástupce třeba v přírodopisu.“* Markéta to odůvodňuje tím, že *„No tak tam je těžší učivo, víc*

věcí je tam potřeba vysvětlit. “ Dalším náročným předmětem je dle výpovědi Anglický jazyk. Z výpovědi vyplývá, že děti jazyku nerozumí. Štěpán říká „*Já nevím, já tu angličtinu nechápu*“ Rodiče se ve většině případů Anglický jazyk nikdy neučili, nemohou tak být svým dětem nápomocni. Ludmila říká „*No víte co, za nás se učila jenom ruština, tak já mu teď s tím nemůžu pomoci, když to sama nevím a kór když to člověk nepoužívá, tak to prostě neví.* “

Do kategorie náročnosti distanční výuky můžeme dále zařadit náročnost z pohledu klasifikace žáků. Štěpán a jeho rodina sdělují, že během distanční výuky je zvýšená náročnost celkového vzdělávání Štěpána. Uvádí, že Štěpán má v průměru horší klasifikační známky v průběhu distanční výuky, než měl v průběhu výuky prezenční. Rodina Táni nezaznamenává žádnou změnu, vzhledem k tomu, že nemají přehled, jaké Táňa má známky během distanční výuky. Nemohou tedy posoudit, zda nastala nějaká změna v jejím klasifikování. Táňa říká „*Já nevím, já teď žádné známky nemám, my si nic do žákovský nepíšeme*“ Rodina Melisy uvádí, že je nyní míra náročnosti nižší, než při běžné prezenční výuce. Paní Sandra říká „*Teď je to lepší, Meliska má samý jedničky*“ a odůvodňuje to tím, že „*teď se víc učí, jako podle mého, protože jí to baví. Dřív jí to nešlo, jako čtení jí nešlo, ale teď už se něco naučila.*“ Rodina uvádí, že nyní není učivo náročné, Melisa dle klasifikace prospívá lépe, než kdy dřív. Markéta Modrá má naprosto opačnou zkušenost. Říká, že nyní je celková náročnost vzdělávání mnohem vyšší než kdy dřív. Markétě se během distanční výuky razantně zhoršil prospěch. Jako důvody zhoršeného prospěchu uvádí například, že nerozumí probíranému učivu. Konkrétně říká „*Já nevím proč, ve škole se vždycky přihlásím, zeptám se a víc to vysvětlej, protože tady na tý distanční výuce se ti ostatní nechtěj ptát, když něco nechápu, je jim to jakože jedno. A já nejsem schopná se jakože zeptat pana učitele vysvětlíte mi to ještě víc*“ Jako další důvod zhoršeného prospěchu uvádí „*No víc jsem na to kašlala na tu školu*“ Odůvodňuje to tím, že „*Protože jakoby jsem se nevidala s těma učitelama, tak jakoby vynadání za ty úkoly a to, nebylo tak pro mě tak hrozný, než v tý škole*“ Z výzkumu tedy vyplývá, že u rodin, které využívají online výuku se klasifikace během distanční výuky zhoršila. U rodin, které využívají takzvanou „papírovou“ formu distanční výuky se v jednom případě nyní objevuje lepší klasifikační ohodnocení. Druhá rodina nemá přehled o klasifikaci, což můžeme chápat, jako negativní důsledek distanční výuky.

Kategorie 4: Podpora při řešení problémů

Kódy:

- Rodina
- Návazné služby
- Škola

Z mnoha otázek rozhovorů vyplývalo, zda mají děti podporu při řešení problémů spojených s distanční výukou. Všechny děti odpověděly, že mají podporu ve svých rodičích. Objevují se odpovědi jako *„Řeknu mamce, aby mi to spravila.“* nebo *„No jako první se zeptám mámy“*. Všechny děti takto odpovídaly okamžitě a bez rozmyšlení. Zdálo se, že to děti berou jako automatickou odpověď. Dále všechny děti uváděly, že mají podporu v nějaké návazné službě, se kterou rodina spolupracuje. Děti říkají *„Jo, paní na doučování. Vždycky sem přijede a děláme úkoly, nebo když něco nevím, tak jí můžu napsat a zeptat se jí.“* nebo *„Pomáhaj mi v klubu, když třeba píšu úkoly nebo něčemu nerozumím, tak mně pomůžou.“* Děti tedy vidí podporu během distanční výuky ve své rodině a v návazných službách. Je zajímavé, že žádné dítě nevedlo jako svoji podporu v průběhu distanční výuky školu. Rodiče vnímají jako svoji podporu během distanční výuky taktéž nejvíce návazné služby. Paní Marie uvádí *„No, je pravda, že se poslední dobou spoléhám na službu doučování, kterou teďka využíváme“* Rodiče na rozdíl od dětí uváděli, že mohou požádat o pomoc školu. Pouze paní Ludmila uvedla, že jí je nápomocný někdo z rodiny. Konkrétně uvedla *„Tak nám musela se vším pomoci dcera. Ukázala nám, jak se to tam dělá.“*

Kategorie 5: Motivace

Kódy:

- Vzdělání
- Školní docházka
- Vůle

Všechny děti uvedly, že je pro ně jejich vzdělání důležité. Z výpovědí vyplývá, že hlavní motivací pro jejich vzdělání, je dobré finanční ohodnocení v jejich dospělosti. Táňa hovoří o důležitosti vzdělání takto „*No, abych měla peníze až jakože budu velká. Když se budu dobře učit, tak budu mít hodně peněz.*“ Markéta doplňuje, že vzdělání souvisí s dospělostí, financemi a určitým životním standardem, když říká že „*Tak abych byla dospělá, abych jakože měla peníze, abych si užívala nebo tak.*“ V oblasti důležitosti vzdělání se u dětí objevovaly i aspekty vnitřní motivace. Například uváděly „*ve škole se naučím číst, to mě baví, protože se vždycky něco nového dozvím... taky se ve škole naučím počítat a pak si budu moct všechno spočítat sám*“ Markéta explicitně dodala „*No musím přece něco umět, chci mít dobrou práci, no a taky abych nebyla blbá, záleží mi na tom.*“

Stejně jako děti, tak všichni rodiče uvedli, že je vzdělání jejich dětí pro ně důležité. Všichni rodiče hovořili o důležitosti vzdělání v kontextu budoucího zaměstnání jejich dětí, avšak s jemnou nuancí. Paní Ludmila s paní Bohuslavou si přejí pro své děti vzdělání, aby „*ho pak vzali někam do práce*“ či „*aby holka k něčemu byla a mohla jít do práce*“ Můžeme si povšimnout, že tito rodiče si přejí, aby mohly jejich děti jakkoliv pracovat. Paní Marie také hovoří ve spojitosti vzdělání a pracovních příležitostí, ale v trochu odlišném smyslu. Uvedla, že „*Samozřejmě, že chci pro ni dobré vzdělání. Čím lepší vzdělání bude mít, tím se bude mít v životě líp. Najde si třeba lepší práci*“ Z této výpovědi je zřejmé, že paní Marie si je jista tím, že její dcera se zařadí do pracovního procesu, nicméně jí záleží na její kvalifikaci a životním standardu. Paní Sandra do vzdělání své dcery promítá své ambice, když říká, že „*Chci, aby se šla vyučit. Aby byla něco, co já jsem nebyla.*“

Během rozhovorů bylo znát, že se děti zamýšlí nad výhodami prezenční výuky. Všechny děti uvedly, že je pro ně důležité chodit prezenčně do školy. Nejen kvůli jejich vzdělávání, ale také z mnoha dalších důvodů. Motivací pro docházení dětí do školy jsou jednoznačně sociální kontakty, které mají ve škole navázané. Všechny děti na otázku, proč je pro ně školní docházka důležitá, odpověděly „*protože tam mám kamarády.*“ Štěpán pro úplnost dodává „*A taky tam máme přestávky, a to vždycky s klukama hrajeme různý hry.*“ Markéta hovořila o tom, že

pravidelná školní docházka a osobní kontakt s učitelem ji motivuje k lepším školním výsledkům. Říká „*Jakoby když jsem šla do té školy, tak mi pomáhalo mít lepší známky a víc se učit a víc nekašlat na tu školu.*“ Vliv osobního kontaktu s učitelem na motivaci k učení je znát i z dalších výpovědí dětských respondentů. Štěpán uvádí „*A je tam paní učitelka, tu mám rád, ta je hodná, vždycky když něco nevím, tak mi poradí.*“ U distanční výuky si děti chválí, že mohou ráno vstávat později, avšak jinou výhodu distančního vzdělávání nezmínily.

S rodinami autorka hovořila o tom, jakým způsobem se vzájemně motivují k učení. Štěpán uvádí, že se učí rád, a tak se mu nestává, že by se mu do učení nechtělo. Zde hovoříme o vnitřní motivaci. Stejně hovořila i Melisa, která sdělovala, že se učí ráda. U rodiny Malinových byla znát naopak nízká míra vnitřní, ale i vnější motivace. Táňa v rozhovoru sdělila, že se jí skoro každý den stává, že se jí nechce učit. Řeší to tak, že „*tak se dívám třeba na telku a udělám si to třeba až jindy.*“ Její matce, paní Bohuslavě, byla položena otázka, jak se staví k tomu, když její děti nemají zájem o učivo. Paní Bohuslava řekla „*To nevím, když se jim nechce, tak si to udělají potom. Oni s tím nemusí spěchat.*“ U rodiny Modrých se dle výpovědí aplikuje negativní motivace. Paní Marie uvádí „*No prostě máme nastavený určitý pravidla s tím, že jí teda řeknu: nechceš se teďka učit, tak nepočítej s tím, že někam půjdeš...Máme to nastavený tak, že pokud nemá udělaný úkoly, nemůže prostě ven, nebo se nějak spojit s kamarádama.*“ Z rozhovorů v rodině Modrých vyplývalo, že pravidla, která matka v domácnosti aplikuje, jsou dodržována a jsou poháněna vnější negativní motivací. Dcera Markéta uvedla „*No mně se nechce skoro vždycky...Mám nad tím vždycky nervy, ale musím to prostě udělat, tak to udělám, jinak bych nemohla ven*“

Kategorie 6: Vnější předpoklady pro plnění distanční výuky

Kódy:

- Prostor
- Technika
- Pomůcky

I přes to, že každá rodina žije v jiných podmínkách, všichni rodiče uvedli, že jejich děti mají dostatek prostoru a klidu na vzdělávání. V domácnosti Zelených má Štěpán svůj vlastní pokoj, který je vybavený psacím stolem a židlí. Zde má všechny potřebné pomůcky na vzdělávání. Pokud potřebuje mít svůj klid, zavře si dveře a není ničím rušen. Matka i syn se shodli, že mají dostatek prostoru a klidu na vzdělávání. Tato skutečnost se změnila měsíc po proběhnutém výzkumu, kdy rodina byla z bytu vystěhována a Štěpán o svůj klid ve svém pokoji přišel. V domácnosti Modrých má Markéta společný pokoj se svými sourozenci, ve kterém má svůj psací stůl, který je vybavený všemi potřebnými pomůckami. Markéta uvádí „*no mám svůj stůl se židlí, kde mám učení. A mám tam klid.*“ Paní Marie k tomu doplňuje „*Samozřejmě teď máme jen dvě místnosti, ale když si jedna vypracovává úkoly nebo se učí, tak se samozřejmě snažíme, aby ty mladší děti byly v jiné místnosti se mnou, aby na to měly ten klid.*“ Z rozhovorů v rodině Modrých vyplývá, že při jistém přizpůsobení se podmínkám, mají děti dostatek prostoru a klidu na jejich vzdělávání. V rodině Jahodových uvedly matka i dcera, že dcera má dostatek prostoru i klidu na její vzdělávání. Melisa sdílí jeden pokoj se sourozenci, rodiči a zároveň tento pokoj slouží jako obývací pokoj. Není zde tedy prostor na to, aby mohla mít Melisa svůj psací stůl. Melisa se vzdělává tak, že všechny školní pomůcky má ve své školní tašce, kterou si nosí do kuchyně k jídelnímu stolu. Zde se vzdělává. Na stejném místě probíhaly i rozhovory s rodinou. Z pozorování autorky vyplývá, že se v místnosti, kde se Melisa vzdělává, pohybuje průměrně sedm dalších osob, které spolu komunikují. Vzhledem k jejich komunikaci, je v místnosti stále velký hluk. Paní Sandra i Melisa uvádějí, že jim tento prostor vyhovuje a vnímají jej za klidný prostor vhodný pro vzdělávání. Melisa říká „*Jo, v kuchyni. Tady je hodně lidí, ale mně to nevadí*“ Stejným způsobem se vzdělává i Táňa v rodině Malinových. Táňa uvádí „*No, já nemám pokojíček, tak to dělám tady v kuchyni. No, když přijdou jakože bratrovo kamarádi, tak mě někdy tady zlobí třeba a třeba mně to moc nejde*“ Táňa by uvítala, kdyby mohla mít svůj pokoj, nebo pracovní stůl, kde by ji nikdo nerušil. Chybí jí tak prostor i klid na její vzdělávání.

V rodině Zelených jsme se z rozhovorů dozvěděli, že Štěpán potřebuje pro svoji distanční výuku mnoho technického zařízení. Paní Ludmila jejich potřebu popisuje následovně „*Ano, potřebuje počítač, internet a potřeboval by tiskárnu a foťák, ale to nemáme a ve škole to nepůjčují.*“ Potřebu techniky rodina řešila se školou a se svojí širší rodinou. Škola zapůjčila rodině notebook a dospělá dcera rodině zařídila internet. Štěpán se tak mohl účastnit online výuky. Paní Ludmila popisuje potíže s pořízením technického zařízení následovně „*Jo, my jsme nic neměli a neměli jsme na to peníze, tak nám ve škole počítač půjčili. A pak jsme neměli internet a nevěděli jsme, jak se to dělá, tak nám pomohla dcera, ale to trvalo asi dva měsíce, tak se Štěpán nemohl připojovat.*“ V rodině Malinových taktéž bylo zapotřebí vlastnit technická zařízení pro plnění distanční výuky, konkrétně počítač a internetové připojení. Vzhledem k tomu, že tato zařízení nemohla rodina z vlastních sil zajistit, Táňa se neúčastní online výuky, ale přešla k samostudiu. Táňa říká „*No, my jsme měli počítač, ale ten už nefunguje. Tak už to děláme na papírech. Tak už se připojovat nemůžu.*“ Paní Bohuslava doplňuje „*Měli jsme, ale nefunguje a na nověj ted' nemáme peníze. A byl jenom jeden, tak se nemohli připojovat oba dva.*“ V rodině Modrých vznikla taktéž potřeba vlastnit počítač a internetové připojení. Vzhledem k tomu, že rodina neměla finanční prostředky k zajištění technických zařízení, začaly děti docházet na výuku do nízkoprahového zařízení pro děti a mládež, kde mají možnost využívat notebook a internetové připojení. Rodina Jahodových nemá s technikou žádné zkušenosti, a tak hned v počátku distanční výuky se se školou domluvili na samostudiu pomocí podpůrných tištěných materiálů.

Všechny rodiny se shodly na tom, že mají všechny školní pomůcky, kromě drahé techniky, pro děti zajištěné. Považují za velmi důležité, aby děti všechny potřebné pomůcky měly k dispozici. Paní Marie uvádí „*Jo, tohle všechno maj. Tohle je pro mě jakoby priorita, tohle bejt prostě musí*“ Paní Ludmila se snaží také všechny školní pomůcky pro syna zařídit, avšak zmiňuje problematiku nedostatku financí. Říká „*A taky Štěpánovi moc nejde čtení a my moc nemáme žádný knížky, všechno už přečetl a ty knížky bejvaj dost drahý*“

Kategorie 7: Angažovanost rodičů

Kódy:

- Zájem
- Práce

Role rodičů při distanční výuce je v každé rodině odlišná. Zatímco paní Sandra se věnuje dceři po celou dobu její výuky, paní Bohuslava se o distanční výuku zajímá v omezené míře, z důvodu pracovní vytíženosti. Paní Bohuslava říká „*Ne, víte paní, já jsem celý den v práci, tak na to nemám moc čas, holka si to vždycky udělá.*“ V tomto ohledu je paní Bohuslava v tomto výzkumu výjimkou. Kromě paní Bohuslavy není žádný z rodičů v pracovním poměru, který by jej omezoval v pomoci s výukou svých dětí. Paní Marie říká, že se snaží být dětem při distanční výuce oporou, avšak učivo dcery Markéty je již příliš náročné a paní Marie jí nemůže s výukou pomoci. Zároveň se paní Marie zajímá o klasifikační známky své dcery, avšak ty existují pouze v elektronické podobě, ke kterým nemá paní Marie přístup. Paní Marie tak figuruje v distanční výuce své dcery spíše jako motivační prvek, více do výuky angažovaná není. V rodině Zelených jsou rodiče do výuky syna velmi zapojení. Paní Ludmila uvádí, že je synovi oporou při zvládnání požadavků online výuky, pomáhá mu s technickými problémy. Dále se synem vypracovává domácí úkoly, pomáhá mu se čtením a dochází do školy pro tištěné materiály.

Kategorie 8: Překážky

Kódy:

- Finance
- Digitální gramotnost
- Znalosti
- Technické problémy

Z rozhovorů vyplývá, že největší překážkou sociálně slabých rodin v průběhu distanční výuky jsou finance. Rodiny uvádí, že by potřebovaly technické zařízení, které je ovšem drahé a nemohou si jej z finančních důvodů dovolit. Rodiny z technického zařízení zmiňovaly počítače, notebooky, mobily, fotoaparáty, tiskárny. Dále uvádí, že jim dělá problém spojit se se školou, protože nemají dostatek financí na telefonát. Finance jim chybí i při nákupu vzdělávacích pomůcek, jako jsou například knihy. Tyto informace můžeme vyčíst z tohoto úryvku rozhovoru „*Jo, my jsme nic neměli a neměli jsme na to peníze*“ nebo „*Ale teď nemáme moc peněz*“ nebo „*Potřeboval by tiskárnu a foťák, ale na to nemáme*“

Dalším problémem v sociálně slabých rodinách je nízká digitální gramotnost. Rodiny nemají žádné nebo velmi malé zkušenosti s moderními technologiemi. Paní Ludmila v souvislosti s tématem online učebny uvádí „*Já s tím moc neumím, tak někdy nějaký úkol nevidíme a paní učitelka nám pak říká, že jsme něco neodevzdali, ale já jsem to tam neviděla*“ Paní Sandra v souvislosti s digitální gramotností říká „*No vona by potřebovala takovej ten notebook, co dávají ve škole, ale to já neznám a nemám to jako aby se tam připojila*“ Dále se v rozhovorech s rodinami často objevovaly technické problémy, kterým musí rodiny čelit. Štěpán uvádí „*Já paní učitelce někdy moc nerozumím, protože tam třeba mluví spolužáci a není slyšet anebo třeba někdy není slyšet vůbec nic.*“ Všechny děti, které nějakým způsobem pracují s internetem uvedly, že se jim stává, že se internetové spojení přeruší. Markéta uvedla „*A taky se mně několikrát stalo, že mně vypadl internet třeba jako uprostřed písemky a učitel mi to nevěřil a říkal, že to dělám schválně a pak jsem musela kvůli tomu na zkoušení.*“

Další překážkou v průběhu distanční výuky se jeví nedostatek znalostí rodičů. Rodiče nemohou svým dětem pomoci s výukou učiva, kterému sami nerozumějí. Paní Ludmila například uvádí „*No, my neumíme anglicky, tak mu s tím nemůžeme moc poradit. Víte co, za nás se anglicky neučilo, akorát ruština, ale to si už taky moc nepamatuju.*“ Paní Marie uvádí „*Co se týká třeba fyziky u Markéty, tak tam jsem úplně mimo.*“ Rodiče tak nemají téměř žádnou možnost svým dětem s výukou pomoci.

Kategorie 9: Potřeby

Kódy:

- Technická podpora
- Komunikace se školou
- Zaměstnání
- Znalosti

Respondenti uvádí, že by pro zlepšení distanční výuky potřebovali zajistit buď kvalitní technické zařízení a kvalitní připojení k internetu, nebo zajistit vzdělávání dětí jiným způsobem. K technickému zařízení by dále potřebovali technickou podporu, tedy naučit se, jak s technikou zacházet, jak se orientovat v online učebnách, jak správně zajistit plnění a odesílání vzdělávacích materiálů a podobně. Paní Ludmila uvádí „*A my moc s tím počítačem neumíme, tak kdyby nám třeba paní učitelka říkala, co je za úkoly. Takhle to je hroznejch starostí. Pořád se bojíme, že jsme něco neudělali.*“ Markéta k tématu říká „*Občas nevím, že máme test, protože buď to pan učitel neřekne, nebo prostě nevím, že ho někam poslal. Takže nemůžu vypracovat test, protože o něm prostě nevím. No a pak z toho mám blbou známku.*“ Také by rodiny potřebovaly, aby byly školy k technickým problémům více tolerantní. Paní Marie říká „*Ted' se nám opět stalo, že prostě vypadlo spojení, jo, a pak učitel automaticky to bere tak, že to dítě vůbec nejeví zájem, nebo se vůbec nepřihlásila. Třeba dcera si stěžovala, že vlastně nějakých pět minut před koncem, vypadl signál, jo, a už jí prostě bylo řečeno, že to bude mít jako kdyby se nezúčastnila vůbec.*“

Z rozhovorů vyplývá, že rodiny mají potíže s komunikací se školou. V tomto ohledu by potřebovaly více pomoci. Paní Marie říká a navrhuje „*Mně osobně by velice pomohlo, kdyby se dalo s těma učiteľma komunikovat i jinou formou, než prostřednictvím internetu... A pro mě osobně by vyhovovalo, kdyby ty učitele měli v tuhle chvíli něco jako služební telefony, na který by se jim člověk mohl dovolat, jo, pokud nemá možnost se s nima spojit přes ten internet.... Kdybych se mohla spojit s tím učiteľem na matiku, na angličtinu a zeptat se, co tam je nejvíc špatně, co mám udělat pro to, aby se to nějak zlepšilo.*“ Rodina Jahodových by v komunikaci se školou ocenila, kdyby kvůli materiálům pro samostudium, nemuseli docházet osobně do školy. Paní Sandra říká „*No já jsem myslela, aby tady nosila úkoly. Učitelka jako tady jako s autem. Ona stejně má auto a tady by mě je nosila. Na mě je to moc daleko.*“

Rodiny dále uváděly, že mají problém skloubit distanční výuku a zaměstnání. Paní Bohuslava uvádí, že je velmi pracovně vytížená a nemůže se věnovat dětem při distanční výuce. Říká „*Já musím chodit do práce, tak moc nemůžu, tak kdybych mohla být víc doma, tak bych jim víc třeba pomáhala*“ Paní Ludmila má opačný problém. Říká „*Už aby šel do školy, já bych potřebovala jít už do té práce.*“ Paní Ludmila nemůže nastoupit do zaměstnání, protože se musí starat o svého syna během distanční výuky. Zatímco paní Bohuslava nemůže být dceři nápomocna při distanční výuce, protože má časově náročné zaměstnání.

Všechny rodiny uváděly, že pro zvládnutí distanční výuky potřebují, aby jim látka byla více vysvětlena. Děti se zmiňovaly o tom, že jim nynější nastavená školní výuka nestačí. Markéta říká „*Při matematice nám dá příklad z nové látky a hned vypracuje ho, ale nevysvětlí to tolik.*“ Táňa mluví o své potřebě následovně „*Kdyby mi mamka víc pomáhala, já tomu moc nechápu, nebo tak, kdyby mi to pan učitel mohl nějak vysvětlit*“ Tuto potřebu nemají pouze děti, ale i rodiče, kteří učivu taktéž nerozumějí. Paní Marie říká „*Kdyby nám to tak někdo vysvětlil, jak to ty děcka máme vlastně učit.*“

5.3 Diskuse

Tato diplomová práce si klade jako hlavní cíl výzkumného šetření zjistit, jaké jsou zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19. K zajištění tohoto výzkumného cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka, kterou dále doplňují otázky dílčí. Tato kapitola slouží k zodpovězení všech výzkumných otázek na základě předchozích vytyčených kategorií.

VVO1: Jaké překážky při distanční výuce musí děti ze sociálně slabých rodin během krizové situace způsobené pandemií COVID-19 překonávat?

Z výzkumu vyplývá, že největší překážkou v distanční výuce je její vysokoprahovost v rámci technických nároků. Děti ze sociálně slabých rodin se musejí potýkat s tím, že buď vůbec nemají, nebo mají, ale na nízké úrovni, zajištěno potřebné technické vybavení. Z tohoto důvodu byly některé děti zcela odstřiženy od kontaktu se školním prostředím. Některé děti byly odstřiženy po dobu několika měsíců a některé děti po celou dobu trvání distanční výuky. Z toho může vyplývat mnoho negativních důsledků.

Děti ze sociálně slabých rodin strádají na poli vzdělávání. Z výzkumu vyplývá, že mají tyto děti problémy hlavně v matematice a cizích jazycích. Není totiž nikdo, kdo by jim v tomto směru pomohl. Pokud mají nějaký výklad ze školy, tak mu nerozumí, potřebovaly by více času a více individuálního přístupu, aby mohly látce porozumět. Podpory se v tomto ohledu nedočkají ani ze strany rodičů, vzhledem k tomu, že rodiče jejich učivu taktéž nerozumí. Vzhledem k absenci internetu v domácnostech, si děti nemohou vyhledat potřebné informace nebo například vypracovat referáty. Děti ani rodiče ze sociálně slabých rodin často nemají digitální gramotnost na vysoké úrovni. To je dalším důvodem, proč selhávají při distanční výuce. Z výzkumu vyplývá, že děti neplní řádně požadavky distanční výuky, protože buď zadané úloze nerozumí, nebo nejsou schopni technicky zajistit její odevzdání. Vyplývá to buď z jejich nízké digitální gramotnosti či nízké úrovně technického vybavení. Děti se musejí potýkat kvůli tomu se školním neúspěchem, ale zároveň s tresty ze strany školy. Trestem za nesplnění úlohy či absenci na online hodině, kvůli špatným technickým podmínkám, bývá například zhoršený prospěch či neomluvené hodiny.

Distanční výuka a absence technického vybavení s sebou dále nese ztrátu sociálních kontaktů. Děti ze sociálně slabých rodin byly odštěněny od kontaktu se svými vrstevníky i učiteli. To má negativní dopady na děti v přítomnosti, avšak je zde velké riziko toho, že budou tyto děti v budoucnu vyčleňovány ze školního kolektivu, což může na dětech zanechat velké negativní následky. Ztráta sociálních kontaktů s učiteli má dále vliv na celkovou motivaci dětí. Některé děti ve výzkumu uvedly, že bez reálného školního prostředí jsou demotivovány k tomu, se vůbec vzdělávat. Děti necítí motivaci ani ze strany svých rodin a pokud ano, tak je to motivace negativní. Tyto aspekty mohou vést k útlumu pracovních návyků, které mohou u dětí setrávat i do budoucna.

Za velkou překážku ve vzdělávání považuje autorka fakt, že nikdo z dětských respondentů nevedl, že má oporu ze strany své školy. Distanční výuka u dětí ze sociálně slabých rodin, dle výpovědí, nese známky velmi malé spolupráce či kooperace mezi dětmi a školou. Ač děti třeba v nějakém kontaktu se školou jsou, nevnímají to tak, že je škola podporuje. Děti ze sociálně slabých rodin musejí na své nynější cestě ke vzdělání překonávat mnoho překážek, avšak úplně nebo téměř úplně bez podpory svých pedagogů.

VVO2: Jaké překážky při distanční výuce musí rodiče ze sociálně slabých rodin během krizové situace způsobené pandemií COVID-19 překonávat?

Překážky dětí a překážky rodičů při distančním vzdělávání jdou spolu ruku v ruce. Rodiče i děti řeší povětšinou stejné problémy, avšak každý z jiného úhlu pohledu. Stejně jako u dětí, je u rodičů velkou překážkou, nedostatek kvalitního technického vybavení. Rodiče tak stáli na počátcích distanční výuky před velkou neznámou, jak dětem umožnit se vzdělávat i v této době. Bojovali s nedostatkem financí, aby mohli dětem potřebnou techniku zařídit. Někomu se zadařilo techniku zajistit pomocí školy. Někdo tento problém vyřešil pomocí sociálních služeb. A někdo technické vybavení nezařídil vůbec, a tak se jejich děti musely uchýlit k náročnému samostudiu. Rodiče tak při zajištění technického vybavení nemuseli překonávat pouze finanční bariéry, ale i sociální. Ti, jejichž děti se vzdělávají samostudiem, jsou nyní povinni pravidelně docházet do školy pro potřebné materiály, což může být pro některé rodiče velkou překážkou. Ti, kterým se podařilo dětem technické vybavení zajistit, stojí před překážkou digitální gramotnosti. Rodiče nemají žádnou, nebo téměř žádnou zkušenost s moderními technologiemi. A nyní musí zajišťovat kvalitní připojení k internetu, orientovat se v online učebnách a zajišťovat celkovou technickou podporu svým dětem. Bez toho, aniž by oni sami nějakou technickou podporu měli.

Další bariéra, kterou musí rodiče překonávat, je při komunikaci se školou. Rodiče často nemají finanční prostředky k tomu, aby se mohli se školou spojit telefonicky. Musí si tedy poradit jiným způsobem, nebo čekat, až je kontaktuje škola sama. Některé školy jsou v tomto směru velmi vysokoprahové. Nenabízí možnost spojit se v této době s učiteli osobně, telefonicky, ale pouze pomocí elektronické pošty. Vzhledem k tomu, že rodiny nemají v domácnostech zaveden internet, nebo s elektronickou poštou nikdy nepracovali, nemají možnost se s učiteli vůbec spojit. Stejně je to s elektronickou klasifikací. Rodiče nemají možnost průběžně nahlížet do klasifikace svých dětí, která je pouze na internetu. Rodiče tak ztrácí nad vzděláváním svých dětí ve značné míře přehled. V rámci spolupráce školy s rodiči dochází k velké míře netolerance k jejich způsobu života, k nepochopení problémů sociálně slabých rodin. I to je pro rodiče velkou překážkou, kterou musí nejen při distanční výuce překonávat.

Problémem, se kterým se dále rodiče ze sociálně slabých rodin potýkají, je jejich nízké vzdělání. Rodiče nemohou pomáhat dětem s jejich výukou, protože sami učivu nerozumějí. Látku si nemohou ani nikde vyhledat, vzhledem k absenci internetu. Na rodiče jsou v tomto směru kladeny velmi vysoké nároky. Během distanční výuky se dostali do zcela nové role, a to prostředníka mezi svým dítětem a jeho školou. Je na ně kladen vysoký tlak ze strany dětí, které je v rámci vzdělávání potřebují víc, než kdy dřív. Spoléhají se na ně v tom, že jim pomohou novou látku vysvětlit, naučit je to. Škola na rodiče taktéž spoléhá v tom, že dětem s novou látkou pomohou. Rodiče v tomto směru ale selhávají. Nejenže nemají potřebné znalosti, ale nemají ani kompetence k výuce. Pokud by došlo k tomu, že látku znají, neví, jak ji dětem předat. Důležitou kompetencí správného učitele je i schopnost motivovat žáky. V době, kdy motivace dětí ke vzdělávání klesá, nejsou ve spojení se svými učiteli, kteří by jim s motivací mohli pomoci, přichází na řadu rodiče. Další překážkou pro rodiče je tedy fakt, že musí zvládnout své děti k výuce motivovat. V nejlepším případě pozitivně motivovat.

VVO3: Co by sociálně slabým rodinám pomohlo při překonávání překážek během distanční výuky?

Sociálně slabým rodinám by při překonávání překážek během distanční výuky pomohlo, kdyby nároky na její zvládnání byly více nízkoprahové, a to v několika rovinách. První rovinou je technické zařízení. Rodinám pomáhá nebo by pomohla podpora školy či různých nadací při zajištění technického vybavení, na které nemají dostatek finančních prostředků. Rodiny by potřebovaly takové zařízení, které splňuje hardwarové i softwarové požadavky distanční výuky a zároveň je připojeno k internetu. Zajištění WIFI sítě v domácnosti je pro sociálně slabé rodiny ovšem stále vysokoprahové. Například z důvodu pobytu na ubytovacím zařízení, které zavedení internetu nepodporuje. Řešením by tak mohlo být technické zařízení ať už notebook či tablet s mobilním internetovým připojením. V sociálně slabých rodinách se ovšem objevují problémy s dluhy z minulosti u poskytovatelů internetových služeb. Toto připojení by tak musela zaštit'ovat třetí strana. Druhou rovinou je digitální gramotnost. Sociálně slabým rodinám by pomohla technická podpora při zajišťování potřebných aspektů pro online výuku. Ať už je to připojení k internetu, založení e-mailu, práce s online učebnou a mnoho dalších prvků. Jako příhodné by se dále jevíly kurzy digitální gramotnosti pro rodiče a výuka digitální gramotnosti pro děti od prvních ročníků základních škol. Rodinám by v tomto ohledu dále velice pomohlo, kdyby byla distanční výuka pro všechny školy jednotná. Nezřídka se stává, že děti z jedné rodiny navštěvují více škol, kdy každá škola pracuje s jiným softwarem. Rodiče se potom musí naučit pracovat s několika různými online prostředími.

V rámci samotného obsahu vzdělávání, rodinám pomáhá nebo by pomáhalo doučování. Podpora rodin v obsahu vzdělávání by měla být zaměřena na děti i rodiče. Děti potřebují více individuálního přístupu při získávání znalostí. Rodiče v tomto směru většinou nemohou děti podpořit, a tak je, nebo bylo by vhodné v tomto směru rodinám pomoci. Doučování mohou zaštit'ovat například neziskové organizace, studenti pedagogických škol v rámci své školní praxe, či školní asistenti. Všechny děti z výzkumu tyto možnosti využívají a vidí v tomto směru velkou podporu. „Doučování“ by v tomto směru pomohlo i samotným rodičům. Je třeba rodiče naučit, jak se s dětmi učit, jak je správně motivovat a celkově je posílit v jejich rodičovských kompetencích. To by mohlo probíhat nebo probíhá například v rámci vzdělávacích kurzů pro rodiče, nebo podporou neziskových organizací. Všichni rodiče z výzkumu využívají služeb neziskových organizací v rámci vzdělávání svých dětí a vnímají to jako velkou podporu.

Rodiny by dále uvítaly pomoc v rámci komunikace se školou. Jak z výzkumu vyplynulo, děti nepocítují žádnou podporu ze strany svých škol. Dětem by ze strany školy pomohl individuální přístup v rámci komunikace. To by mohlo probíhat například formou individuálních konzultací učitelů se svými žáky. Rodičům by v komunikaci se školou pomohlo, kdyby kontakt byl více nízkoprahový. Tím je myšleno zpřístupnění kontaktu s učiteli pomocí telefonu, nikoli pouze v internetovém rozhraní. Někdy bývá pro sociálně slabé rodiny vysokoprahové i samotné telefonické spojení. Školy by tak mohly například využívat bezplatné telefonní linky. Z výpovědi rodičů také vyplývalo, že by jim pomohla větší tolerance škol k jejich problémům a odlišnostem, a to nejen při distanční výuce.

HVO: Jaké jsou zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií Covid-19?

Zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou jsou různé, avšak můžeme si povšimnout toho, že se ve výpovědích respondentů jisté stejné aspekty objevovaly. Během distanční výuky se musejí sociálně slabé rodiny nejvíce potýkat s nedostatkem finančních prostředků, potažmo s neschopností zajistit dětem potřebné technické vybavení z vlastních zdrojů. Rodiny tento problém řešily různými způsoby. V jednom případě rodině zajistila technické vybavení škola a rodina si zvládla za pomoci svých blízkých zajistit internetové připojení. To vše trvalo 5 školních měsíců, než se dítě mohlo zapojit do řádného školního vzdělávání – tedy být v kontaktu s učiteli, spolužáky a online školním prostředím. V druhém případě si rodina zvládla zajistit možnost vzdělávání v prostorách nízkoprahového klubu pro děti a mládež. Trvalo to 4 školní měsíce, než se jim tato možnost naskytla. Do té doby byla rodina víceméně od školního prostředí odstříhnutá. Ve zbylých dvou rodinách se nepodařilo připojit se k online výuce vůbec. Děti jsou tak odkázány na samostudium a se školním prostředím mají kontakt velmi malý nebo vůbec žádný.

V rámci obsahu vzdělávání se sociálně slabé rodiny během distanční výuky potýkají s tím, že se jim nedostává takového vzdělání, jaké by potřebovaly. Děti uvádí, že jim škola danou látku nedokáže během distanční výuky dost dobře vysvětlit a rodičům chybí potřebné znalosti a dovednosti k tomu, aby mohli svým dětem v této oblasti pomoci. V této oblasti zastupují velkou roli neziskové organizace, které v rodinách působí a pomáhají jim se zvládnutím školních povinností.

Sociálně slabé rodiny mají během distanční výuky špatné zkušenosti s komunikací se školou. Děti z různých důvodů necítí při svém vzdělávání ze strany školy oporu. Setkávají se s velkou mírou intolerance a nepochopení ze strany jejich škol. V důsledku toho bývají dokonce trestané například kvůli špatným technickým podmínkám. To, společně s absencí sociálních kontaktů, děti čím dál více demotivuje v oblasti jejich vzdělávání. V komunikaci se školou mají problémy i rodiče, pro něž je komunikování se školou v mnoha případech příliš náročné. Například škola nabízí pouze elektronický kontakt, kterým rodiče nedisponují, nebo rodiče nemají potřebné prostředky k telefonickému spojení. Komunikace mezi školami a sociálně slabými rodinami je tak neefektivní.

Jak už bylo řečeno, děti ze sociálně slabých rodin se cítí během distanční výuky čím dál více demotivované. Rodiče ze sociálně slabých rodin se během distanční výuky cítí být pod velkým tlakem. Ocitli se ve zcela nové roli, kdy dělají prostředníka mezi školou a svými dětmi. Avšak k této roli nemají mnohdy natolik silné kompetence, aby tuto roli zvládali. Všechny rodiny se jednohlasně shodly v tom, že už si přejí, aby se děti mohly vrátit k běžné prezenční výuce.

Závěr

Diplomová práce se zabývala zkušenostmi sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19. Diplomová práce byla rozvržena do dvou částí. První část sloužila k teoretickému ukotvení daného tématu. V první kapitole byl představen pojem krizová situace. Tato kapitola sloužila k zasazení výzkumu do širšího kontextu doby, ve které výzkum probíhal a značně jej ovlivňoval. Druhá kapitola si kladla za cíl představit pojem distanční výuka. Ta byla v kapitole definována z mnoha úhlů pohledu. V podkapitolách distanční výuky autorka představila předpoklady pro distanční výuku, a to ve dvou aspektech. Prvním aspektem byly vnitřní předpoklady samotného studenta pro zvládnutí distanční výuky a druhým aspektem byly vnější předpoklady pro distanční výuku, tedy studentovo okolí, prostředí, ve kterém se pohybuje. Kapitola byla završena výhodami a nevýhodami, které distanční výuka přináší. Další kapitola se věnovala tématu rodina. Tato kapitola nabídla vhled do různých definic rodin, zabývala se typologií rodin, funkcemi rodin a poruchami funkcí rodin. Tato kapitola sloužila jako podklad pro následné definování sociálně slabé rodiny. K tomu došlo v kapitole číslo čtyři, kde byla sociálně slabá rodina vymezena v kontextu legislativy a převážně v kontextu sociálního vyloučení, na které bylo nahlíženo více dopodrobna. Za celou teoretickou částí, jejímž cílem bylo, s oporou o odbornou literaturu, popsat a analyzovat sociálně slabé rodiny a distanční výuku v kontextu krizové situace způsobené pandemií COVID-19, bylo vloženo krátké shrnutí všech teoretických východisek.

Dále následovala empirická část, která nahlížela na problematiku zkušeností sociálně slabých rodin s distanční výukou z praktického hlediska. V empirické části byla popsána metodologie výzkumného šetření a analýza získaných dat, nad kterými byla následně vedena diskuse. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké jsou zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou během krizové situace způsobené pandemií COVID-19. K hlavnímu cíli byly připojeny dílčí cíle, které na celou problematiku nahlížely z pohledu rodičů a dětí ze sociálně slabých rodin. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaké překážky musí děti ze sociálně slabých rodin během distanční výuky překonávat, druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaké překážky musí rodiče ze sociálně slabých rodin během distanční výuky překonávat. A závěrečný dílčí cíl nahlížel na problematiku z pohledu celé rodiny. Tímto cílem bylo zjistit, co by sociálně slabým rodinám pomohlo při překonávání překážek během distanční výuky. Pro zajištění cílů této práce bylo využito hlavní metody polostrukturovaného rozhovoru. Získaná data byla následně analyzována prostřednictvím metody otevřeného kódování. Za pomoci

těchto zvolených metod, byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky, které sytily cíle tohoto výzkumného šetření. Autorka tedy pokládá cíle tohoto výzkumného šetření za splněné. Autorka si je vědoma limitů této diplomové práce, které byly v empirické části popsány, avšak přesto vidí v této práci možný přínos. Hlavní přínos autorka vnímá na poli své profese, kdy během realizace výzkumného šetření lépe pochopila složitost situace, ve které se její klienti, respondenti této práce, nacházejí. V tomto smyslu by mohla být práce přínosem i pro další sociální služby, které spolupracují se sociálně slabými rodinami. Autorka vidí možný přínos této práce i v oblasti školství, vzhledem k tomu, že cíle práce byly přímo napojeny na vzdělávání. Diplomová práce by tak mohla zkvalitnit a zefektivnit spolupráci škol a sociálních služeb se sociálně slabými rodinami. Tato diplomová práce může v neposlední řadě posloužit širší veřejnosti k větší informovanosti o problematice sociálně slabých rodin v kontextu jejich vzdělávání.

Seznam použité literatury

1. BAŽANTOVÁ, Libuše. *Výhody a nevýhody distančního vzdělávání*. In: *Systémová pedagogika: Sborník XXXVII. vědecké konference o systémovém inženýrství SI 2005*. Hradec Králové: Miloš Vognar - M&V, 2005, s. 171-175. ISBN 80-86771-11-3. s. 171-175. ISBN 80-86771-11-3.
2. BREEN, Michael a Sarah MANN. *Shooting arrows at the sun; perspectives on a pedagogy for autonomy*. In: BENSON, Phil a Peter VOLLER. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997, s. 132-149. ISBN 978-0582289925.
3. BRYCHTOVÁ, Šárka a Miloš CHARBUSKÝ. *Distanční studium jako aktuální forma vzdělávání na vysokých školách a jeho možná specifika*. In: *Systémová pedagogika: Sborník XXXVII. vědecké konference o systémovém inženýrství SI 2005*. Hradec Králové: Miloš Vognar - M&V, 2005, s. 134-141. ISBN 80-86771-11-3.
4. BURIANOVÁ, Iva. *Je sociální práce realizovaná sociálními službami v rámci zaměstnávání osob znevýhodněných na trhu práce legitimní?* In: SMUTEK, Martin, Friedrich SEIBEL a Zuzana TRUHLÁŘOVÁ. *Rizika sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 266-271. ISBN 978-80-7435-086-3.
5. ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.
6. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7184-141-2.
7. DUKOVÁ, Ivana, Martin DUKA a Ivanka KOHOUTOVÁ. *Sociální politika: Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3880-2.
8. DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicentrum, 1986. ISBN 08-040-86.
9. DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: Vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-254-9.
10. FROMBERGOVÁ, Anna. *Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu*. Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti [online]. 2020, 30(2), 221-230 [cit. 2021-03-18]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/1087>

11. GÁBOROVÁ, Gréta. *Role rodiny v nejisté době*. In: SMUTKOVÁ, Lucie, Peter PATYI a Zuzana TRUHLÁŘOVÁ. *Sociální práce v nejisté době*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016, s. 73-78. ISBN 978-80-7435-647-6.
12. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum v pedagogice* [online]. , 1-13 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/JanHendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf
13. HLINKOVÁ, Miriam. *Postoj nezamestnaného k sociálnemu pracovníkovi*. In: SMUTEK, Martin, Friedrich SEIBEL a Zuzana TRUHLÁŘOVÁ. *Rizika sociální práce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 432-440. ISBN 978-80-7435-086-3.
14. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 8004234879.
15. KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
16. KLÍMA, Jiří. *Pediatric pro nelékařské zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5014-9.
17. KOSOVÁ, Beata. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 80-96845225.
18. KOTÝNKOVÁ, Magdalena. *Sociální ochrana chudých v České republice*. Praha: Oeconomica, 2007. ISBN 978-80-245-1302-7.
19. KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. *Základy pedagogiky*. Dubnica nad Váhom: ACB, 2006. ISBN 80-969615-0-0.
20. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
21. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
22. KVALE, Steinar. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 1996. ISBN 080395820X.
23. LABÁTH, Vladimír. *Východiská resocializácie porúch správania*. Bratislava: OZ Sociálna práca, 2009. ISBN 978-80-891-8532-0.

24. LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
25. MAREŠ, Petr. *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2006. ISBN 80-87007-15-8.
26. MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-61-3.
27. MAŘÍKOVÁ, Hana, Miloslav PETRUSEK, Alena VODÁKOVÁ a Jiří LINHART. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
28. MAŘÍKOVÁ, Hana. *Proměny současné české rodiny: Rodina - gender - stratifikace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN 80-85850-93-1.
29. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
30. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
31. NEDĚLNÍKOVÁ, Dana a kol. *Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě [cit. 2021-5-2]. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/metakor/dok/met_prirucka_tsp.pdf
32. PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4317-2.
33. PROVAZNÍK, Dušan. *Aktuálne problémy sociológie rodiny*. Bratislava: vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1989. ISBN 80-224-0050-5.
34. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
35. REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2594-9.
36. ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů*. Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti [online]. 2020, 30(2), 122-155 [cit. 2021-03-18]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/1087>

37. RŮŽIČKOVÁ, Miloslava. *Motivace k učení a vzdělávací aspirace žáků základních škol*. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.
38. SLAMĚNÍK, Ivan a Jozef VÝROST. *Aplikovaná sociální psychologie: člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
39. ŠIMÍKOVÁ, Ivana a Imrich VAŠEČKA. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-7364-009-0.
40. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
41. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.
42. Zákon č.108/2006 Sb., o sociálních službách. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2006, částka 37.
43. Zákon č. 110/1998 Sb. *Ústavní zákon o bezpečnosti České republiky*. In: Sbíрка zákonů České republiky, 1998, částka 39.
44. Zákon č. 111/1998 Sb., *o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)*. In: Sbíрка zákonů. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244.
45. Zákon č. 240/2000 Sb. *o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon)*. In: Sbíрка zákonů České republiky, 2000, částka 73.
46. Zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2020, částka 140.

Seznam příloh

Příloha číslo 1: Tazatelské schéma

Příloha číslo 2: Ukázka části rozhovoru

Příloha číslo 1: Tazatelské schéma

1. Úvod – společná část

- Kolik máte dětí?
- Kolik je dětem let?
- Kolik z nich se účastní distanční výuky a ve které třídě?
- Jaká je vaše (rodičů) hlavní ekonomická činnost?

2. Zkušenosti sociálně slabých rodin s distanční výukou – společná část

- Popište, jak probíhá váš běžný školní den při distanční výuce (rodič)
- Popiš, jak probíhá tvůj běžný školní den při distanční výuce (dítě)
- Jakým způsobem nyní probíhá výuka dětí? (všichni)
- A) Jak se děti učí novou látku a jak je ověřována její znalost?
- B) Jak děti dostávají, dělají a odevzdávají domácí úkoly?
- C) Jak probíhá zpětná vazba od školy?
- Jak a jak často jste ve spojení se školou? (všichni)
- Kolik hodin denně trávíte distanční výukou? (rodiče)
- Kolik hodin denně trávíš distanční výukou? (dítě)

3. Jaké překážky při distanční výuce musí děti ze sociálně slabých rodin překonávat - děti

A) Obecné otázky

- Jak ti jde výuka nového učiva? Co ti jde dobře, co méně a proč?
- A) Když ti něco nejde, jak to řešíš?
- Jak ti jde vypracovávání domácích úkolů? Co ti jde dobře, co méně a proč?
- A) Když ti něco nejde, jak to řešíš?
- Jaké máš známky během distanční výuky? Lepší, stejné, horší než obvykle?
- A) Proč myslíš, že to tak je?

B) Motivace a autonomní učení

- Je pro tebe škola důležitá? Proč?
- A) Učíš se rád/a? Proč?
- B) Baví tě chodit do školy? Proč?
- C) Baví tě distanční výuka? Proč?
- Jak si plánuješ svoji výuku? Stíháš vše podle plánu? Proč?
- Co děláš, když se ti do učení nechce? Jak často to je?
- Máš čas si od učení odpočinout? Jak to děláš?

C) Vnější předpoklady pro plnění distanční výuky

- Máš na učení klid a prostor?
- A) Pokud ne, jak to řešíš?
- Potřebuješ na učení techniku? Jakou?
- A) Pokud ano, máš ji a funguje?
- B) Pokud ne, jak to řešíš?
- C) Umíš s technikou zacházet?
- D) Pokud ne, jak to řešíš?
- Máš na učení potřebné pomůcky?
- A) Pokud ne, jak to řešíš?
- Co dalšího potřebuješ ke své výuce?
- A) Chybí ti něco z toho?
- B) Pokud ano, jak to řešíš?
- Máš někoho, kdo ti s výukou pomáhá? Koho? A jak?

4. Jaké překážky při distanční výuce musí rodiče ze sociálně slabých rodin překonávat - rodiče

A) Obecné otázky

- Pomáháte dětem s distanční výukou? Jak?
- Pokud dítě nechápe novou látku, jak to řešíte?
- Pokud dítě nezvládá najít, vypracovat, odevzdat úkol, jak to řešíte?
- Máte dostatek času věnovat se výuce dětí? "
- A) Pokud ne, jaké jsou důvody? A jak to řešíte?

B) Motivace a autonomní učení

- Je pro vás vzdělání dětí důležité? Proč?
- Pomáháte dětem rozvrhnout jejich školní den? Jak?
- Co děláte, když se dětem do učení nechce?

C) Vnější předpoklady pro plnění distanční výuky

- Mají děti klid a prostor na učení? Jak to řešíte? Máte s tím nějaké potíže?
- Potřebují děti na výuku techniku?
- A) Pokud ano, máte ji a funguje?
- B) Měli jste/máte nějaké potíže při pořizování techniky? Jaké?
- Umíte s technikou zacházet?
- A) Pokud ne, s čím máte potíže a jak je řešíte?
- Mají děti zajištěné všechny pomůcky pro výuku?
- A) Měli jste/máte nějaké potíže při zajištění těchto pomůcek?
- Měli jste/máte nějaké další potíže spojené s distanční výukou? Jaké?
- A) Jak jste tyto potíže řešili/řešíte?
- Můžete se s případnými potížemi na někoho obrátit? Na koho? Jak?

5. Co by sociálně slabým rodinám pomohlo při překonávání překážek – společná část

- Co dalšího bys potřeboval/a pro lepší zvládnání distanční výuky? (dítě)
- A) Jak konkrétně, v čem by ti to pomohlo?
- B) Co bys mohl/a udělat pro zlepšení své výuky?
- C) Co by mohli udělat pro zlepšení tvé výuky rodiče?
- D) Co by mohla udělat pro zlepšení tvé výuky škola?
- Co dalšího byste potřebovali pro lepší zvládnání distanční výuky? (rodiče)
- A) Jak konkrétně, v čem by vám to pomohlo?
- B) Co můžete udělat vy pro zlepšení distanční výuky?
- C) Co by mohla udělat pro zlepšení distanční výuky škola?

Příloha číslo 2: Ukázka části rozhovoru

X: Jak ti jde výuka nového učiva?

Y: Podle toho, v jaký hodině a jak je dlouhá ta látka. Hůř mi jde naučit se jakože něco vypočítat jakože třeba v matice nebo ve fyzice ty různé písmenka a tak, to je těžší než třeba se naučit nějaký zástupce třeba v přírodopisu.

X: Jako myslíš zástupce třeba savců?

Y: Jo, třeba.

X: Ty jo, to je zajímavý. Proč myslíš, že to tak máš?

Y: No tak tam je těžší učivo, víc věcí je tam potřeba vysvětlit.

X: Takže je to o tom vysvětlení?

Y: Jo

X: A když třeba nové látce nerozumíš, jak to řešíš?

Y: No jako první se zeptám mámy, ta když taky neví, tak pak se zeptám v klubu a když nevědí tam, tak se zeptám třeba někoho ze třídy.

X: Aha, dobře. A jaký máš teď vůbec známky během distanční výuky?

Y: Horší než předtím.

X: Jakto?

Y: Já nevím proč, ve škole se vždycky přihlásím, zeptám se a víc to vysvětlej, protože tady na té distanční výuce se ti ostatní nechtěj ptát, když něco nechápou, je jim to jakože jedno. A já nejsem schopná se jakože zeptat pana učitele „vysvětlíte mi to ještě víc“. On to třeba vysvětlí a někdy to nepochopím, tak už se na to nechci ptát a zeptám se někoho jiného.

X: A proč?

Y: Já nevím

X: Je ti to třeba blbý?

Y: Já nevím, prostě už se nechci na to dál ptát, protože vím, že bych už to pak nechápala.

X: A ve škole bys ses v případě potřeby zeptala?

Y: No (dlouze se zamýšlí) jo.

X: Ještě je nějaký důvod, proč máš teď horší známky?

Y: No víc jsem na to kašlala na tu školu.

X: Aha, a proč myslíš, že to tak je?

Y: Protože jakoby jsem se nevidala s těma učitelama, tak jakoby vynadání za ty úkoly a to, nebylo tak pro mě hrozný, než v tý škole.

X: Aha, to si asi umím představit... Je pro tebe, Markét, škola důležitá?

Y: Jasně.

X: A kvůli čemu?

Y: Tak abych byla dospělá, abych jakože měla peníze, abych si užívala nebo tak.

X: Aha, to zní dobře. Ještě něco?

Y: (dlouze přemýšlí) No musím přece něco umět, chci mít dobrou práci, no a taky abych nebyla blbá., záleží mi na tom.

X: A chodíš radši do školy nebo se radši vzděláváš distančně?

Y: Bavilo mě víc chodit do školy. Tam to bylo pro mě lehčí s učením. Když mám distanční tak nemusím vstávat tolik brzo, ale jakoby když jsem šla do té školy, tak mi pomáhalo mít lepší známky a víc se učit a víc nekašlat na tu školu.

X: Takže jsi byla víc motivovaná se učit?

Y: Jo.

X: A jak si teď plánuješ svoji výuku? Stíháš všechno podle plánu?

Y: To mám podle toho, kolik toho mám ten den. Když po škole si udělám úkoly, když jich mám hodně, pak jdu domů, jdu ven za kamarádama a pak si je ještě třeba dodělám večer. A když ten den mám míň úkolů, tak si je udělám v klubu a rovnou je pošlu a pak už můžu jít ven.

X: A stíháš všechno podle svého plánu?

Y: Někdy jo, někdy ne. Protože já si třeba řeknu, že úkol stihnu za tudle dobu (rozpaží ruce) a nestihnu ho a pak jdu třeba ven, protože spěchám a musím to dodělávat večer, a nebo ještě brzo ráno. A pak nestíhám no.

X: A stává se ti někdy, že se ti třeba do učení nechce?

Y: No mně se nechce skoro vždycky.

X: Ty jo a jak to řešíš?

Y: Mám nad tím vždycky nervy, ale musím to prostě udělat, tak to udělám, jinak bych nemohla ven.

X: Máš taky čas si od učení odpočinout?

Y: Ale jo.

X: A jak to třeba děláš?

Y: Jdu se koukat na televizi, nebo se najíst, nebo si jen lehnu, jsem na mobilu... a pak to jdu dodělat.