

Role sociální pedagogiky ve škole v období pandemie

Markéta Robíčková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Markéta Robičková**
Osobní číslo: **H190940**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Role sociální pedagogiky ve škole v období pandemie**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky a její aplikace v předškolní a školní výuce v období pandemie COVID-19 v České republice.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

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

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 8073150042.

LORENZOVÁ, Jitka, 2017. *Sociální pedagogika – věda, praxe, profese: k problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky*. Brno. Habilitační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

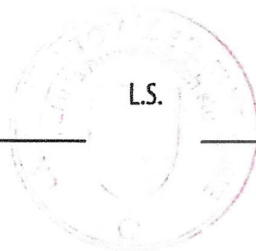
PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **26. ledna 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Márek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 26. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 22. 4. 2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Sociální pedagogika hraje důležitou roli ve školách zvláště pro žáky se sociálním znevýhodněním. Pandemie COVID-19 v roce 2020 uzavřela školy v České republice a převedla vzdělávání na distanční formu. Tato práce hodnotí dopad pandemie na roli sociální pedagogiky ve školách. Popisuje sociálně pedagogické činnosti na českých školách před pandemií a hodnotí, jak se jejich nabídka změnila kvůli přechodu na distanční vzdělávání. Popisuje, jaký dopad měl přechod na distanční vzdělávání na žáky, učitele a rodiče obecně, a věnuje zvláštní pozornost žákům se sociálním znevýhodněním. Teoretické poznání je ověřeno pomocí kvantitativního výzkumu na základě dotazníkového šetření.

Klíčová slova: sociální pedagogika, pandemie, sociální znevýhodnění, sociálně pedagogické činnosti, asistent pedagoga, školské poradenské pracoviště, doučování

ABSTRACT

Social pedagogy plays an important role in schools, especially for socially disadvantaged pupils. The COVID-19 pandemic in 2020 closed schools in the Czech Republic and shifted education to distance learning. This paper evaluates the impact of the pandemic on the role of social pedagogy in schools. It describes social pedagogical activities in Czech schools before the pandemic and assesses how their offer changed due to the transition to distance education. It describes how the transition to distance learning impacted pupils, teachers and parents in general, and pays particular attention to pupils with social disadvantages. The theoretical understanding is tested through quantitative research based on a questionnaire survey.

Keywords: social pedagogy, pandemic, social disadvantage, social pedagogical activities, teaching assistant, school counselling center, tutoring

Děkuji panu docentu PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za vedení této bakalářské práce, za inspirující podněty, cenné rady a pomoc, kterou mi při vedení práce poskytl.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM	13
1.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V LITERATUŘE	13
1.1.1 Domácí literatura.....	13
1.1.2 Zahraniční literatura	14
1.2 VZTAH ŠKOLY K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	15
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM	17
1.3.1 Sociální pedagogika	17
1.3.2 Sociální znevýhodnění	18
1.3.3 Pandemie	19
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A ŠKOLA	20
2.1 FUNKCE ŠKOLY	20
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE ŠKOLE	21
2.3 PODPŮRNÉ PROSTŘEDKY V BĚŽNÉM REŽIMU ŠKOLY	24
2.3.1 Doučování dětí a pomoc rodinám s přípravou dětí do školy.....	24
2.3.2 Školské poradenské pracoviště.....	25
2.3.3 Podpora volnočasových aktivit na školách	26
2.3.4 Spolupráce školy s neziskovými organizacemi a poskytovateli sociálních služeb 28	
2.4 ZMĚNY VE VZTAHU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A ŠKOLY V DOBĚ NÁSTUPU PANDEMIE.....	29
2.4.1 O nemoci COVID-19	29
2.4.2 Dopad pandemie na školy a pedagogické pracovníky	29
2.4.3 Dopad na žáky a jejich rodiče	32
3 PODPŮRNÉ PROSTŘEDKY PRO VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ PANDEMIE.....	35
3.1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A DOPADY NA SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ	35
3.1.1 Online výuka	36
3.1.2 Offline výuka.....	37
3.2 ÚLOHA ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO PRACOVIŠTĚ V DOBĚ PANDEMIE	38

3.3	VYUŽITÍ ASISTENTA PEDAGOGA V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY	39
3.4	DOUČOVÁNÍ V DOBĚ PANDEMIE	40
3.5	PODPORA STRAVOVÁNÍ	41
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	42
4	METODOLOGIE VÝZKUMU	43
4.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
4.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
4.3	VÝZKUMNÝ CÍL	44
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.5	METODA SBĚRU DAT	46
5	ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
5.1	PŘÍTOMNOST ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ.....	47
5.2	DOPADY PANDEMIE NA FORMU VÝUKY	49
5.3	SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI.....	54
5.4	VLIV SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI NA VZDĚLÁVÁNÍ.....	57
6	DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	63
6.1	DISKUZE.....	63
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	66
	ZÁVĚR.....	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
	SEZNAM GRAFŮ.....	76
	SEZNAM TABULEK	77
	SEZNAM PŘÍLOH	78
	PŘÍLOHA P1: VZOROVÝ DOTAZNÍK	79
	PŘÍLOHA P2: SEZNAM OSLOVENÝCH ŠKOL PRO DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	82
	PŘÍLOHA P3: REŠERŠE VYBRANÉ LITERATURY.....	88

ÚVOD

Téma této bakalářské práce je role sociální pedagogiky ve škole v období pandemie.

Pandemie COVID-19 byla pro všechny neobvyklou situací. Česká společnost nebyla připravena na dlouhodobé přerušení společenských kontaktů a práci i výuku z domova, které měly zajistit ochranu společnosti před šířením neznámého viru.

Školy hledaly alternativní způsoby, jakými by mohly nahradit prezenční výuku. Učitelé a žáci byli nuceni přejít na distanční vzdělávání. Základem distanční výuky online formou, která byla nejběžnější alternativou, bylo mít potřebné technické vybavení. Toto vybavení však mnoha žákům, především těm se sociálním znevýhodněním, chybělo. Dále bylo potřeba, aby i rodiče byli více v kontaktu s učitelem, měli o své dítě zájem a pomáhali mu v učení. Ne všem žákům a studentům se technického vybavení a sociální podpory ve vzdělávání doma dostávalo.

Z tohoto důvodu byla nutná aktivní role školy pro zajištění vzdělávání pro všechny žáky, zvláště ty sociálně znevýhodněné. Sociálně pedagogické činnosti při tom plnily důležitou roli. Velmi potřebná byla například podpora asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo úloha školského poradenského pracoviště. Bylo třeba se zaměřit na poskytování technického vybavení pro online výuku a řadu dalších podpůrných činností, které měly za úkol udržet vzdělávání na podobné úrovni jako před pandemií.

Cílem této práce je popsat, jak na neobvyklou situaci celoplošného přechodu na distanční vzdělávání české školy reagovaly, zvláště ve vztahu k žákům se sociálním znevýhodněním. Hlavním úkolem pak bylo zjistit, zda školy poskytovaly během pandemie sociálně pedagogické činnosti v širší míře než v běžném chodu školy a jestli se to projevilo na výkonnosti žáků. Také nás zajímalo, jakými formami distanční výuka probíhala a jaké dopady tato radikální změna ve formě vzdělávání měla na žáky, učitele či rodiče.

Znevýhodnění žáci potřebují rovný přístup ke vzdělávání, aby mohli mít stejné šance na další studium a lepší pracovní uplatnění. Sociální pedagogika hraje důležitá roli v zajištění takového rovného přístupu ke vzdělávání. Pokud sociální pedagogika a školy obecně budou svoji roli dobře plnit, umožní řadě dětí ze sociálně znevýhodněných rodin se stát užitečnými a plnohodnotnými členy celé společnosti.

Tato bakalářská práce má teoretickou a praktickou část. V teoretické části je vymezena terminologie a teoretická východiska z oblasti sociální pedagogiky a její aplikace v předškolní a školní výuce v období pandemie COVID-19 v České republice.

První kapitola představuje literaturu domácí a zahraniční. Dále popisuje vztah školy a sociální pedagogiky a základní pojmy, které se týkají výzkumného problému této bakalářské práce.

Druhá kapitola se zabývá rolí sociální pedagogiky ve vzdělávání v běžném režimu, tedy v době před pandemií. Jednotlivé podkapitoly představují vzdělávání a sociální pedagogiku ve škole, dále podpůrné prostředky v běžném režimu školy a změny, které nastaly ve vztahu sociální pedagogiky a školy v době nástupu pandemie.

Třetí kapitola se pak zaměřuje na období pandemie a její vliv na školství. První podkapitola se zabývá distančním vzděláváním a jeho dopady na sociálně znevýhodněné. Druhá podkapitola představuje úlohou školského poradenského pracoviště. Třetí podkapitola popisuje využití asistenta pedagoga v době distanční výuky. Čtvrtá podkapitola se zabývá doučováním v době pandemie a pátá pak podporou žáků formou stravování.

Čtvrtá kapitola uvádí praktickou část této bakalářské práce. Nejprve popisuje, jaké výzkumné otázky se snaží tato práce pomocí praktického výzkumu zodpovědět. Další podkapitoly představují způsob sběru dat a účast na výzkumu.

Pátá kapitola výzkum představuje dle jednotlivých výzkumných otázek a analyzuje je ve vztahu k teoretickým východiskům představeným v teoretické části.

Šestá kapitole se věnuje interpretaci dat a doporučení pro praxi.

Závěr práce shrnuje poznání, ke kterému tato práce došla, a navrhuje další možnosti výzkumu a praktických řešení pro školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

Tato bakalářská práce se zabývá rolí sociální pedagogiky v období pandemie, proto tato kapitola představuje literaturu, která se touto tematikou zabývá, a definuje základní pojmy pro zkoumání role sociální pedagogiky ve školách.

První část této kapitoly představuje sociální pedagogiku pohledem vybraných autorů domácí a zahraniční odborné literatury. Druhá podkapitola představuje, jak je vzdělávání se sociální pedagogikou propojeno. Třetí část pak definuje některé klíčové pojmy pro zkoumání vztahu sociální pedagogiky a školství.

1.1 Sociální pedagogika v literatuře

Tato podkapitola se zaměřuje na publikace, které se sociální pedagogikou zabývají. Podkapitola je rozdělena na literaturu domácí a zahraniční.

1.1.1 Domácí literatura

Teoretický základ této bakalářské práce tvoří knihy zabývající se sociální pedagogikou.

Mezi autory těchto knih řadíme českého vysokoškolského profesora a vědce Blahoslava Krause. Tento autor vydal publikaci s názvem *Základy sociální pedagogiky*. Tato publikace se zabývá komplexním pohledem na historii i současnost sociální pedagogiky.

Podstatnou částí knihy je kapitola šestá, nazvaná *Škola a výchovná zařízení z pohledu sociální pedagogiky*. (Kraus, 2008 s. 101-116) V této kapitole autor objasňuje důležitost výchovných zařízení. Vymezuje funkce výchovných zařízení v prostředí školy. Výchovná zařízení podle autora plní i funkci pečovatelskou. Pro fungování školy je tato funkce důležitá. Dle Krause se jedná o zajištění stravování nebo o uspokojování hygienických potřeb. Jerzy Materne tuto funkci vidí jinak. Pokládá pečovatelskou funkci za zaručení podmínek z hlediska zdraví, bezpečnosti a psychické pohody. (Kraus, 2008 s. 103)

Kraus dále zmiňuje selektivní funkci školy. U této funkce uvádí, že: *„do jisté míry platí, že škola funguje i jako výtah (,dirigent sociálních šancí‘), který člověka vysadí v jistém podlaží (zaměstnanecká pozice, sociální prestiž), a to podle toho, jaký stupeň a typ školy absolvuje, případně jakých školních výsledků dosáhl. Svou roli může sehrát i prestiž školy.“* (Kraus, 2008 s. 104)

Kraus se dále zabývá sociálně-psychickým klimatem. Popisuje, jak velký význam mají vzájemné vztahy mezi žáky. Věnuje se i všeobecným cílům a úkolům sociální práce ve škole. Představuje poskytování sociální opory ze strany učitelů a vychovatelů. Podkapitola o sociálně výchovné činnosti ve výchovných zařízeních se věnuje učitelům. Ti podle Krause pomáhají žákům se orientovat v současném každodenním životě a ve zvládnutí životních situací. Sociálně výchovná činnost má naučit žáky se vyrovnávat se zátěžovými životními situacemi. Tato pomoc ze strany učitelů se nazývá sociální opora. (Kraus, 2008 s. 112-118) Mareš o sociální opoře uvádí, že usnadňuje žákovi zvládnutí zátěže a působí nejčastěji pozitivně. Dokonce žáka chrání před negativními účinky stresu, působí tedy ochranně a protektivně. (Mareš, 2003 s. 44)

Nejen výchovou, ale také výchovou ve školním prostředí se zabývá Miroslav Procházka ve své knize pod názvem Sociální pedagogika. Toto téma vymezuje v šesté kapitole, která je pojmenovaná Prostředí instancionalizované výchovy – škola a sociální pedagogika. (Procházka, 2012 s. 345-346) Procházka uvádí, že školní prostředí plní významnou socializační a výchovnou funkci. Školní prostředí má význam pro tvorbu pozitivních vrstevnických vztahů. Ve škole se vyskytují i sociálně problematické jevy. Zapojení dítěte do socializace ve škole by mělo mít takovou míru a kvalitu, aby mu dítě rozumělo, orientovalo se a rozvíjelo se v ní prostřednictvím svého získaného vědění a dovedností.

Odborná publikace s názvem Člověk – prostředí – výchova (Kraus, a kol., 2001) odpovídá na některé aktuální otázky sociální pedagogiky. Vymezuje obsah disciplíny a její historii. Cílem publikace je naučit jedince zvládat obtížné situace a orientovat se v nejasných životních situacích. Také chce ukázat jedinci sociokulturní dovednosti, díky kterým se může aktivně zapojit do společenského života. Publikace je rozdělena do pěti částí. Na každé části se podíleli různí autoři. Jednotlivé části se zabývají například profesí sociálního pedagoga, socializací a výchovou, prostředím a jeho vlivem na jedince, výchovou ve volném čase a pro volný čas.

1.1.2 Zahraniční literatura

Doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc. je významnou zahraniční autorkou, která se zaměřuje na sociální pedagogiku a komunikační dovednosti. Její publikace Sociálna pedagogika ako životná pomoc má za cíl objasnit pomáhající charakter sociální pedagogiky. Obsahem této publikace jsou teoretické přístupy, které jsou podloženy případovými studii z praxe a výsledky výzkumných šetření.

Ve své publikaci Bakošová uvádí, že *„je třeba na celospolečenské úrovni pomoci odstranit vzniklou bariéru a zabezpečit dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí kvalitní výchovu. Pokud ji nemohou dostat od rodičů (rodinná výchova), je třeba ji uskutečnit prostřednictvím školní výchovy.“*¹ (Bakošová, 2011 s. 141) V knize popisuje nestandardní pedagogické situace, které nemají řešení ve školských normách a přesahují rámec každodennosti. Učitele i žáka může nestandardní situace překvapit a je pro učitele velmi náročná.

Role učitele jako sociálního pedagoga je předmětem článku *Sociální pedagogika ve třídě*. Trojice britských autorů představuje učitele v roli sociálního pedagoga, který přistupuje ke vzdělávání svých žáků skrz ‚hlavu, srdce a ruce‘. Jinak řečeno tak činí na základě hodnot a představ o vzdělávání (hlava), které jsou vyjádřené určitým způsobem (srdce) a převedené do konkrétních činností při práci se znevýhodněnými žáky (ruce). (Black, a kol., 2017 s. 208) Autoři se zamýšlí nad souhrou těchto třech prvků při vzdělávání dětí a mládeže v náhradní péči. Svoji analýzu uzavírají tím, že *„u těchto žáků může právě péče a angažovanost jejich učitele sehrát kritickou roli v jejich vývoji, a že sociální pedagogika je tím ideálním rámcem, v němž může učitel svoji angažovanost ukázat.“*² (Black, a kol., 2017 s. 213)

1.2 Vztah školy k sociální pedagogice

Pro člověka hraje velmi významnou roli vzdělávání. Vzdělávání je *„proces uvědomělého a aktivního získávání, předávání, zprostředkování a utváření soustavy vědomostí, dovedností a znalostí.“* (2017) Vzdělávání umožňuje lidem získat lepší pracovní uplatnění, a zvláště pro děti, které jsou ze znevýhodněných rodin, hraje významnou roli. Umožňuje jim získat lepší budoucnost. *„Vzdělanější lidé přispívají k demokratičtějším společnostem a udržitelným ekonomikám a jsou méně závislí na státní pomoci a méně zranitelní při hospodářských otřesech.“* (2012)

Škola je nástroj, který poskytuje dětem vzdělání a socializaci. I když je primární úlohou školy vzdělávání, *„dnešní doba také vyžaduje realizaci náročných úkolů v oblasti výchovné.“* (Knotová, a kol., 2014 s. 38) Vzdělávání pomáhá snížit nerovnosti ve společnosti. Například

¹ Volně přeloženo z originálu: *Na celospoločenskej úrovni je potrebné pomôcť odstrániť vzniknutú bariéru, zabezpečiť deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia kvalitnú výchovu. Ak ju nemôžu dostať od rodičov (rodinná výchova), je potrebné uskutočniť ju prostredníctvom školskej výchovy.*

² Volně přeloženo z originálu: *For children and young people in care, it is often the care and commitment of an individual teacher that makes the critical difference to their development. We propose that social pedagogy in the classroom provides an ideal context for you to demonstrate this commitment.*

děti ze znevýhodněných podmínek se mohou díky vzdělání dostat z problémů a později se lépe uplatnit na trhu práce i v životě.

Pro děti je školní výchova důležitá, neboť je zásadní pro socializaci člověka. Podle Syslové (2022) „*mnohé studie potvrzují, že zkušenost socializace s vrstevníky podporuje sociální chování, autoregulaci a autonomní rozvoj dítěte. Dosahuje-li předškolní vzdělávání vysoké kvality, dokáže zvýšit šance znevýhodněných dětí a omezit mezigenerační přenos chudoby.*“

V období pandemie v březnu v roce 2020 se změnilo vzdělávání dětí ze dne na den. Mimořádné opatření vlády nařídilo uzavření základních, středních a vysokých škol. (Usnesení č. 74/2020 Sb., 2020) Vedení škol muselo pokračovat ve vzdělávání distanční formou, často formou online výuky.

Některé děti se však této výuky účastnit nemohly. Podle zprávy České školní inspekce bylo „*hlavní příčinou absence online komunikace některých žáků buď chybějící ICT vybavení, nebo nedostatečné připojení k internetu. Významným faktorem pak je také nízká motivace některých žáků ke vzdělávání nebo nižší podpora ze strany jejich rodičů, kteří samozřejmě musí řešit i řadu jiných pracovních či osobních záležitostí. Nejsložitější situace je v tomto směru v regionech s nízkým socioekonomickým statusem a zejména ve vyloučených lokalitách.*“ (Česká školní inspekce, 2020 s. 4) Podle Zuzany Ramajzlové z Člověka v tísni „*chudší rodiny nemají prostředky na to, aby pořídily dětem potřebnou techniku a zajistily konektivitu. Navíc rodiče často nemohou pomoci s probíranou látkou a asistovat jim s úkoly.*“ (Člověk v tísni, 2021)

Daniel Prokop, jeden z autorů průzkumu Dopady pandemie covid-19 na žáky, doplňuje možné důsledky uzavření škol: „*Pokud by to vedlo k předčasnému ukončení základní či střední školy, stojí jeden takový odchod podle našich odhadů 2-3 miliony jenom na dávkách, nižších odvodech a vězeňství. My se přitom bavíme o desítkách tisíc ohrožených dětí, a tedy potenciálních obrovských sociálních a rozpočtových dopadech.*“ (Korbel, a kol., 2021)

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání vydala v dubnu 2020 Výzva k poskytování priznaných podpůrných opatření v době distanční domácí výuky (2020). Podle této výzvy jsou „*žáci se sociálním znevýhodněním ohroženi školním neúspěchem i za běžných podmínek a v době distančního vzdělávání se jejich situace ještě významně zhoršuje. Oproti běžné výuce je distanční vzdělávání hodně založené na podpoře rodičů, ta ale sociálně znevýhodněným žákům často chybí, proto je u nich více než jinde nutná aktivní role školy. Základem distanční výuky je kontakt s učitelem v online prostředí, žákům se sociálním znevýhodněním ale chybí pro tuto*

formu práce potřebné vybavení, připojení na internet, klidné domácí prostředí – i s tím je potřeba počítat. Důležitou roli pak sehrává i zvýšená míra stresu, která může v době domácí karantény vznikat u žáků žijících na ubytovnách nebo v sociálně vyloučených lokalitách, škola by tak měla sehrávat významnou roli i v podpoře celkové psychosociální kondice žáků.“ (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020)

Pomocí nástrojů sociální pedagogiky se snažily školy hledat cesty, jak dětem se sociálním znevýhodněním zprostředkovat účast na distančním vzdělávání.

1.3 K základním pojmům

Následující podkapitola stručně vymezuje základní pojmy, které souvisí s tématem bakalářské práce.

1.3.1 Sociální pedagogika

Pokud se máme zabývat rolí sociální pedagogiky ve škole v období pandemie je důležité si definovat a vymezit pojem sociální pedagogiky.

Sociální pedagogika poskytla nový pohled na to, že člověk není jen bytost bio-psychická, ale i sociální. Základním východiskem se proto stalo vymezení sociální výchovy. Sociální pedagogika není jednotně vymezena. Každý autor ji vnímá trochu jinak. Kraus uvádí, že pohled na současnou sociální pedagogiku „*není jednoznačně a uspokojivě dodnes vyřešen ani v zemích, kde má značnou tradici a kontinuita vývoje nebyla nijak porušena*“ (Kraus, a kol., 2001 s. 117).

Podle Krause (2008) je sociální pedagogika vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, na zvládnání životních situací bez ohledu na věk ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince a společnosti, na utváření optimálního životního způsobu.

Bakošová (2011) vnímá sociální pedagogiku „*jako součást věd o člověku, která patří do soustavy věd o výchově a kterou považujeme za hraniční disciplínu mezi pedagogikou a sociologií. Sociální pedagogika jako životní pomoc je pozitivní pedagogikou, jejímž cílem je*

*v systému komplexní péče poskytnout pomoc dětem, mládeži a dospělým v různých typech prostředí tím, že hledá optimální formy pomoci kompenzováním nedostatků.*³

Pedagogický slovník (Průcha, a kol., 2001 s. 217) definuje sociální pedagogiku jako aplikovanou pedagogickou disciplínu, která se „zabývá širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých.“

Co se týká náplně sociální pedagogiky, je podle Lorenzové „praxe školní sociální pedagogiky velmi rozmanitá a může znamenat mnoho různých věcí, od individuální případové práce se žákem, přes práci s dětskou skupinou až po snahu realizovat projekty a rozvíjet vztahy, které podpoří důstojnost a osobní a sociální práva členů komunity.“ (Lorenzová, 2017 str. 317)

1.3.2 Sociální znevýhodnění

V rámci pandemie a následného lockdownu se různé skupiny žáků mohly dostat do sociálního znevýhodnění. Z toho důvodu považujeme v této části práce významné vymezit pojem sociálního znevýhodnění.

Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., 2022) v jeho aktuálním znění pojem sociálního znevýhodnění již nepoužívá. §16 tohoto zákona se odkazuje na děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Odstavec 1 tohoto paragrafu říká, že „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ Sociálním znevýhodněním je tak možné chápat ‚jiné životní podmínky‘ žáků.

Habrová (2015) místo termínu ‚žák se sociálním znevýhodněním‘ používá termín ‚žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění‘. Sociální znevýhodnění pak definuje jako „*kategorii označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy.*“ (Habrová, 2015 s. 8)

³ Volný překlad z originálu. „... ako súčasť vied o človeku, patrí do sústavy vied o výchove a považujeme ju ako hraničnú disciplínu medzi pedagogikou a sociológiou. Sociálna pedagogika ako životná pomoc je pozitívna pedagogika, ktorej cieľom je v systéme komplexnej starostlivosti poskytnúť pomoc deťom, mládeži a dospelým v rôznych typoch prostredí hľadaním optimálnych foriem pomoci kompenzovaním nedostatkov.“

Podle Lábusové (2015) sociální znevýhodnění v konextu vzdělávání souvisí se vznikem bariér v učení, které brání žákům v rozvoji vzdělávacích schopností.

Sociální znevýhodnění lze také definovat jako „stav, kdy je dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“ (Zíková, a kol., 2011 s. 12)

1.3.3 Pandemie

Onemocnění, které vedlo k uzavření škol v České republice na nečekaně dlouhou dobu, je způsobené koronavirem, které je označované jako SARS-CoV-2.

Onemocnění, které tento virus vyvolává se nazývá COVID-19. Onemocnění se poprvé objevilo v prosinci 2019 v Číně, v provincii Chu-pej. Velice rychle se rozšířilo do celého světa a proto Světová zdravotnická organizace (WHO) označila v březnu 2020 výskyt tohoto onemocnění za pandemií.

Epidemií se označuje onemocnění, které postihuje velké množství lidí v rámci populace či regionu. Zatímco pandemie je epidemie, která se šíří do více zemí nebo kontinentů. (Intermountain Healthcare, 2020)

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A ŠKOLA

Pro děti je školní výchova důležitá, neboť je zásadní pro socializaci člověka. Pokud jsou děti ze znevýhodněných rodin, může jim vzdělání zajistit lepší budoucnost a lepší pracovní umístění. Tím si v budoucnu mohou zvýšit svůj socioekonomický status a překonat sociální znevýhodnění.

V následujících podkapitolách se tato práce zaměřuje na funkci školy, na vzdělávání a sociální pedagogiku ve škole a na podpůrné prostředky, které jsou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležité pro překonání svého znevýhodnění. Na závěr tato kapitola představuje, jak školy reagovaly na počátek pandemie COVID-19 a jaké dopady to mělo na pedagogické pracovníky, žáky a studenty i jejich rodiče.

2.1 Funkce školy

Škola je instituce, která plní řadu důležitých funkcí. Tou primární je funkce vzdělávací. Důležitou je i její funkce výchovná a socializační.

Ve školním prostředí dochází k socializaci dětí a mládeže. Socializace má vliv na rozvoj sociálních dovedností a zvyšují odolnost proti sociálně patologickým jevům. *„Rozvoj sociálních dovedností přispívá také k prevenci či minimalizaci šikany a dalších projevů rizikového chování mezi studenty.“* (Gillernová, a kol., 2012 s. 10)

Když žák vstoupí do školy, jako první dochází k adaptaci. Adaptační proces není pro některé děti jednoduchý. Velkým problémem může být emoční zdrženlivost nebo školní režim, na který nejsou děti zvyklé. Každé dítě má jiné startovní podmínky, protože škola navazuje na socializaci, která probíhala v rodině. To se všechno odráží ve škole. (Kraus, 2008 s. 112)

Škola je prostředím, ve kterém se v současné době vyskytuje i řada problémových jevů u dětí a mládeže. Škola by měla být schopna a připravena tyto problémy řešit. Proto je důležitá včasná intervence, na kterou se zaměřuje sociálně výchovná činnost. (Matulayová, 2017 s. 10)

Sociálně výchovná činnost by měla žáky naučit se vyrovnávat s těžkými životními situacemi. (Kraus, 2008 s. 113) Tuto pomoc můžeme definovat jako sociální oporu. *„Schopnost identifikovat, přijmout a využívat sociální oporu může člověku ulehčit v jeho tíživé situaci, ať už jde o její sdílení, ocenění aktivity, či faktickou pomoc. Důležité je, že se necítí s problémem sám, účinná může být i skutečnost, že si někdo všimne jeho potíží a vyjádří mu účast.“*

(Vágnerová, 2004) Škola je tedy nejen výchovně vzdělávací instituce, ale působí jako instituce prevence, terapie nebo poradenství.

Sociálně výchovnou činnost by měl zajišťovat ve škole profesionální pracovník. *„Mezinárodní standardy školské sociální práce definují povinnost školských sociálních pracovníků, aby působili jako lídři pro rozvoj kladného školského klimatu včetně aktivního přístupu a porozumění při odstraňování překážek ve vzdělávání.“* (Hurychová, 2022) V Německu a České republice charakterizujeme tuto činnost jako sociální práci ve škole. Podle Matulayové je *„školský sociální pracovník expertem na sociální prostředí. Dokáže posoudit a vyhodnotit vliv prostředí na jedince, proto se školou pracuje jako se sociálním systémem, který je nutné propojovat s mimoškolním prostředím“.* (Matulayová, 2017 s. 16)

V České republice není profese sociálního pracovníka ve školském systému legislativně vymezena. Dle současného zákona č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004) v aktuálním znění z roku 2016 může podle §2 odstavce 2 vykonávat přímou pedagogickou činnost na školách učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně nebo vedoucí pedagogický pracovník. Mezi tyto pozice se sociální pracovník zařadit nemůže.

Práce sociálního pracovníka spadá pod zákon č.108/2006 o sociálních službách. (Zákon č. 108/2006 Sb., 2006) Tento zákon definuje sociálního pracovníka v §109, ale nevyjadřuje se k roli sociálního pracovníka ve školství. Na druhou stranu tento zákon možnost uplatnění sociálního pracovníka ve škole nijak neomezuje.

2.2 Vzdělávání a sociální pedagogika ve škole

Děti a dospívající tráví ve škole podstatnou část svého života. Pedagogický slovník (Průcha, a kol., 2001) školu definuje jako společenskou instituci *„jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.“* Slovník dále uvádí, že se pojetí a funkce školy mění se změnami společenských potřeb. Škola se tak stala místem socializace žáků, která podporuje jejich osobností a sociální rozvoj a připravuje je pro osobní, pracovní a občanský život. (Průcha, a kol., 2001 s. 238) I když je primární úlohou školy vzdělávání, *„dnešní doba také vyžaduje realizaci náročných úkolů v oblasti výchovné.“* (Knotová, a kol., 2014 s. 38)

Výchovné cíle by měly být ve škole efektivní a kvalitní. Dosažení stanovených výchovných cílů je často náročné a učitelé potřebují pomoc. Sociálního pedagoga učitelům pomáhá, aby se mohl učitel věnovat své hlavní náplni práce – vzdělávání žáků. Podle Bakošové by měl sociální pracovník dávat učiteli podněty, které vedou učitele k sebepoznání a k práci na sobě. „*Učitel, který si váží sebe, si váží i ostatních.*“ (Bakošová, 2011 s. 144) Sociální pedagog přenáší na učitelský kolektiv podstatu solidarity a objasňuje, že, pokud učitel dá najevo porozumění se slabšími, žáci na okraji pozornosti pocítí pocit jistoty a bezpečí a získají větší důvěru ke škole a k jejím pedagogickým pracovníkům. Na druhou stranu, učitelé mají obecně lepší znalost a povědomí o jednotlivých žácích a konkrétním třídním klimatu. Takové informace jsou důležité pro efektivní práci sociálního pedagoga. Proto je vhodné, aby učitelé a sociální pedagogové spolupracovali a tvořili jeden tým. To by mohlo vést ke snižování rizikového a problémového chování žáků ve škole a k lepšímu naplnění výchovných cílů školy.

Podle Krause, a dalších (2001 s. 192) můžeme roli sociálního pedagoga popsat jako:

- Pomocníka a ‚obhájce‘ žáka (jeho práv a důstojnosti),
- Mediátora v konfliktech s žáky a rodiči,
- Koordinátora s veřejnou správou,
- Iniciátora spolupráce s místními výchovně-vzdělávacími institucemi,
- Organizátora volnočasových projektů a aktivit.

Podle Bakošové (2011 s. 144) můžeme práci sociálního pedagoga vymezit pomocí desetibodového programu:

1. Zaručení solidarity ve škole se žáky, kteří jsou na okraji pozornosti
2. Podpora autority učitele
3. Posilování demokracie ve škole a třídách
4. Zajištění ochrany před masmediálním násilím
5. Zaručení dozoru ve škole
6. Pracovat s agresory
7. Pracovat s oběťmi šikany a násilí
8. Analyzovat spolu se žáky případy šikanování
9. Koordinovat a řídit práci s rodiči
10. Koordinovat a řídit spolupráci s policií, sociálními pracovníky, psychology, lékaři apod.

Sociální pedagog může vykonávat řadu sociálně pedagogickým činností. Tyto činnosti můžeme rozdělit na volnočasové aktivity, sociální poradenství či sociální výchovu ve škole. (Kraus, a kol., 2001 s. 192) Další možné členění těchto činností se nabízí do těchto třech oblastí: sociální výchova, sociální poradenství a multikulturní výchova. (Janečková, 2013 s. 28)

Sociálně pedagogické činnosti ve škole působí hlavně jako preventivní opatření proti sociálním deviacím dětí a mládeže. Tyto činnosti mají za cíl pomáhat v řešení různých konfliktů a problémových situací žáků ve škole.

Činnosti sociálního pedagoga by neměly zasahovat do odpovědnosti školy či snižovat výchovnou funkci školy. Jejich hlavním záměrem by mělo být řešení problémových situací, vyskytující se ve škole. „*Sociální pedagogové jako pracovníci stojící mimo školní hierarchii mohou představovat spojovací článek mezi školou, rodiči a dalšími institucemi včetně oddělení péče o rodinu a děti i oddělení sociální prevence a sociálně právní ochrany.*“ (Kraus, a kol., 2001 s. 192)

Aby sociálně pedagogické dění fungovalo ve školském prostředí správně, je patřičná otevřenost školy společenskému prostředí. Otevřená škola hledá takové cesty sociálně pedagogického působení, které rozvíjí osobnost žáka v její celistvosti. (Kraus, a kol., 2001 s. 193) Respektuje především:

- základní potřeby dětí a mládeže, jejich schopnosti a zájmy,
- požadavek na budoucí soužití, spolurozhodování a spolupráci dětí a mládeže,
- současný svět dětí a mládeže (především jejich prožitky a zkušenost),
- postoje a názory dětí a mládeže k učení, zaujetí pro učení,
- reálné možnosti dětí a mládeže.

V resortu školství, mládeže a tělovýchovy lze sociálního pedagoga najít v těchto institucích (Kraus, a kol., 2001 s. 192):

- školní kluby, družiny, domovy mládeže,
- dětské domovy,
- domy dětí a mládeže, střediska volného času,
- instituce ochranné výchovy,
- instituce výchovného poradenství (včetně výchovného poradce ve školách), o systémy preventivně výchovné péče (krizová centra, střediska pro mládež).

2.3 Podpůrné prostředky v běžném režimu školy

Na základě § 16 školského zákona mají děti, žáci a studenti (jinde jen děti) se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) právní nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Spočívají mj. v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně předmětu speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence, v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání, v použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, ve využití asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka nebo přepisovatele pro neslyšící. (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020)

Mezi podpůrné prostředky s vazbou na sociálně pedagogické činnosti lze zařadit (Michalík, a kol., 2015):

- Doučování žáků ve škole
- Pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu dětí do školy (zprostředkování přípravy na vyučování, přijímací zkoušky),
- Úpravy obsahu vyučování
- Zapůjčení pomůcek
- Školní družina
- Podpora asistenta pedagoga
- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- Zaměřování se na včasné odhalení ohrožených dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita, ...),
- Spolupráce s vnějšími subjekty mimo školu (OSPOD, organizace poskytující služby sociálně znevýhodněným dětem, včetně doučování, apod.)

2.3.1 Doučování dětí a pomoc rodinám s přípravou dětí do školy

Doučování je vyhrazeno dětem a dospívajícím, u kterých se vyskytly vzdělávací problémy ve škole. Když například žák nezvládá probrané učivo nebo trpí poruchami učení, potřebuje více času na zvládnutí látky. Děti často nemají v rodinném prostředí náležitou podporu z různých důvodů: rodiče nerozumí probírané látce, neumí ji správně vysvětlit nebo nemají na děti čas. I

u nejzákladnějšího učiva, které je nutné pamětně zvládnout, je třeba, aby žák chápal, jaký je význam každé z operací a jaké jsou její aplikace. (Čapek, 2010 s. 36)

Doučování žáků může poskytovat buď škola nebo dobrovolníci či neziskové organizace. Existuje řada nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. Jednou z organizací, která poskytuje doučování, je Člověk v tísni. Organizace svoji činnost popisuje takto: „*Smyslem této služby je především zastavení propadu školního prospěchu dítěte, nicméně doučování s sebou přináší i mnoho dalších pozitivních efektů. Patří mezi ně zvýšený zájem o školu, který se projevuje snížením počtu absencí či větší aktivitou při vyučování.*“ (Člověk v tísni)

Škola by měla vědět o organizacích, které tyto služby poskytují. Je dobré, pokud má škola vypracovaná kritéria, která uvádí příčiny školní neúspěšnosti žáka. Také je důležité zdůvodnit, proč by měl mít daný žák nárok na doučování ve škole nebo tomu určené organizaci. (Felcmanová, a kol., 2015 s. 265)

2.3.1.1 Podpora asistenta pedagoga

Hlavní náplní práce asistenta pedagoga je podpora žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Funkce asistenta pedagoga je jedním z podpůrných opatření podle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., 2022) a vyhlášky č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Asistent pedagoga je při běžném vyučování nápomocný i učitelům, například při tvorbě a přípravě výukových materiálů nebo při kontrole odevzdání úkolů. Asistent pedagoga pomáhá učitelům hlavně proto, aby mohli učit více času práci se žákem, který má speciální vzdělávací potřeby. (Němec, 2021)

2.3.2 Školské poradenské pracoviště

Školské poradenské pracoviště je v základní sestavě tvořeno výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Pokud se jedná o školu s větším počtem žáků, je školské poradenské pracoviště doplněno o školního psychologa a speciálního pedagoga. (Bendl, a kol., 2016) Je zřízeno podle vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005)

Školské poradenské pracoviště se zabývá prevencí školní neúspěšnosti. Dále se zabývá předcházením rizikovému chování. Poskytuje intervenční pomoc při řešení aktuálních krizových

situací. Zaměřuje se na pomoc při sociální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už z jiného kulturního prostředí či z náročných socio-ekonomických podmínek.

Školská poradenská pracoviště realizují různá podpůrná opatření dle konkrétního případu žáka a poté posuzují jejich efektivnost. Mohou pro konkrétního žáka například připravit individuální vzdělávací plán, navrhnout bezplatné poskytnutí základních školních, didaktických, kompenzačních či reedukačních pomůcek, upravit rozsahu a obsahu učiva, poskytnout sociální a zdravotní podporu nebo navrhnout použití rozšířené formy hodnocení, ke kterým patří například slovní hodnocení. Mezi další podpůrná opatření pro konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami patří úprava školního prostředí, organizaci výuky nebo didaktických prostředků. (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2022)

Pomocí psychologických a speciálně pedagogických metod ve škole poskytují metodickou podporu učitelům. Školní metodik prevence, který je součástí školského poradenského pracoviště, vytváří preventivní program, na kterém se podílí i ostatní členové pedagogického sboru. Takový program *„je součástí výchovně-vzdělávacího programu školy, který vychází z rámcového vzdělávacího programu, školního vzdělávacího programu a školního řádu a je rovněž přizpůsoben sociálním a kulturním podmínkám školy a jejímu okolí. Program definuje krátkodobé a dlouhodobé cíle v oblasti prevence sociálně-patologických jevů.“* (Petr, 2020)

2.3.3 Podpora volnočasových aktivit na školách

Škola je mimo jiné i místem, kde se žáci mohou setkávat se svými spolužáky mimo vyučování. Škola poskytuje nejrůznější volnočasové a zájmové aktivity, které má na starosti pedagog volného času.

Podle Národní soustavy povolání (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2017) pedagog volného času zajišťuje tvorbu obecných forem a metod výchovy a vzdělávání v oblasti volného času dětí, mládeže nebo dospělých. Provádí specifická pedagogická vyšetření.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004) v aktuálním znění z roku 2016 jmenuje pedagoga volného času jako jednu z kategorií pedagogických pracovníků v §2 odstavci 2. §17 téhož zákona vyjmenovává, jak takový pedagog může získat kvalifikaci pro vykonávání své funkce. Tento zákon je tak garancí kvality a odbornosti pro vzdělávání a výchovu žáků v oblasti volného času.

Pedagog volného času významně participuje na formování osobnosti dětí a mládeže, proto má jeho působení ve škole i pro celou společnost velký význam. (Vymazal, 2012) Výchova ve volném čase má preventivní funkci. Díky správně zvoleným volnočasovým aktivitám pro děti a mládež dochází k předcházení vzniku rizikového chování jako je šikana, záškoláctví, kriminalita, xenofobie, rasismus nebo netolismus. *„U dítěte, které umí dobře využívat volný čas, má své zájmy a věnuje se jim, je méně pravděpodobné, že podlehne špatným vzorům a projeví se u něho některé z uvedených patologických jevů.“* (Pávková, 2014 s. 16)

Výchova ve volném čase plní funkci výchovně-vzdělávací a zdravotní. Volnočasové aktivity mají i sociální funkci. Slouží jako nástroj, díky kterému mohou žáci navazovat nová přátelství s žáky, kteří mají stejné zájmy. *„Důležitá je i skutečnost, že zařízení, ve kterých děti tráví volný čas, mají možnost do určité míry vyrovnávat nestejně podmínky rodinného prostředí. Všechny děti mají stejné právo na pozornost a péči pedagoga, na využívání hraček, pomůcek, prostorů a vybavení. Do určité míry lze takto pomoci dětem z problematického rodinného prostředí.“* (Pávková, 2014 s. 16)

2.3.3.1 Školní družiny

Školní družiny jsou významným školským zařízením, kde po vyučování mohou žáci prvního stupně trávit čas. Tato služba je zpoplatněna, proto docházka do školní družiny není povinná. Školní družina je v provozu buď v době před vyučováním nebo po vyučování. Hlavním cílem družin je vést děti k zájmovým, odpočinkovým, rekreačním a sportovním aktivitám. Tuto výchovnou práci ve školní družině má na starosti vychovatel. Žáci si ve školní družině mohou plnit domácí úkoly, procvičovat nebo opakovat učivo. Pro psaní domácích úkolů v družině musí být vhodné podmínky, hlavně klidné prostředí. Důležitá je také dohoda s rodiči. Hlavní roli hraje, které prostředí je pro dítě výhodnější. Zájem dítěte je na prvním místě. Důležitá je také délka pobytu dítěte ve družině. (Pávková, 2014 s. 36)

2.3.3.2 Školní klub

Školní klub řadíme mezi školská zařízení. Je určený především pro žáky druhého stupně základní školy nebo žákům nižšího stupně gymnázia. Výchovná činnost ve školním klubu se nijak zvlášť neodlišuje od výchovné činnosti ve školní družině. Cílem obou zařízení je ovlivňování volného času. Snaží se připravovat a vést zájmové, odpočinkové, rekreační a sportovní aktivity. Školní klub hraje důležitou roli v prevenci rizikového chování.

„Docházka žáků do školního klubu je upravena tak, aby vyhovovala věkovým zvláštnostem dospívajících. V porovnání s mladšími dětmi jsou mnohem samostatnější, své zájmy často realizují v zařízeních mimo školu.“ (Pávková, 2014 s. 37) Školní kluby jsou poskytovány buď zdarma nebo s poplatkem. Docházka je pro děti a mládež dobrovolná.

2.3.4 Spolupráce školy s neziskovými organizacemi a poskytovateli sociálních služeb

Spolupráce mezi školou a externími poskytovateli služeb často nastává z důvodu komplikovanosti problematiky vzdělávání u žáků se sociálním znevýhodněním. (Bartůňková, 2015)

Škola může přistoupit ke spolupráci s externími poskytovateli služeb, pokud není schopna sama uspokojit specifické potřeby žáků a jejich rodiny. Například se u žáka může objevit podezření na syndrom CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte). Nebo rodina žáka nemá finance na zaplacení školních obědů a žák je tak hladový a nesoustředěný. Dále může mít rodina žáka problémy s bydlením a žák tak nemá vyhovující podmínky k tomu, aby se mohl do školy připravovat. Dopady takto nenaplněných potřeb jsou často viditelné na vzdělávání žáků. (Bartůňková, 2015)

Dále spolupráce mezi školou a externími poskytovateli služeb nastává v případech, když žák propadá, má špatný prospěch nebo nemá intelektové schopnosti potřebné k úspěšnému zvládnutí školní docházky. Často rodiče takového žáka nepodporují ve vzdělávání nebo nechtějí spolupracovat se školou na zlepšení situace. U takových žáků se často objevuje rizikové chování jako šikana, záškoláctví, vandalismus, krádeže, projevy xenofobie a agrese, poruchy příjmu potravy či zneužívání návykových látek. Škola není vždy schopna zajistit takovým žákům bezplatné volnočasové aktivity nebo odpolední doučování i přesto, že tyto aktivity slouží často jako prevence negativních projevů chování. (Bartůňková, 2015)

Ve výše popsaných případech pak významnou pomoc zajišťuje spolupráce s neziskovými organizacemi nebo s orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), které poskytují sociální poradenství a sociální služby pro rodiny. „Některé neziskové organizace poskytují také služby přímo registrované podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. Pro podporu vzdělávání dítěte jsou důležité některé formy podpory z kategorie tzv. služeb sociální prevence.“ (Němec, 2019)

Spolupráce škol s externími poskytovateli služeb „pomáhá vytvořit síť užitečných kontaktů na jednotlivé odborníky, odborná pracoviště a organizace, které mohou velmi dobře kooperovat a

predávat si zkušenosti a znalosti i mimo konkrétní zakázku (školení, vzdělávání, besedy, stáže, workshopy a jiné akce pro pedagogy i žáky apod.).“ (Bartůňková, 2015 s. 279)

2.4 Změny ve vztahu sociální pedagogiky a školy v době nástupu pandemie

Běžný režim ve školách byl přerušen v březnu 2020, protože svět zachvátila pandemie vysoce nakažlivého viru, který způsobuje onemocnění COVID-19. Změny v organizaci výuky měly výrazné dopady nejen na děti a mládež, ale také na jejich rodiče a jejich pedagogy.

2.4.1 O nemoci COVID-19

První prokázaný případ onemocnění COVID-19 byl potvrzený 1. prosince 2019 v hlavním městě čínské provincie Chu-pej ve Wu-chanu. Wu-chan je nejlidnatější město střední Číny. Příčinou tohoto onemocnění je nový typ koronaviru SARS-CoV-2 (původně 2019-nCoV).

Onemocnění COVID-19 se rozšířilo po celém světě a způsobilo velký počet úmrtí. Jelikož se toto onemocnění stalo globální, Světová zdravotnická organizace (WHO) dne 11. března změnila stav tohoto onemocnění z epidemie na pandemii. (Intermountain Healthcare, 2020)

Příznaky onemocnění COVID-19 nejsou u každého člověka stejné. Mohou se projevovat bezpříznakově nebo symptomaticky. Osob, které nemají žádné klinické příznaky, bylo v počátcích pandemie 10-50 %. Prokazování přítomnosti viru v těle probíhá testováním metodou RT-PCR nebo antigenními testy. U někoho se objeví příznaky později a někdo je bezpříznakový po celou dobu laboratorní positivity. Tyto bezpříznakové osoby představují největší riziko přenosu šíření onemocnění COVID-19, protože mohou nakazit ostatní, aniž o své nemoci a nakažlivosti ví. Lidé se symptomatickým průběhem onemocnění COVID-19 nejčastěji trpí horečkou, suchým kašlem, únavou, dušností, bolestí svalů a kloubů. Méně častěji trpí průjmem, nechutenstvím, zvracením a ztrátou čichu a chuti. Postupem času a kvůli mutacím viru se příznaky i nakažlivost viru měnila. (Johns Hopkins University, 2022; Stárek, 2022)

COVID-19 navíc způsobuje u řady osob dlouhodobé následky, které trvají několik týdnů až měsíců. Mezi ně se řadí dušnost, přetrvávající únava, problémy s myšlením, bolesti hlavy a svalů, deprese či bolesti na hrudi.

2.4.2 Dopad pandemie na školy a pedagogické pracovníky

V České republice se poprvé objevily tři případy COVID-19 1. března 2020. Kvůli nedostatku informací o novém koronaviru a jeho tehdy předpokládané vysoké nakažlivosti se vláda

rozhodla k vyhlášení nouzového stavu 12. března 2020 na dobu 30 dnů. Tento nouzový stav byl vcelku prodloužen dvakrát, a to do 30. dubna 2020. (Usnesení č. 69/2020 Sb.)

12. března se vláda rozhodla k řadě mimořádných krizových opatření „z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru (označovaný jako SARS CoV-2) na území České republiky“ (Usnesení č. 74/2020 Sb.). Například omezila přechod hranic s okolními státy nebo zakázala vstup cizinců na území republiky. Především však zakázala osobní přítomnost žáků a studentů na základních, středních a vysokých školách, školách uměleckých a jazykových a při jiných volnočasových aktivitách. Od 13. března 2020 tak byly uzavřeny školy a školská zařízení v celé České republice.

Podle *Zprávy o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání* (Vláda ČR, 2021 s. 1) byly školy za roky 2019/2020 a 2020/2021 uzavřeny až stovky dní:

- mateřské školy – 28 dní (pro povinné předškolní vzdělávání),
- 1. stupeň základní školy – 94 dní,
- 2. stupeň základní školy – 141 dní,
- střední školy – 155 dní,
- střední odborné školy – 133 dní (včetně praktické výuky),
- vysoké školy – 135 dní.

Byla to neobvyklá situace, na kterou nebyl nikdo připraven. Školy musely hledat způsob, který by zajistil žákům vzdělávání bez jejich přítomnosti ve škole. Učitelé a žáci byli nuceni přejít na distanční formu vzdělávání.

Podle Národního centra distančního vzdělávání je distanční vzdělávání „*multimediální forma vzdělávání, založená na řízeném samostatném studiu, při kterém jsou vzdělavatelé a vzdělávání trvale nebo převážně navzájem fyzicky odděleni. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných technických prostředků a účelných metodických postupů, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, prověřovat studijní pokroky a hodnotit studijní výsledky. Řízením se rozumí široká a velmi rozmanitá podpora, kterou vzdělavatel nabízí učícímu se jedinci.*“ (Zlámalová, 2007 s. 31) „*Hlavním cílem je umožnit průběžně se vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit klasické, tedy prezenční formy vzdělávání (kontaktní výuky).*“ (Zlámalová, 2007 s. 30)

Moderní technologie – internet, chytré telefony, tablety a počítače - naštěstí nabídly školám řešení, díky kterým mohla být výuka zprostředkována na dálku pro většinu žáků a studentů. Neexistoval však jednotný postup, jak na distanční vzdělávání přejít. Školy se novému stavu přizpůsobovaly různě. Na začátku byly mezi školami velké rozdíly v proškolenosti pedagogických pracovníků v komunikačních a informačních technologiích. Každá škola měla jiné tempo adaptace na nový stav. I tak se většině škol podařilo se po několika týdnech na distanční výuku adaptovat. (Kopecký, a kol., 2021)

Ke zvláště výrazné adaptaci na používání informačních technologií došlo na základních školách, kde se před pandemií digitální technologie do výuky příliš nezapojovaly, na rozdíl od škol středních a vysokých. Pedagogové se naučili s novými technologiemi lépe pracovat a školám se zlepšila jejich digitální vybavenost. (Vláda ČR, 2021 s. 6) Ukázalo se, že pokud se tyto technologie využijí ve výuce vhodným způsobem, mohou zlepšit efektivnost a kvalitu výuky. (Kopecký, a kol., 2021 s. 13)

Používání digitálních technologií nebylo zdaleka jedinou a tou největší překážkou pro pedagogické pracovníky při přechodu na distanční vzdělávání. Bylo třeba přizpůsobit vzdělávací materiály, nově promýšlet obsah učiva a hledat nové vhodné úlohy a systémy hodnocení žáků a studentů. Distanční vzdělávání je také více individuální, proto pedagogové museli svůj přístup k žákům více individualizovat. (Česká školní inspekce, 2020 s. 9) Školy navíc musely hned od počátku nouzového stavu hledat náhradní způsoby vzdělávání pro žáky, kteří neměli moderní technologie k dispozici nebo k nim měli jen velice omezený přístup.

Zvýšené nároky na pedagogické pracovníky kvůli pandemii se podepsaly na jejich psychickém stavu. „38 % učitelů na základní škole projevovala středně těžké příznaky deprese a úzkosti, což je výrazně více než v běžné populaci.“ (Vláda ČR, 2021 s. 12) I tak pouze 2% uvedla, že mají v úmyslu svoji profesi kvůli pandemii opustit.

I když pandemie a nutné úpravy vzdělávání představovaly vyšší nároky na pedagogické pracovníky, řada z nich ocenila zlepšení komunikace a vztahů s kolegy, s vedením školy i s rodiči žáků. (Vláda ČR, 2021 s. 6) Při hledání řešení pedagogických i nepedagogických problémů během pandemie se mezi učiteli prohloubila se vzájemná spolupráce. Na školách se stmelil kolektiv. (Česká školní inspekce, 2020 s. 25) V online prostředí se aktivizovaly učitelské komunity jako Pedagogická platforma, Pedagogická komora a další, které začaly sdílet příklady dobré praxe. Je třeba vyzdvihnout také aktivní zapojení veřejnoprávních médií,

například projekt UčiTelka či vzdělávací videa České televize Edu (edu.ceskatelevize.cz). (Kopecký, a kol., 2021 s. 12)

2.4.3 Dopad na žáky a jejich rodiče

Náhly přechod z prezenční na distanční výuku byl složitý nejen pro pedagogické pracovníky, ale také pro žáky a studenty i jejich rodiče. Žáci a studenti ze dne na den ztratili přímý kontakt nejen se svými učiteli, ale také se spolužáky a kamarády ze školy. To se nutně podepsalo na jejich motivaci ke vzdělávání. 54 % učitelů ze základních a středních škol uvedlo, že motivace jejich žáků klesla. (Vláda ČR, 2021 s. 11)

Navíc se to projevilo i na jejich psychickém stavu a pocitu štěstí. Podle průzkumu dopadů covid-19 na žáky (Korbel, a kol., 2021) jich dva až třikrát víc mělo špatnou náladu, cítili se podráždění a naštvání v době pandemie. Distanční výuka během pandemie COVID-19 vyvolala u některým žákům vážné potíže. Ty se projevovaly pocity bezmoci, úzkosti, které mohly vést až k psychickým problémům. Česká televize v té době popisovala situaci následovně: *„Děti jsou osamělé, ztrácejí kamarády i denní návyky. Rostou jejich psychické problémy jako jsou úzkosti, deprese, sebepoškozování nebo závislosti na on-line hrách. Na vzestupu jsou i poruchy příjmu potravy. Dětské psychiatrické kliniky jsou přeplněné.“* (Reportéři ČT, 2021)

Pokles motivace ke vzdělávání se u některých žáků a studentů projevil neúčastí na výuce. Podle odhadů České školní inspekce se na jaře 2020 neúčastnilo online výuky až 250 tisíc žáků, což se ale postupem času zlepšilo a tento počet klesl na 50-80 tisíc na podzim 2020. Řada z nich se zapojila aspoň do offline formy výuky. Přesto podle České školní inspekce zůstalo 10-11 tisíc žáků mimo dosah výuky v době pandemie. (Vláda ČR, 2021 s. 9)

Federičová a Korbel (2020) uvádí, že *„v případě relativně krátkého zavření škol jsou nejvíce ohroženi žáci, kteří se běžícího vzdělávání na dálku neúčastní, a to ať kvůli chybějící technice, nedostatku podpory z rodiny, anebo vlastnímu nezájmu. Pro ně výpadek i pár měsíců může vést k dlouhodobému zaostávání a další ztrátě motivace a aspirací.“* (Federičová, a kol., 2020 s. 2)

Přechod na distanční vzdělávání neměl na žáky pouze negativní dopady. U žáků a studentů se zlepšil postoj k prezenční výuce a děti i mládež se více těšili do školy v prezenční formě. (Korbel, a kol., 2021) Mnoho žáků si uvědomilo, že prezenční formu výuky nic nenahradí. Například to, že mohou být v kolektivu svých kamarádů ve škole, že mohou tvářit v tvář komunikovat s učiteli. Učitelka z Montessori třídy na ZŠ Korunovačnická v Praze uvedla: *„Děti si váží každé maličkosti a jsou vděčné za cokoliv - za to, že vidí kamarády, za naše společné vtipky,*

za to, když nám můžou něco ukázat, vyprávět, za naši pomoc (daleko víc než ve škole). Jsou více zodpovědné, mají vše nachystané podle plánu na výuku, hlídají si čas.“ (Praha 7, 2021)

Distanční výuka také zdokonalila některé žáky v samostatnosti. Žáci museli být více aktivní. Profesor Zelina uvádí, že *„online vyučování vede k samostatnosti, zodpovědnosti, větší aktivitě žáka, rozvíjí u něj sebeřízení, způsoby poznávání a řešení problémů, přičemž zároveň respektuje vlastní tempo učení, zájmy a potencialitu žáka.“⁴ (Zelina, 2020)*

Děti, které jsou introvertní v běžném režimu školy, měly více prostoru se projevit v online výuce. *„Někteří žáci, kteří jsou při běžné výuce ve školách z nejrůznějších důvodů nesoustředění nebo naopak velmi tiší, dostali díky distanční výuce příležitost projevit více svůj talent. Jejich odevzdané práce splňují nejen zadaná kritéria, kolikrát navíc projevují i tvůrčí, kreativní řešení. Pokud děti nejsou pod časovým tlakem jedné vyučovací hodiny, dokážou rozvinout svůj talent daleko více.“ (Lánská, 2020)*

Průzkum *Život během pandemie* ukázal, že rozdílné přístupy škol k distančnímu vzdělávání mohou vést k prohloubení nerovností ve vzdělávání. Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že *„během prvních tří týdnů od uzavření škol učitelé využívali pro zadávání úkolů v lepším případě emaily a standardní prostředí (Bakalář apod.), ale jen podle zhruba 40 % rodičů učitelé komunikovali každý týden s dítětem pomocí chatu či telefonu, aby mu vysvětlili úlohy.“ (Člověk v tísni, 2020)* Distanční výuka tak zesílila vliv rodiny na vzdělávání dětí.

I za běžného chodu škol se rodiče určitým způsobem podílí na školním klimatu ve třídě. Jako „spolupříjemci“ školního vzdělávání svých dětí v ideálním případě školu pozorují a dozorují, vznášejí své názory a připomínky. (Čapek, 2010) Díky distanční výuce mohli rodiče sledovat online výuku svých dětí a vidět, jak učitel komunikuje, jak je systémový, jak je připraven. Mohli posuzovat jeho odbornost, vztah k dětem, zda motivuje, vysvětluje, inspiruje. Rodiče také slyšeli ostatní žáky třídy a vlastně všechno naplno. Škola se tak stala zcela otevřenou a veřejnou. (Praha 7, 2021) Pandemie tak paradoxně otevřela cestu k lepším poznatkům *„jednak o vzájemné percepci (tedy jak se učitelé dívají na rodiče a naopak), jednak o vzájemných očekáváních (tedy to, co by škola potřebovala od rodičů a co zase rodiče vyžadují, aby jejich dětem poskytovala škola).“ (Průcha, 2013 s. 412)*

⁴ Volně přeloženo z originálu: online vyučovanie vedie k samostatnosti, zodpovednosti, väčšej aktivite žiaka, rozvíja uňho sebariadenie, spôsoby poznávania a riešenia problémov, pričom zároveň rešpektuje vlastné tempo učenia, záujmy a potencialitu žiaka

V době pandemie a distančního vzdělávání rodiče prakticky nahradili práci učitele. V průměru se se svými dětmi učili 2,5 hodiny denně. (Člověk v tísní, 2020) Většina rodičů neměla zkušenost s domácím vzděláváním a často jim chyběla sebedůvěra, že svým dětem bez pedagogického vzdělání předají potřebné informace. (Hejdová, 2021)

Situace během pandemie změnila výrazně ekonomickou situaci rodin. Někteří rodiče přišli o práci nebo museli kvůli finančním potížím trávit v práci více času. Neboť rodiny v té samé době řešily existenční potíže, nemohly se často dětem plně věnovat. Řada z nich neměla dostatečné technické vybavení pro své děti, aby se mohly účastnit na online výuce. Rodiče, kteří pracovali ze svého domova, museli najít kompromis mezi zaměstnáním a školou svých dětí. *„Podle šetření PAQ a Kalibro v červnu 2021 mezi reprezentativním vzorkem 1400 žáků a rodičů základních škol, až 36 % žáků uvedlo, že cítilo, že se nestihá naučit probíranou látku: jednalo se především o děti rodičů bez maturity a děti z neúplných rodin (46 % žáků v této skupině).“* (Vláda ČR, 2021 s. 9)

3 PODPŮRNÉ PROSTŘEDKY PRO VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ PANDEMIE

Změny v organizaci výuky kvůli pandemii měly výrazné dopady na děti a mládež zvláště ze sociálně znevýhodněných poměrů. Školy hledaly způsoby, jak nahradit prezenční výuku výukou distanční a přitom zachovat přístup ke vzdělávání pro všechny žáky.

Tato kapitola se zabývá distančním vzděláváním a jeho dopady nejen na žáky se sociálním znevýhodněním. Popisuje online a offline výuku a představuje podpůrná opatření, jejichž rolí bylo zajistit vzdělávání pro všechny. Druhá podkapitola popisuje úlohou školského poradenského pracoviště během pandemie. Následující podkapitola pak ukazuje, jakým způsobem pracoval asistent pedagoga v době pandemie. Čtvrtá a pátá podkapitola se pak věnuje tomu, jak se během pandemie poskytovalo žákům doučování nebo stravování ve škole pro děti ze znevýhodněných rodin nebo z rodin, ve kterých rodiče byli pracovně vytiženi z důvodů pandemie a neměli čas na stravování či doučování svých dětí.

3.1 Distanční vzdělávání a dopady na sociálně znevýhodněné

Děti a studenti ze sociálně znevýhodněných rodin často neměli možnost se zapojit do distančního vzdělávání, protože neměli prostředky k připojení se k online výuce. Václav Korbel, jeden z autorů průzkumu Dopady pandemie covid-19 na žáky (Korbel, a kol., 2021), říká: *„Chudší rodiny nemají prostředky na to, aby pořídily dětem potřebnou techniku a zajistily konektivitu. Navíc rodiče často nemohou pomoci s probíranou látkou a asistovat jim s úkoly.“* (Člověk v tísni, 2021) Podobně to popisuje také psycholožka Formanová: *„Kvůli technické nevybavenosti vypadly ze vzdělávacího systému zejména děti ze sociálně nejslabších rodin, což může mít závažné dopady na jejich budoucnost.“* (Formanová, 2021)

Děti a studenti se sociálním znevýhodněním se potýkají s rizikem školní neúspěšnosti i za obvyklých podmínek. Vzdělávání v podobě distanční online výuky jejich situaci ještě zhoršilo. Velmi důležitá byla při distančním vzdělávání podpora rodičů. Podporu ovšem děti a studenti ze sociálně znevýhodněných podmínek často postrádají. (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020) To potvrzuje průzkum organizace Člověk v tísni, podle kterého *„děti učení na dálku nezvládají a chybí také podpora rodičů.“* (Korcová, 2021)

Proto je podstatné, aby škola těmto dětem pomáhala. *„Školní inspekce informovala, že rok od prvního přechodu škol na výuku na dálku zůstává v ČR bez techniky pro výuku on-line 50 tisíc*

děti a kolem 10 tisíc se zřejmě neúčastní distančního vzdělávání vůbec. Podle ministerstva je proto třeba, aby se školy na tyto žáky zaměřily při poskytování individuálních konzultací. Nabízet je podle ministerstva mají v takové formě, aby byly dostupné všem bez rozdílu a aby měly patřičný efekt.“ (ČTK, 2021)

Děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle § 16 Školského zákona „právní nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrná opatření jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., 2022)

3.1.1 Online výuka

Základním principem online výuky neboli e-learningu je efektivní a kvalitní komunikace mezi učitelem a žákem. Pro tyto účely existuje nepřehledná paleta nástrojů, které umožňují nejen textovou komunikaci, ale také komunikaci prostřednictvím obrazu a zvuku. Kopecký uvádí mezi vybranými videokonferenčními nástroji Google Hangouts, Google Meet, Zoom, Microsoft Skype, Jitsi Meet, Whereby, Cisco Webex Meeting nebo BigBlueButton. (Kopecký, a kol., 2021 s. 151-152)

Další významnou skupinou jsou nástroje na online testování vědomostí a dovedností žáků. Ty umožňují podporu online výuky. Žáci si s použitím takových nástrojů mohou procvičovat učivo, dále napsat test a vidět okamžitě vyhodnocení testu nebo zpětnou vazbu od učitele. Vybrané nástroje pro online testování jsou například Google Forms, Microsoft Forms, Kahoot, Quizlet nebo Socrative. (Kopecký, a kol., 2021 s. 152)

Metodickou podporu pedagogické praxe učitelům poskytovala řada různých databází, například databáze digitálních učebních materiálů (DŮM), databáze Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (databaze.opvvv.msmt.cz) nebo portál EMA (ema.rvp.cz) Národního pedagogického institutu České republiky. Inovativní metody a inspiraci pro učitele můžeme najít například na www.aktivniucitel.cz nebo www.dumy.cz. Zajímavou databází digitálních učebních materiálů nabízí prostřednictvím projektu ČT Edu také Česká televize. Nabízí tisíce výukových videí rozdělených podle jednotlivých vzdělávacích stupňů - na materiály pro předškolní vzdělávání, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ a pro střední školu. (Kopecký, a kol., 2021 s. 153)

Komplexní podporu v distančním vzdělávání poskytují vzdělávací systémy LMS (Learning Management Systems). LMS systém pro správu vzdělávání v sobě spojuje zejména nejrůznější

nástroje pro komunikaci a řízení studia jako jsou nástěnky, chatovací místnosti, diskusní fóra, evidenci studentů a jejich známek, a zároveň zpřístupňuje studentům učební materiály či výukový obsah. (Lorenc, 2020) Mezi takové komplexní systémy patří například Moodle, Google Classroom- Gsuite, MS Teams - Microsoft 365 nebo Apple Classroom.

K efektivní a kvalitní komunikace mezi učitelem a žákem slouží školní informační systémy. Ty představují soubor online služeb a prostředků, které usnadňují agendu škol. Přispívají například k řízení jejich činností, zajišťují správu a archivaci dokumentů a pomáhají s komunikací uvnitř i vně instituce. Mezi školní informační systémy patří například Bakaláři, Iškola, eTřídnice, Škola OnLine, SAS, Edookit, Dm Software nebo EduPage. (Kopecký, a kol., 2021 s. 155)

Digitálních technologií tedy existovala na počátku pandemie a distančního vzdělávání celá řada. Ne každý žák a student však měl možnost komunikační prostředky zvolené školou pro distanční vzdělávání využívat.

3.1.2 Offline výuka

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravilo metodiku pro distanční vzdělávání. Ta definuje pojem offline výuka jako „*způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie.*“ (2020 s. 9)

Nejčastěji tato výuka probíhá způsobem samostudia žáků. Žáci plní pracovní listy, materiály, dané úkoly z učebnic. Učitelé mohou zadávat úkoly při offline výuce písemnou formou, telefonickou a v ojedinělých případech osobně. Hlavní výhodou offline výuky je, že není třeba technického vybavení nebo technické zdatnosti žáků či rodičů. Tato forma výuky je vhodná pro děti v mateřských školách. Dále se hodí pro žáky se socioekonomickým znevýhodněním, kteří nemají prostředky k tomu, aby se mohli účastnit online výuky. Je často určena pro děti, které nemají technické vybavení nebo pro ty, které si neumějí poradit s technikou. Například neví, jakým způsobem se připojit na online výuku, nerozumí učivu svépomocí, a to ani při podpoře svých rodičů. Tato forma výuky může probíhat synchronně při online výuce, kterou tím může učinit pestřejší. Offline výuka je pro učitele náročnější a to zejména při kontrole zda se opravdu všechny děti zapojují do výuky, plní zadané úkoly a dosahují ve vzdělávání progres. Náročná je také komunikace při zajišťování potřebných materiálů a odezva od žáků, či rodičů. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020)

Hlavním cílem offline výuky je, aby i děti, které nemají přístup k digitálním technologiím nebo jim je jinak online výuka nepřístupná, byly zapojeny do vzdělávání, a to nejen během pandemie.

Děti by měly být vzdělávány podle rámcového vzdělávacího programu, ale není nutné, aby to bylo zajištěno v plném rozsahu. Každé dítě by mělo pracovat svým tempem podle svých možností. Aby byla škola schopna zapojit všechny děti do výuky, musí mít připravené kroky, podle kterých bude postupovat. (Národní pedagogický institut, 2020)

Školy se snažily žákům v offline výuce pomáhat různě. Například na ZŠ v Ústí nad Labem měli každý den žáci bez přístupu k internetu přichystané zadání učiva ve vestibulu školy. Ředitelka školy blíže popsala, že si žáci „převzali učivo na daný den podle rozvrhu, druhý den přinesli hotovou práci a dostali nové zadání. Měli tedy i zpětnou vazbu a eventuálně se mohli zeptat paní učitelky, kde chybovali a proč.“ (Endrštová, 2020)

Žákům se socioekonomickým znevýhodněním mohou pomáhat nejen školy ale i dobrovolníci. Ti mohou například vytisknout vzdělávací materiály a zanést je žákům přímo k nim domů. Například na ZŠ Chomutov bylo pár dětí, které se online hodin neúčastnily, a kontakt s nimi udržovali asistenti pedagoga a učitelé, kteří jim nosili úkoly přímo do rodin. V jedné ZŠ a MŠ v Ostravě-Zábřehu zase využívali pomoc sociálního pedagoga, který byl prostředníkem mezi školou a domácnostmi, zajišťoval techniku a později i doučování. (Lánská, 2021)

3.2 Úloha školského poradenského pracoviště v době pandemie

Školské poradenské pracoviště se i v době pandemie zabývalo poskytováním podpůrných opatření žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, a také těm z odlišného kulturního prostředí, z odlišnými životními podmínkami i těm mimořádně nadaným. S nástupem distančního vzdělávání se z velké míry školy zaměřily na poskytování technického vybavení pro online výuku.

Podle metodického doporučení ministerstva školství pro distanční výuku (2020) měly školy zajistit potřebné technické vybavení k připojení na online výuku pro žáky a studenty, kterým takové vybavení chybělo, a to buď samy nebo ve spolupráci s neziskovými organizacemi či podnikatelskými subjekty.

Během prvních týdnů pandemie se objevila řada projektů, které pomáhaly zapůjčit nebo darovat takové technické vybavení. Jedním z nich byl například projekt „Daruj notebook“ spolků Českého červeného kříže. Další sbírku notebooků pro distanční výuku dětí samoživitelů zorganizovala novinářka Nora Fridrichová. Spoluzakladatelka projektu neziskové organizace Česko.Digital uvedla, že „do problémů se po přechodu na online výuku dostaly nejen sociálně

slabší rodiny či například matky samoživitelky, ale také rodiny, které mají více školou povinných dětí.“ I po několika měsících online výuky evidovala tato neziskovka poptávku po vyšších stovkách kusů počítačů pro žáky škol. (Svoboda, 2020)

Školské poradenské pracoviště doporučuje, jaké pomůcky jsou pro žáky pro výuku potřeba. V době distančního vzdělávání tedy toto pracoviště doporučovalo zapůjčení nejen různých kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic nebo speciálních učebních pomůcek, ale i vhodného technického vybavení pro online výuku. Zákonný zástupce dítěte sepsal se školou smlouvu o výpůjčce a v případě poškození nebo odcizení pomůcky ji byl zákonný zástupce povinen uhradit. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020)

Školské poradenské pracoviště také poskytuje metodickou podporu učitelům při používání pedagogických metod ve vzdělávání. Podobnou podporu může poskytovat i zákonným zástupcům. Škola by měla informovat zákonné zástupce dětí o tom, jakou podporu školské poradenské zařízení poskytuje.

3.3 Využití asistenta pedagoga v době distanční výuky

Po přechodu na distanční vzdělávání byla podpora asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nadál důležitá a bylo třeba ji zachovat v online nebo offline podobě. (Němec, 2021) Nároky na učitele se během pandemie zvýšily a tak pomoc asistenta pedagoga učitelům také nabyla na důležitosti nejen vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i k řadě ostatních žáků. Po přechodu na distanční vzdělávání totiž i někteří žáci, kteří neměli problém s výukou při prezenční formě, začali ve svých výkonech pokulhávat.

Asistent pedagoga měl pomáhat také dětem, které neměly technické vybavení k připojení na online výuku a nebo si neuměly poradit s připojením a proto se účastnily výuky offline. Také pro žáky, kterým v domácím prostředí rodiče neposkytli potřebnou podporu, kterou potřebovali pro vzdělávání, byla podpora asistenta pedagoga vhodná. Ten se mohl například dostavit do rodiny a pomoci nebo vysvětlit, jakým způsobem se má žák na online výuku připojit, jak nainstalovat potřebnou aplikaci, která byla k připojení nutná. U rodin, kde neměli možnost připojení se online, pak asistenti doručovali vytištěné výukové materiály. Pokud žáci neměli potřebnou podporu ve vzdělávání od svých rodičů, protože ti neměli čas nebo sami látku neuměli vysvětlit, mohl asistent pedagoga žáky doučovat v domácím prostředí žáků nebo ve škole. (Němec, 2021)

Asistent pedagoga často poskytoval podporu žákům i při online výuce. Účast asistenta pedagoga na online výuky se na některých školách osvědčila. Asistent pedagoga sledoval, jakým způsobem vyučovací hodina probíhá. Když učitel ukončil hodinu, zůstal připojený na online platformě jen asistent pedagoga a žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent se tak mohl individuálně věnovat žákovi a společně si ještě jednou projít nebo doplnit probranou látku. (Němec, 2019)

Na jiných školách probíhala podpora asistenta pedagoga u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami individuálním doučováním přímo ve škole nebo v mimoškolním prostředí, například v rodině. *„Je samozřejmě vždy potřeba zohlednit aktuální hygienická a epidemiologická opatření. Na druhou stranu, z hlediska pracovního zapojení asistenta pedagoga je vhodné připomenout, že i aktuálně platná verze vyhlášky (č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) s takovým zapojením asistentů pedagoga počítá.“* (Němec, 2021)

3.4 Doučování v době pandemie

Přechod na distanční vzdělávání v online nebo offline formě způsobil zvýšenou nerovnost ve vzdělávání žáků. Ukázalo se, že *„výluka prezenční výuky má výrazné negativní dopady na vzdělávací výsledky žáků a zvýšení vzdělanostních nerovností.“* (Národní pedagogický institut, 2022)

Z tohoto důvodu byla důležitá kompenzace výpadku výuky formou doučování. Doučování poskytovaly nejen pedagogičtí pracovníci škol, ale i studenti vysokých škol nebo dobrovolníci. Školy si určovaly, zda bude doučování probíhat pouze pro jednotlivce či skupinu. (ČTK, 2021)

Jednou z nejvýraznějších organizací, která se do doučování zapojila, byla organizace Člověk v tísni, která má s poskytováním doučování a podpory vzdělávání dlouholetou zkušenost. Vedoucí vzdělávacích služeb Člověka v tísni okomentovala zapojení do doučování během pandemie takto: *„Nasbírali jsme za tu dobu spoustu zkušeností, zdrojů pro doučování, máme ucelený systém práce se stovkami dobrovolníků. Pracujeme v 7 krajích, v desítkách měst, vesnic. Všechno to, co jsme se naučili a známe, chceme sdílet a podporovat tak všechny, kteří také doučují sociálně znevýhodněné děti. Tím se naše pomoc dostane i k mnoha dalším dětem.“* Tato organizace vytvořila webový portál www.doucujte.cz, kde jsou k dispozici metodická doporučení, postupy, tipy a odkazy pro doučující, včetně doporučení na doučování online. (Člověk v tísni, 2021)

Doučování se ukázalo jako účinné zvláště na podzim v roce 2021. *„Z aktuálního šetření, které se zaměřovalo na zpětnou vazbu právě k podzimní podpoře doučování mj. vyplynulo, že oslovení ředitelé byli s nastavením podpory spokojeni a dařilo se jim plnit hlavní cíle.“* (Národní pedagogický institut, 2022)

3.5 Podpora stravování

Stravování ve školních jídelnách je pro děti velmi důležité. Bohužel některým dětem rodiče z finančních důvodů nemohou zakoupit obědy. Proto takto sociálně znevýhodněným žákům pomáhá projekt Obědy pro děti, a to i před pandemií. *„Cílem projektu Obědy pro děti je pomoci dětem, které se ocitly v takové životní situaci, kdy si jejich rodiče nemohou dovolit zaplatit jim obědy ve školních jídelnách. Dětem, jejichž situace je dlouhodobá, které nemají vidinu zlepšení situace, a pro které mohou být obědy ve školní jídelně mnohdy jediným, pravidelným teplým jídlem, ač se rodiče tuto situaci snaží řešit.“* (Women for Women, 2021)

Během pandemie se však socio-ekonomické problémy rodin ještě zhoršily. Finanční problémy zasáhly i rodiny, které předtím takové problémy neměly. Proto například během pandemie organizace Charita opatřila pomoc dětem, jejichž rodiče neměli finance na uhrazení obědů. Potřebné byly ale i děti rodičů, kteří vykonávali takovou profesi, která byla během pandemie velmi potřebná. Pro tyto rodiny bylo zajišťování stravování dětem během distanční výuky také velmi náročné. (Štefková, a kol., 2021)

Upravený školský zákon (Zákon č. 349/2020 Sb., 2020) uložil dětem povinnost účastnit se distanční výuky jako součásti povinné školní docházky, proto školy zajišťovaly některým dětem stravování během distanční výuky ve školní jídelně. Ministerstvo informovalo několik škol a jídelen v České republice o stravování během pandemie. Tyto školy a jídelny si nastavily bezpečnostní a splňující opatření, aby mohly fungovat. Děti tak za určitých podmínek mohly mít zajištěné pravidelné jídlo. Pokud nastal případ, kdy školní jídelna byla nucena být zavřena z hygienických důvodů, mělo vedení školy zajistit stravování pro své žáky u nejbližší školy v okolí, která také zajišťuje obědy. (2021)

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem uvádí, že *„nebude-li provoz školní jídelny (příp. výdejny) přerušen, školní jídelna umožní odběr obědů v rámci školního stravování (za dotovanou cenu) i dětem/žákům/studentům, kteří se povinně vzdělávají distančním způsobem. Děti/žáci/studenti pak mají možnost podle svých aktuálních podmínek oběd odebrat.“* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme se zabývali teoretickými východisky a základními pojmy, které se vztahují k sociální pedagogice. Dále jsme popsali důležitost sociální pedagogiky ve školách a podpůrné prostředky zvláště pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném režimu škol i po nástupu pandemie. Teoretická část je základním východiskem pro tuto praktickou část.

V praktické části se zaměříme na vymezení výzkumného problému, dále na výzkumné šetření, analýzu dat a její interpretaci a uvedeme doporučení pro praxi. Na základě výzkumných cílů a výzkumného souboru byl pro ověření existujících teoretických východisek zvolen kvantitativní výzkum.

4.1 Výzkumný problém

Pandemie COVID- 19 zásadně ovlivnila naše životy. V důsledky této pandemie museli lidé dlouhodobě přerušit společenské kontakty. Z důvodů zajištění ochrany společnosti před šířením neznámého viru probíhala výuka a práce z domova. Učitelé a žáci byli nuceni přejít na distanční vzdělávání. Nejběžnější alternativou distanční výuky byla online forma. Žáci museli mít potřebné technické vybavení. Toto vybavení však mnoha žákům, především těm se sociálním znevýhodněním, chybělo. Dále bylo potřeba, aby i rodiče byli více v kontaktu s učitelem, měli o své dítě zájem a pomáhali mu v učení. Ne všem žákům a studentům se technického vybavení a sociální podpory ve vzdělávání doma dostávalo. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání vydala v dubnu 2020 Výzva k poskytování priznaných podpůrných opatření v době distanční domácí výuky (2020). Podle této výzvy jsou *„žáci se sociálním znevýhodněním ohroženi školním neúspěchem i za běžných podmínek a v době distančního vzdělávání se jejich situace ještě významně zhoršuje.“* (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020)

Žáci se znevýhodněním by měli mít podporu a přístup ke vzdělání i během distanční výuky. Podle Zuzany Ramajzlové z Člověka v tísní *„chudší rodiny nemají prostředky na to, aby pořídily dětem potřebnou techniku a zajistily konektivitu. Navíc rodiče často nemohou pomoci s probíranou látkou a asistovat jim s úkoly.“* (Člověk v tísní, 2021)

Tento výzkum se tedy snaží ověřit, zda role sociální pedagogiky ve škole byla užitečná i v období pandemie, a jestli sociálně pedagogické činnosti pomáhaly znevýhodněným žákům překonávat překážky v přístupu k vzdělávání.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkum v této práci lze shrnout do několika následujících otázek, které jsou spojeny s teoretickými východisky:

1. Pomáhaly základní a mateřské školy znevýhodněným dětem v době pandemie pomocí rozšířených sociálně pedagogických činností?
2. Měly tyto rozšířené činnosti vliv na výkonnost znevýhodněných žáků v porovnání s ostatními?
3. Zvýšila se role sociální pedagogiky ve školství v období pandemie?

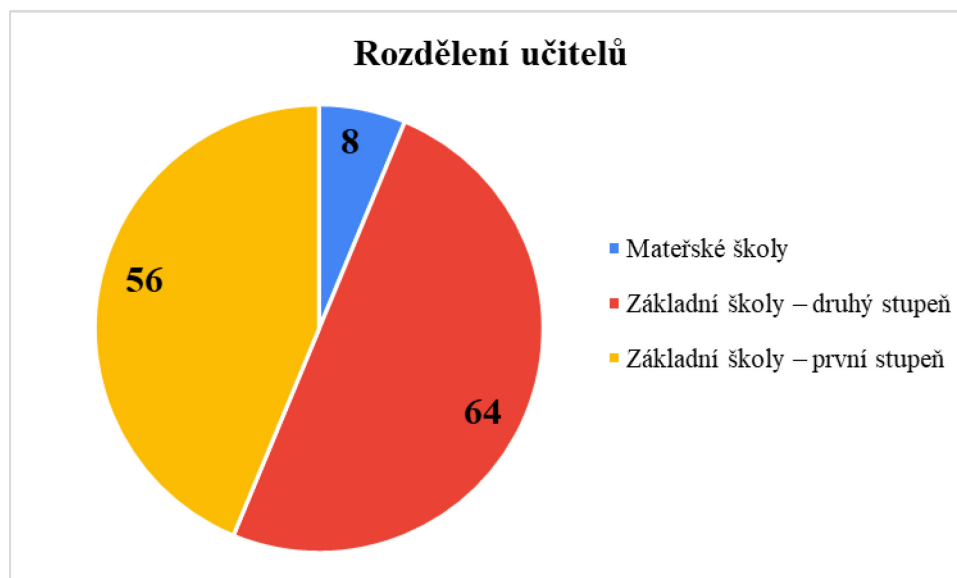
4.3 Výzkumný cíl

Cílem kvantitativního výzkumu je zjistit, zda měla pandemie způsobená onemocněním COVID-19 nějaký dopad na roli sociální pedagogiky ve školství zvláště ve vztahu k přístupu ke vzdělání. Tato práce chce zjistit, jakým způsobem základní a mateřské školy pomáhaly dětem v přístupu ke vzdělání během pandemie zvláště během distanční výuky. Dalším cílem tohoto výzkumu je objasnit, zda podpůrné prostředky sociální pedagogiky, které měly pomáhat dětem ze znevýhodněného prostředí, pomohly v přístupu ke vzdělávacím materiálům a také zda hrála sociálně pedagogická činnost roli v jejich výkonnosti ve škole.

4.4 Výzkumný soubor

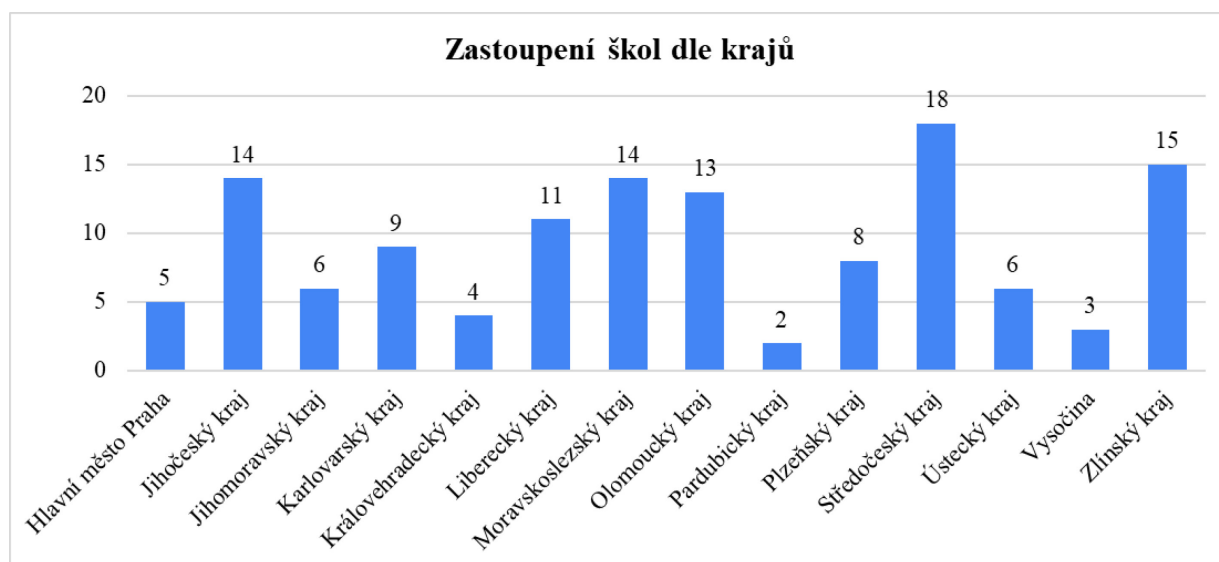
Studie pro účel této bakalářské práce se obrátila na učitele v mateřských a základních školách, neboť ti mohli nejlépe odpovědět na otázky, které si tato práce klade. Studie probíhala se souhlasem vedení škol.

Z oslovených škol se dotazníkového šetření účastnilo 127 učitelů. Podstatná většina odpovědí přišla ze základních škol (93.7%): z prvního stupně odpovědělo 56 učitelů a z druhého stupně odpovědělo 63 učitelů. Z mateřských školy odpovědělo pouze 8 učitelů. Graf č.1 ukazuje rozložení získaných odpovědí v dotazníkovém šetření dle typu školy.



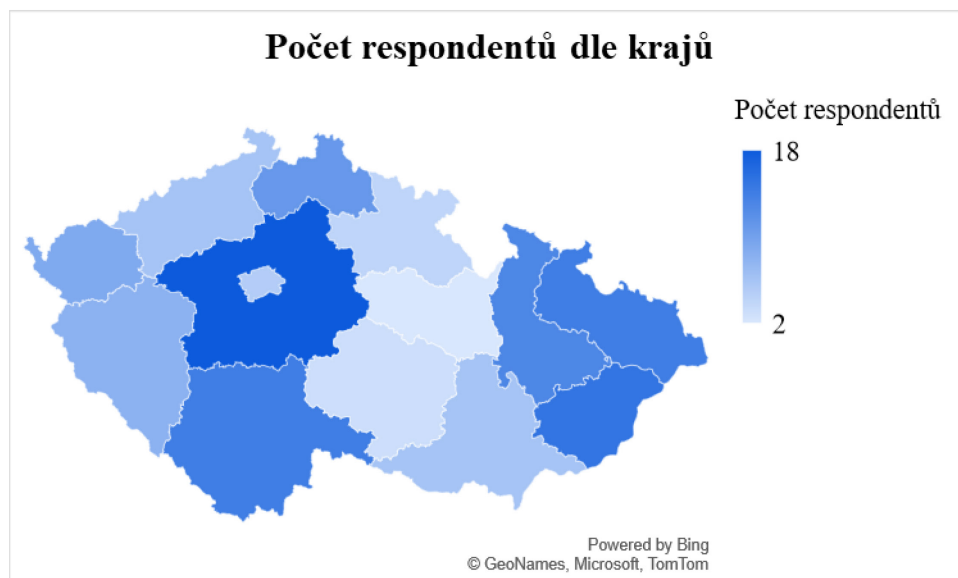
Graf 1: Učitelé dle typu škol

127 odpovědí přišlo ze škol z celé České republiky. Graf č. 2 nabízí přehled zastoupení těchto škol vzhledem ke krajům jejich původu. Nejvíce učitelů odpovědělo ve Středočeském kraji (18 odpovědí). Následovali učitelé ve Zlínském kraji (15 odpovědí) a Jihočeském a Moravskoslezském kraji, kde odpovědělo vždy 14 pedagogů. Nejméně zastoupené jsou odpovědi z Vysočiny (3 odpovědi) a Pardubického kraje (pouze 2 odpovědi).



Graf 2: Respondenti dle krajů

Všech 14 krajů je zastoupeno mezi získanými odpověďmi, jak ukazuje graf 3. Tato skutečnost přidává informacím získaným skrz dotazník reprezentativnost a výpovědní hodnotu o situaci v celé České republice.



Graf 3: Respondenti dle krajů (mapa)

4.5 Metoda sběru dat

Pro metodu sběru dat byl zvolen dotazník. Dotazník byl zvolen i z důvodů anonymity respondentů. „Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici času.“ (Gavora, 2000 p. 99)

Dotazník byl vytvořen v aplikaci Google Forms. Dotazník obsahuje uzavřené výběrové položky a doplňkové otevřené položky s možností stručné odpovědi. Byl rozesláný pomocí emailu pro vyplnění online. Obsah dotazníku je k nahlédnutí v příloze č.1. Osloveno bylo 161 škol z celé České republiky. Jejich seznam je k nahlédnutí v příloze č.2.

5 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole se zaměříme na analýzu dat získaných prostřednictvím odpovědí na dotazníkové šetření. K analýze dat nám pomohlo vypracování grafů v programu Microsoft Excel. Tato kapitola je rozdělena na podkapitoly, které rozebírají otázky z dotazníkového šetření. Na základě dat z dotazníkového šetření se pak tato kapitola snaží odpovědět na výzkumné otázky, které jsou vymezené v předchozí kapitole.

5.1 Přítomnost znevýhodněných dětí

První otázkou tohoto výzkumu je, zda-li základní a mateřské školy pomáhaly znevýhodněným dětem v době pandemie pomocí rozšířených sociálně pedagogických činností. Vzdělávání žáků, které mají nějaké znevýhodnění (sociální, ekonomické, zdravotní) je pro pedagogy velmi náročné. Prostředky sociální pedagogiky proto pomáhají ve škole se s těmito náročnými situacemi vyrovnat. Jednou z prvních otázek tedy bylo, jestli jsou ve třídách respondentů znevýhodněné děti, které ve škole vyžadují větší pozornost a péči. Přítomnost těchto dětí v dotazníku nám potvrdilo 120 učitelů (graf č. 4), což je výrazná většina respondentů (94%), kterých bylo celkem 128.



Graf 4: Přítomnost znevýhodněných dětí

Další otázka se ptala na poměr znevýhodněných vůči ostatním žákům. Ze 119 respondentů 72% odpovědělo, že znevýhodněných dětí v jejich třídách je méně než 25%. U 19% učitelů zastupují

znevýhodněné děti až 50% jejich žáků. 9% učitelů má ve třídě více než 50% znevýhodněných dětí (Graf č. 4).

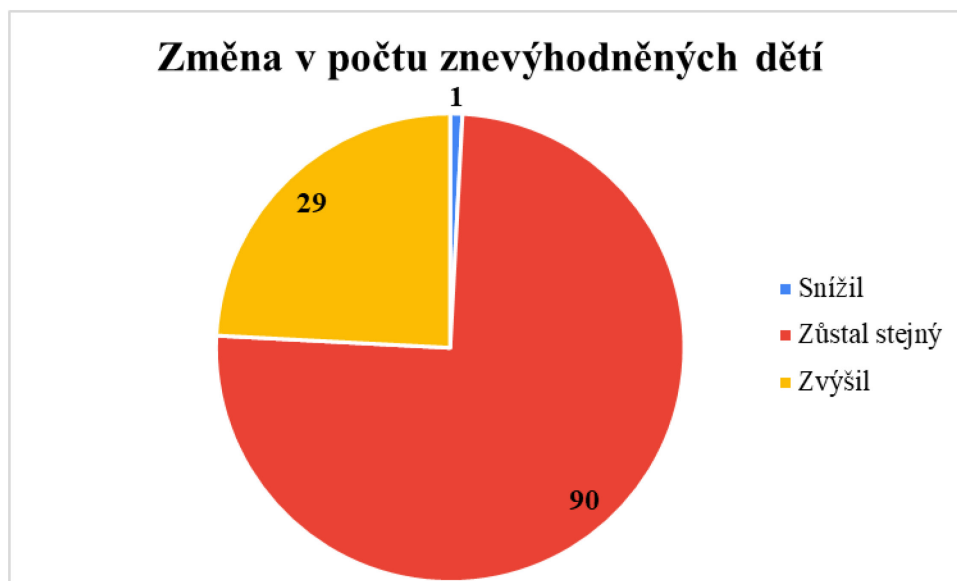
Takto vysoké zastoupení žáků se znevýhodněním je ve čtyřech školách v Karlovarském kraji, třech školách v kraji Středočeském, dvou školách v Jihomoravském kraji a jedné škole z kraje Libereckého.



Graf 5: Poměr znevýhodněných dětí vůči ostatním

V běžném režimu školy se vyskytují děti, které mají zdravotní, sociální nebo ekonomické znevýhodnění a potřebují podpůrné prostředky. Pandemická situace, která nastala kvůli COVID-19, byla náročná nejen pro běžně znevýhodněné děti. Cílem další otázky bylo zjistit, co se stalo s počtem dětí s překážkami v přístupu ke vzdělávání, tedy znevýhodněných dětí.

Graf č. 6 ukazuje, že ve třídách 75% učitelů zůstal počet znevýhodněných dětí stejný. 24% učitelů uvedlo, že se tento počet zvýšil. Pouze v jednom případě se tento počet snížil, a to v jedné škole v Plzeňském kraji.



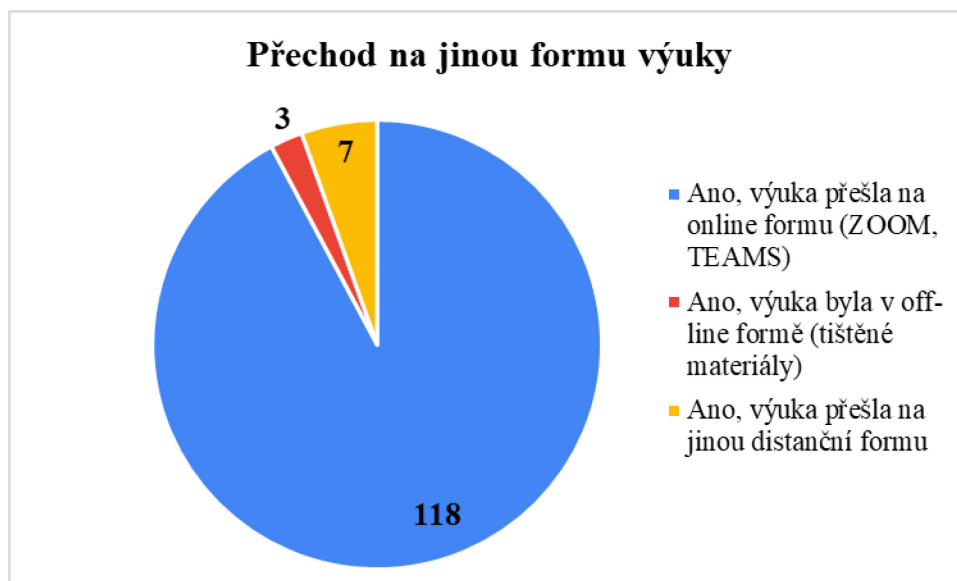
Graf 6: Změna v počtu znevýhodněných dětí

Téměř čtvrtina učitelů uvedla, že se počet žáků se znevýhodněním během pandemie zvýšil. Největší počet škol s tímto vývojem je z Moravskoslezského a Olomouckého kraje - sedm škol v každém z nich. Dotazníkové šetření tak potvrzuje informace z teoretické části, která poukazovala na to, že pandemie vedla ke zvýšení počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či překážkami ve vzdělávání.

5.2 Dopady pandemie na formu výuky

Distanční vzdělávání v době pandemie mělo obecně dvě formy – online pro většinu žáků a studentů a offline pro žáky a studenty s technickými či jinými důvody, které je z online výuky vyloučily. Dotazník se tedy učitelů ptal, na jakou formu výuky se v jejich školách přešlo.

92% respondentů ze 128 celkem uvedlo, že přešlo na online formu s využitím digitálních nástrojů jako Zoom nebo Teams. Pouze 2% učitelů uvedla, že v jejich třídě byla výuka v offline formě s použitím tištěných materiálů, z čehož byl jeden případ v Jihočeském kraji a dva v kraji Olomouckém. (viz. graf č. 7)



Graf 7: Změna formy výuky

Sedm učitelů uvedlo, že se u nich přešlo na jinou formu distanční výuky. Dle uvedených příkladů ale šlo o kombinaci online a offline metod výuky, kdy pro třídu například jedna ze škol zakoupila pracovní sešity a výuka probíhala online formou se zadáváním úkolů přes online systémy. Jiný respondent z daných sedmi uvedl, že výuka probíhala 50% online formou a 50% byla asynchronní, při níž záleží na každém žákovi, kdy se rozhodne věnovat probírané látce a splnění zadaných úkolů. Jeden z učitelů svým komentářem potvrdil, že offline forma výuky s přípravou tištěných materiálů se týkala především sociálně slabších žáků, tedy těch znevýhodněných („dále se pro sociálně slabší připravovaly i materiály v tištěné formě“).

Online výuka byla náročná jak pro učitele, tak pro děti a rodiče. Některé děti neměly možnost internetového připojení nebo neměly technické vybavení pro účast na online výuce. Dotazník poskytl prostor respondentům pro podrobnější uvedení, jak k výuce docházelo. Níže několik výňatků z odpovědí, které ilustrují těžkosti s přechodem na distanční formu výuky, které byly již teoreticky popsány v předchozích kapitolách.

Respondent 1: „Někteří žáci měli notebook nebo tablet zapůjčený ze školy. Online rozvrh se lišil od rozvrhu prezenční výuky. Žáci 1. stupně ZŠ nemohli mít 4 nebo 5 hodin online výuky. Museli jsme úplně změnit formu a metody výuky. Denně probíhaly 2 - 3 online hodiny podle pravidelného rozvrhu, potom individuální konzultace dle potřeby. Denně žáci nebo jejich rodiče zasílali fotografie všech prací za ten den ke kontrole a hodnocení. Pravidelně jsme využívali interaktivní učebnice a pracovní sešity, používali jsme i on-line cvičení. On-line výuka byla velmi náročná pro žáky – bylo náročné udržet jejich pozornost, v domácnosti je mnoho rušivých

vlivů, ne každý měl k dispozici samostatný pokoj. Velmi náročná byla ale také pro učitele, protože kontrola a hodnocení velkého množství prací žáků byla velmi náročná na čas, ale i na zrak. I příprava na výuku, která byla odlišná od přípravy při prezenční výuce byla časově náročná.“

Respondent 2: „Většina třídy přešla poměrně hladce na online formou TEAMS, několik dětí zůstalo v offline formě a učily se pomocí tištěných materiálů, několik chodilo na individuální konzultace.“

Respondent 3: „Vzhledem k tomu, že pandemie přišla ve chvíli, kdy jsem učila první třídu, musela jsem natáčet různá videa s návody, jak psát nebo třeba jak učit děti počítání s přechodem přes desítku manipulací.“

Respondent 4: „Vzdělávali jsme jak děti s povinnou předškolní docházkou, tak i děti mladší. Mailem jsme zasílali výukové bloky na týden. 1x v týdnu jsme nabízeli individuální pohovory a podporu. Té využívaly hlavně děti s potřebou podpůrných opatření.“

Výpovědi respondentů o přechodu na distanční formu vzdělávání potvrzují některé z teoretických závěrů z předchozích kapitol:

- Přechod byl náročný pro žáky i učitele
- Existovala řada žáků s různou formou znevýhodnění, pro které bylo nezbytné mít k dispozici nějakou formu podpůrných opatření, aby se mohli dál účastnit výuky (zapůjčení technického vybavení, příprava tištěných materiálů, individuální konzultace či pohovory)

Během pandemie probíhala v převážné většině škol online výuka. Některé děti neměly technické vybavení nebo je rodiče nepodporovali ve vzdělávání. Pro ověření této teze se dotazník učitelů ptal, zda během pandemie zaznamenali ve třídě existenci překážek v přístupu k výukovým materiálům a vzdělávání obecně. Graf č. 8 ukazuje, že u mírně nadpoloviční většiny respondentů takové překážky existovaly (66 pedagogů). Ostatní takové překážky nezaznamenali.



Graf 8: Překážky v přístupu k výuce

Při porovnání, zda přítomnost překážek v přístupu k výuce měla souvislost s poměrem žáků se sociálním znevýhodněním ve třídě, lze vyslovit hypotézu, že jsou tyto dva parametry na sobě nezávislé. Jinými slovy lze říct, že poměr znevýhodněných žáků ve třídě nemá vliv na přítomnost překážek v přístupu k výuce kvůli pandemii a přechodu na distanční výuce.

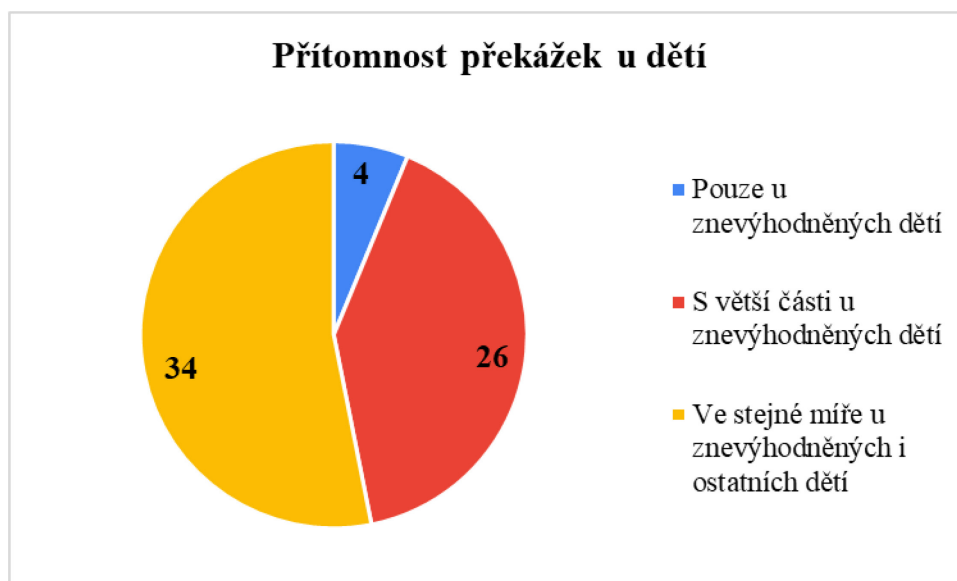
Tabulka 1. Překážky u znevýhodněných žáků

Překážky/ poměr znevýhodněných	Méně než 25%	25 až 50%	Více než 50%	(prázdné)	Celkem
Ano	45	12	6	3	66
Ne	41	11	4	6	62
Celkem	86	23	10	9	128

Překážky v přístupu k výuce se u znevýhodněných dětí vyskytují i při běžné formě výuky. Online výuka během pandemie měla obecně na děti vyšší nároky. Z tohoto důvodu se další otázka na respondenty týkala toho, do jaké míry se překážky v přístupu k výuce objevovaly u dětí, které byly znevýhodněné už v běžné výuce, v porovnání s ostatními dětmi.

34 učitelů (53%) potvrdilo, že se tyto překážky objevovaly ve stejné míře u znevýhodněných i ostatních dětí. 26 učitelů (41%) uvedlo, že se překážky objevovaly s větší částí u

znevýhodněných dětí a 4 učitelé (6%) uvedli, že se překážky v přístupu ke vzdělání objevily pouze u znevýhodněných dětí (viz. graf č. 9).⁵



Graf 9: Přítomnost překážek u dětí

Dotazník dal opět prostor respondentům podat konkrétní příklady takových překážek:

Respondent 1: Neznalost českého jazyka, zpočátku špatná komunikace, neměli jsme školní e-maily, pasivita rodičů.

Respondent 2: Žáci neměli zapnutou kameru, některým nefungoval mikrofon ani chat. Přístup k materiálům měli všichni přes Bakalář, ale kontrola účasti na online výuce byla ztížená.

Respondent 3: Kvalita internetového připojení byla různá, občas docházelo k výpadkům; některé děti se připojovaly přes telefony, ale bylo by potřeba, aby měly alespoň velký tablet nebo notebook.

Respondent 4: Některé rodiny neměly dostatek technického vybavení na online výuku, ale také třeba čas u toho s dětmi sedět. Připojení občas vypadávalo a děti z toho byly zmatené, rozmrzelé, neuměly si s tím často poradit.

Respondent 5: Některé rodiny měly technické problémy s připojením, někteří museli zakoupit nové počítače nebo tablety, protože ty, které doma měli, nestačily, a připojení často vypadávalo.

⁵ I když 66 respondentů uvedlo, že zaznamenali přítomnost překážek v přístupu k výuce u svých žáků, pouze 64 odpovědělo na otázku ohledně toho, u kterých dětí se takové překážky objevovaly. Obrázek 8 tak prezentuje pouze 64 odpovědí.

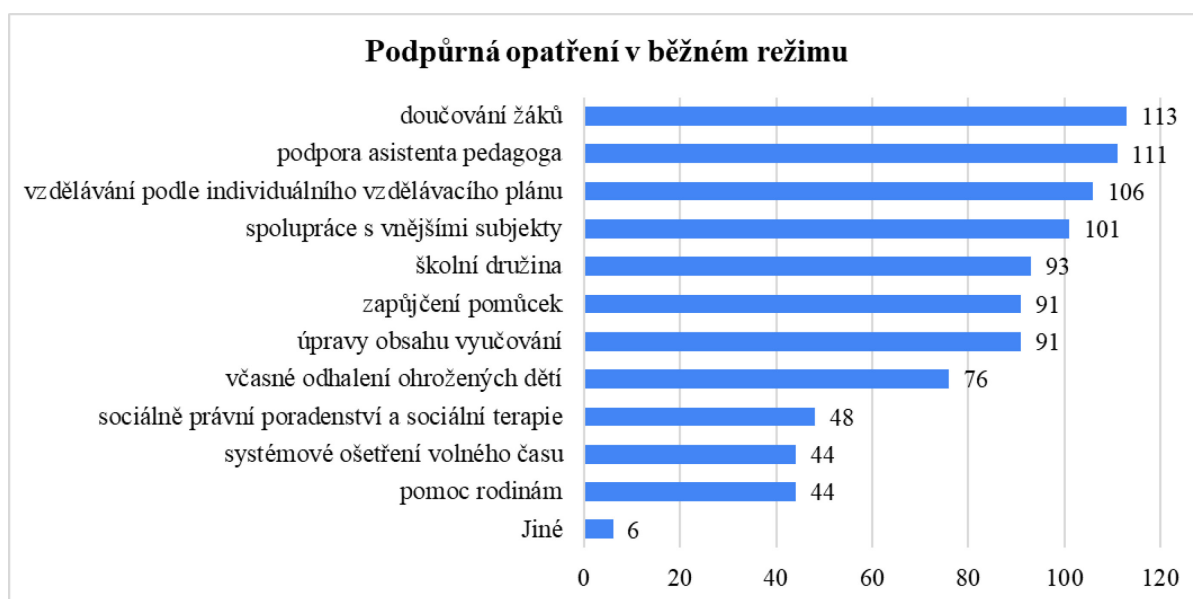
Škola měla několik notebooků a tabletů pro žáky k zapůjčení, ale jejich počet byl omezený. Někteří rodiče potřebovali pomoc s přihlašováním.

Respondent 6: Špatné připojení při online výuce, nedostatečné technické vybavení, neschopnost orientace v MS Teams.

Dotazníkově šetření ukazuje, že se překážky v přístupu ke vzdělávání týkaly především dětí se znevýhodněním. Sociální pedagogika má za úkol takovým překážkám předcházet nebo je řešit pomocí různých podpurných opatření. Další část této kapitoly se tak zaměří na informace získané od respondentů o používání konkrétních sociálně pedagogických činností na jejich školách v běžném režimu a jejich změně v době pandemie.

5.3 Sociálně pedagogické činnosti

Další otázku jsme položili pedagogům, abychom si ověřili, jaká podpurná opatření a sociálně pedagogické činnosti škola využívá v běžném režimu. Graf č. 10 ukazuje jejich přehled.



Graf 10: Přehled sociálně pedagogických činností ve školách

Nejběžnější sociálně pedagogickou činností na školách je dle respondentů doučování žáků ve škole (113 pedagogů, 88% respondentů). To naznačuje, že přítomnost žáků s potřebou pomoci při vzdělávání je na školách docela běžná a školy vycházejí takovým žákům vstříc nabídkou doučování.

Druhou nejčastější podpurnou sociálně pedagogickou činností je využívání podpory asistenta pedagoga (111 odpovědí). Nabídka této podpory ve školách většiny respondentů (87%) opět

potvrzuje, že školy mají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už z důvodů zdravotních, kulturních či sociálních, kteří tyto asistenty potřebují pro co nejplnohodnotnější účast na vzdělávání. Také to naznačuje, že proces inkluze v českém školství pokročil od 90. let, kdy se funkce asistenta pedagoga začala v českých školách objevovat.

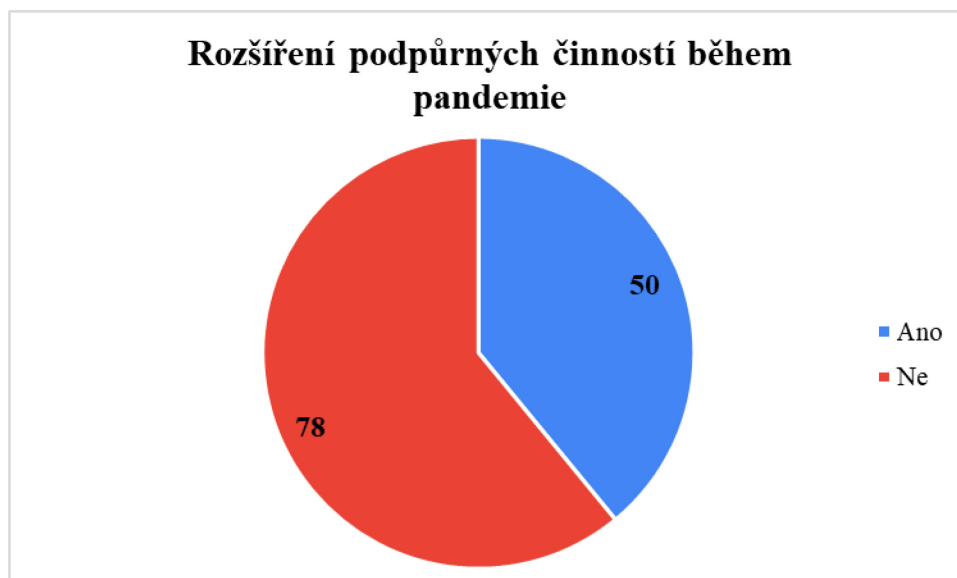
Třetí nejčastější podpůrnou činností bylo podle respondentů vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (106 odpovědí). 101 respondentů uvedlo, že škola spolupracuje s vnějšími subjekty mimo školu (OSPOD, organizace poskytující služby sociálně znevýhodněným dětem, včetně doučování, apod.) Okolo 90 respondentů uvedlo, že jejich škola využívá školní družinu nebo půjčuje žákům pomůcky nebo upravuje obsah vyučování. U 76 dotázaných se škola zaměřuje na včasné odhalení ohrožených dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita, ...).

U menšiny dotázaných pak škola poskytuje sociálně právní poradenství a sociální terapii s problémovými žáky (48 odpovědí) nebo používá systémové ošetření volného času žáků (bezplatné kroužky apod.) nebo pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu dětí do školy (zprostředkování přípravy na vyučování, přijímací zkoušky) – 44 respondentů u obou možností.

Šest respondentů zvolilo i možnost Jiné a sdělili, jaké dodatečné činnosti jejich škola žákům nabízí. Uvedli, že upravují obsah vzdělávání tak, že snižují výstupy (1 respondent), doporučují doučování v případě, že nejsou časově schopni ho zrealizovat sami (1 respondent), nabízí práci se školním psychologem (3 respondenti), speciálním pedagogem (1 respondent) nebo etopedem (1 respondent), nebo mají vlastní preventivní programy (2 respondenti).

Sociálně pedagogické činnosti slouží jako podpora dětem se znevýhodněním v běžné výuce. Situace během pandemie COVID-19 pro pedagogy, žáky a rodiče přinesla zvýšené nároky z mnoha ohledů. Proto stěžejním úkolem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda byly školy nucené rozšířit své sociálně pedagogické činnosti v době pandemie.

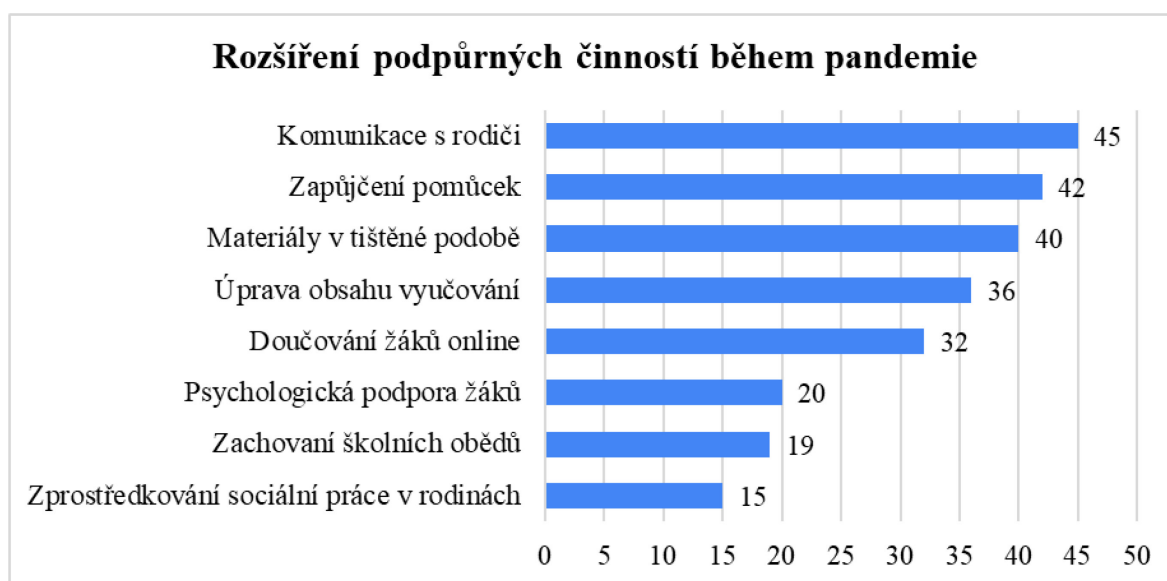
Graf č. 11 ukazuje, že ve školách většiny respondentů (61%) nebyli nuceni rozšířit sociálně pedagogické činnosti z důvodu pandemie. 39% učitelů uvedlo, že sociálně pedagogické činnosti rozšířili kvůli pandemii a přechodu na distanční vzdělávání.



Graf 11: Rozšíření podpůrných činností během pandemie

Neboť nadpoloviční většina respondentů (59-88%) v předchozí otázce uvedla, že jejich školy i v běžném chodu nabízí dětem se znevýhodněním osm druhů sociálně pedagogických podpůrných opatření, lze usuzovat, že tyto školy byly na nové zvýšené nároky způsobené pandemií ve smyslu šíře podpory připravené a nepotřebovaly zavádět činnosti nové.

U 50 respondentů, jejichž školy svoji nabídku podpůrných opatření rozšířily, dotazník zjišťoval, o jaké konkrétní sociálně pedagogické činnosti se jednalo. Graf č. 12 nabízí přehled těchto činností.



Graf 12: Rozšíření činností během pandemie

Z 50 respondentů nejvíce uvedlo, že během pandemie komunikovali s rodiči o novém školním režimu a o předávání učiva pro děti (45 dotázaných, 90%). Následovalo zapůjčování školních i jiných pomůcek (učebnic, notebooků, tabletů) během pandemie (42 dotázaných). Tento výsledek není překvapivý, neboť největší překážkou při přechod na distanční vzdělávání online formou byl právě nedostatek technického vybavení.

40 pedagogů uvedlo, že zprostředkovali výukové materiály i v tištěné podobě. Jelikož tištěné materiály byly alternativou k online výuce, dotazníkové šetření naznačuje, že tato podpora offline výuky probíhala téměř na třetině škol z výzkumného souboru. To je asi o 15% méně, než ukazují nálezy šetření České školní inspekce, kde předávání výukových materiálů bezkontaktní formou offline zaznačilo okolo 45% respondentů (Česká školní inspekce, 2020 str. 8).

U 36 se dočasně upravil obsah vyučování. 32 pedagogů uvedlo, že převedli doučování žáků do online podoby. U 20 pedagogů škola poskytovala psychologickou podporu žákům. 19 pedagogů uvedlo, že zachovali školní obědy či jejich alternativy (např. odběr obědů od poskytovatelů sociálních služeb). U 15 pedagogů během pandemie škola spolupracovala s obecním či městským úřadem či sociálními službami a organizacemi při zprostředkování sociální práce v rodinách žáků (zajištění internetu, zpřístupnění tisku materiálů, doučování žáků).

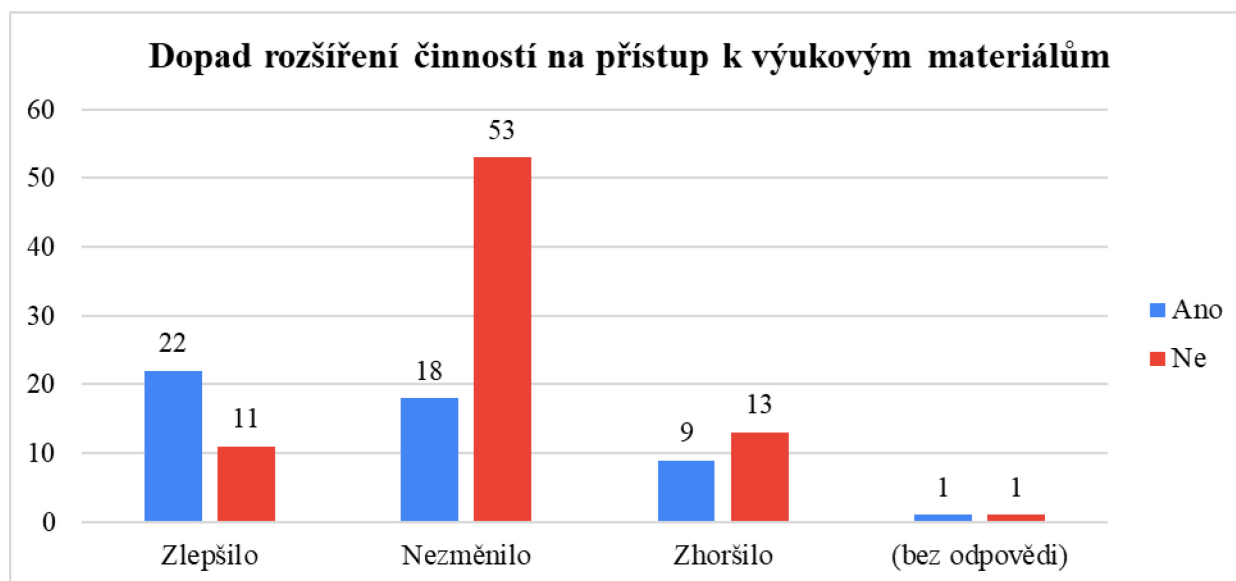
Odpověď na první výzkumnou otázku, zda-li základní a mateřské školy pomáhaly znevýhodněným dětem v době pandemie pomocí rozšířených sociálně pedagogických činností, je tedy podle dotazníkového šetření možné odpovědět, že ano. Řada škol měla širokou nabídku podpůrných činností již z běžného režimu škol a lze usuzovat, že tyto činnosti nárokům distančního vzdělávání přizpůsobila. Proto asi jen necelá polovina respondentů uvedla, že jejich škola během pandemie nabídku podpůrných sociálně pedagogických činností rozšířila.

Toto rozšíření se pak především týkalo těch největších změn při přechodu na distanční vzdělávání. Komunikace s rodiči ohledně výuky se znásobila, řada dětí potřebovala technickou podporu a školní pomůcky pro účast na online výuce nebo tištěné materiály pro výuku offline.

5.4 Vliv sociálně pedagogické činnosti na vzdělávání

Druhou otázkou tohoto výzkumu je, zda měly rozšířené sociálně pedagogické činnosti vliv na výkonnost znevýhodněných žáků v porovnání s ostatními. Graf č. 12 ukazuje, jak se změnil

přístup žáků k výukovým materiálům a vzdělávání obecně podle toho, jestli školy byly nuceny rozšířit nabídku sociálně pedagogických činností či ne.

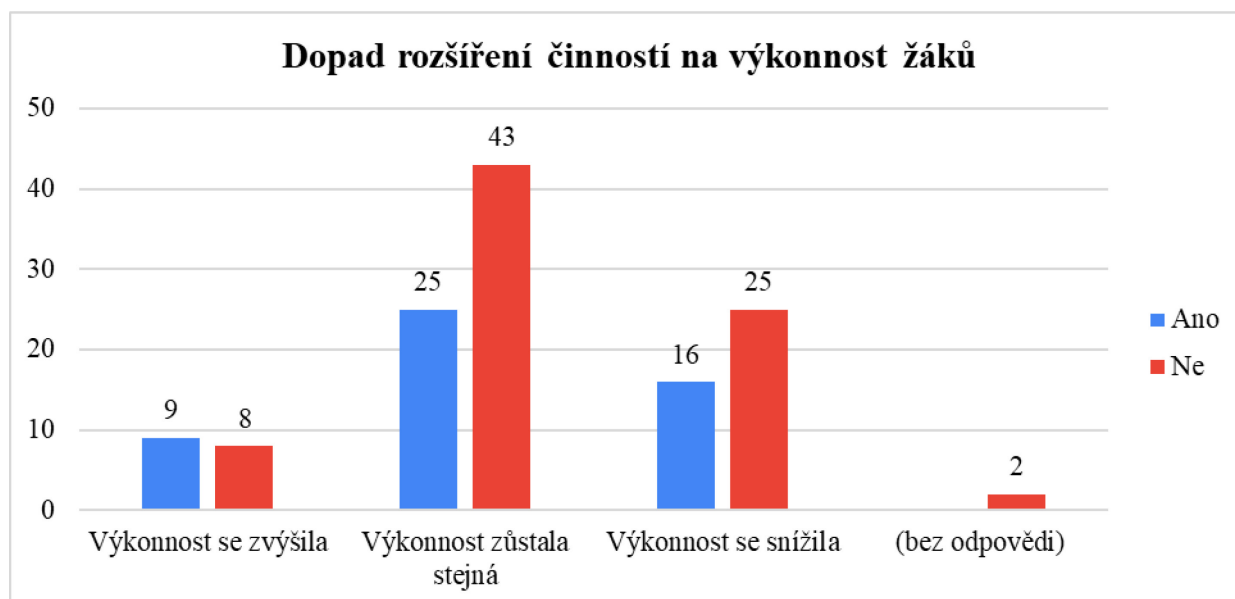


Graf 13: Dopad na přístup k vzdělávání

U většiny škol, kde ke změnám v nabídce podpůrných opatření nedošlo, učitelé nezaznamenali ani změnu v přístupu k výukovým materiálům a vzdělávání obecně (53 respondentů). Na druhou stranu většina respondentů ze škol s rozšířenými sociálně pedagogickými činnostmi během pandemie zaznamenala zlepšení v přístupu ke vzdělávání žáků (22 respondentů, 44%). 22 respondentů zaznamenalo zhoršení v přístupu k výukovým materiálům u svých žáků, z nichž většina (13 pedagogů) je ze škol, které k rozšíření sociálně pedagogických činností z důvodu pandemie nepřistoupily. Z těchto dat nelze jednoznačně vyvodit, jaký byl tedy dopad rozšíření nabídky podpůrných opatření na přístup ke vzdělávání.

Podobným způsobem respondenti hodnotili dopady rozšíření podpůrných opatření na výkonnost žáků, jak ukazuje Graf č. 14. Ve srovnání s předchozí otázkou je ale patrný nárůst počtu respondentů, kteří výkonnost žáků hodnotili jako zhoršenou – počet respondentů se téměř zdvojnásobil (z celkových 22 na 41). Lze usuzovat, že na toto hodnocení mělo vliv celkové zhoršení motivace žáků během distančního vzdělávání, jak uvedla Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání (Vláda ČR, 2021), a nejen to, jestli školy rozšířily nabídku podpůrných opatření nebo ne. I tak byl poměr respondentů ze škol s rozšířenou nabídkou sociálně pedagogických činností menší vůči těm ze škol, které k takovému rozšíření

neprístupily. Dalo by se tedy usoudit, že rozšířená nabídka podpůrných opatření zabránila většímu propadu ve výkonnosti žáků, zvláště těch se speciálními vzdělávacími potřebami.



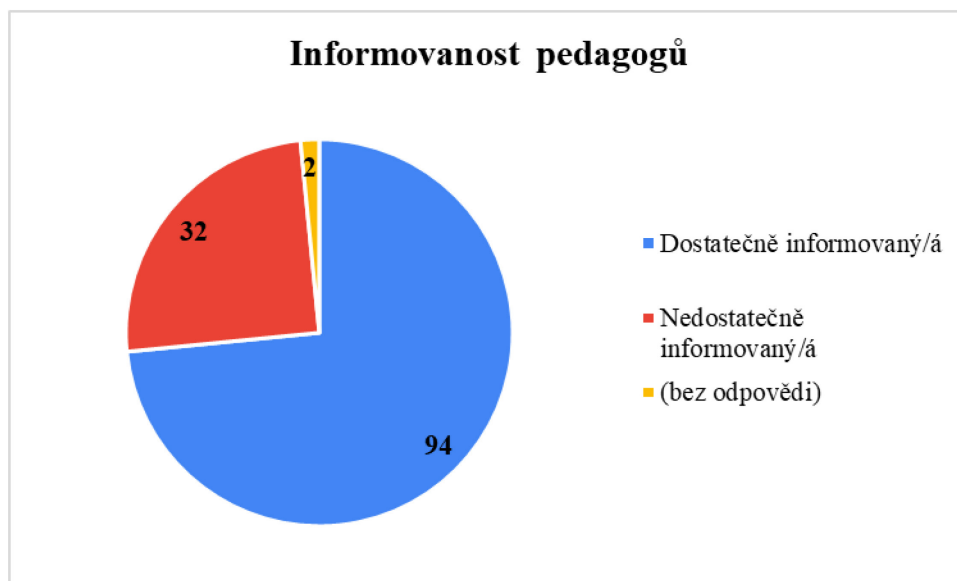
Graf 14: Vliv na výkonnost žáků

Odpověď na druhou otázku tohoto výzkumu je tedy nejednoznačná. Výkonnost žáků byla učiteli hodnocena velice podobně bez ohledu na to, jestli škola rozšířila nabízené sociálně pedagogické činnosti či ne. Z dotazníkového šetření vyplývá, že se u řady žáků výkonnost v době pandemie snížila, ale není jednoznačné, jestli to bylo kvůli nabídce podpůrných opatření nebo jiným faktorům jako například snížené motivaci k učení kvůli přechodu na distanční vzdělávání.

5.4.1 Přípravenost pro sociálně pedagogické činnosti během pandemie

Situace, která ve školách během pandemie COVID-19 nastala, byla pro všechny nová. Školy musely hledat nová řešení, aby zajistily kvalitní výuku. Z tohoto důvodu se dotazník pedagogů ptal, zda byli dostatečně informovaní, jak si s novou situací poradit.

73% učitelů uvedlo, že se cítili dostatečně informovaní pro volbu vhodných podpůrných opatření během přechodu na distanční vzdělávání (Graf č. 15).



Graf 15: Informovanost pro volbu vhodné činnosti

Dotazník opět dal prostor respondentům podat konkrétní příklady připravenosti či nepřipravenosti na výuku v nové formě.

Ti, kteří se cítili dobře informovaní, se odkazovali například na:

- Informace od vedení školy, Ministerstva školství nebo neziskovek
- Materiály na internetu
- Nabídky doučování, online materiálů, školení

Někteří z respondentů se odvolávali na důležitost profesních zkušeností a informací o žácích:

Respondent 1: Podpůrná opatření se uskutečňovala i v době před pandemií, pokud máte zmapované potřeby dětí, snadno rozšíříte vhodná opatření i v době pandemie.

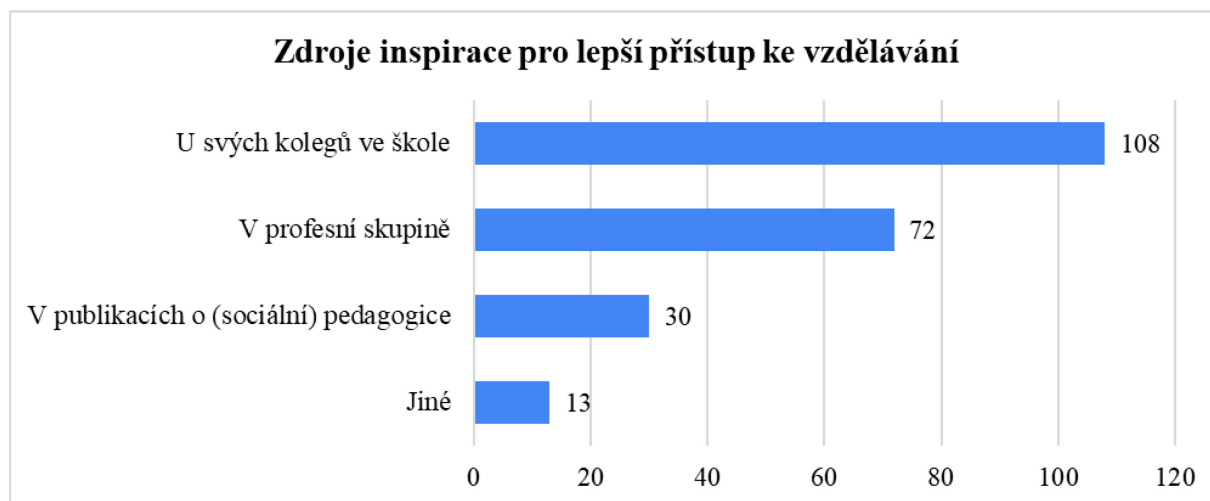
Respondent 2: Vedení vytvořilo dobré materiální podmínky, zajistilo technickou vybavenost a pomohlo i společné sdílení s kolegy.

Mezi těmi, kteří se necítili dobře informovaní, se objevovaly níže uvedené příklady:

Respondent 1: Obecně si myslím, že do toho byli učitelé vhozeni bez jakékoliv přípravy a podpory. Na každé škole to probíhalo jinak a až postupem času se začaly objevovat pomůcky a rady.

Respondent 2: Sice jsem byla připravena a informována, ale nebylo to k ničemu, neboť znevýhodněné děti online výuku nedělaly (různé důvody).

Respondent 3: Dětem byly zapůjčeny notebooky. O této možnosti nás informovalo vedení. Vedly se porady, kde se diskutovalo o znevýhodněných dětech a hledaly se možnosti zlepšení. Dotazník se také ptal, kde hledali pedagogové inspiraci pro řešení problémů s přístupem ke vzdělávání. Graf č. 16 představuje hlavní zdroje informací.



Graf 16: Zdroje informací pro učitele

Podstatná většina pedagogů (108 respondentů, 84%) uvedlo, že hledalo inspiraci u svých kolegů ve škole. Toto zjištění lze vidět jako jednu z příčin nárůstu kolegiality mezi pedagogy během pandemie, jednoho z pozitivních dopadů pandemie na školy. (Česká školní inspekce, 2020 str. 25) Podobně je na tom i výsledek ohledně inspirace v profesní skupině (na internetu nebo sociálních sítích), jak odpovědělo 72 pedagogů (56%). Důležitost profesních skupin během přechodu na distanční vzdělávání byla také jedním z nálezů šetření dopadů pandemie na české školství. (Kopecký, a další, 2021)

Mezi 13 respondenty, kteří zvolili Jiné, jsou například mezi zdroji inspirace školení, semináře a online webináře; nadace, charita či jiné organizace; knihovna; školské poradenské pracoviště; vlastní invence a kreativita nebo profesní znalosti ve rodině pedagoga (syn je IT specialista, dcera pedagog).

Třetí výzkumnou otázkou této práce je, zda se zvýšila role sociální pedagogiky v českém školství během pandemie COVID-19. Výsledek této poslední otázky dotazníkového šetření ohledně inspirace - „pouze“ 30 pedagogů hledalo inspiraci a informace v publikacích o (sociální) pedagogice – není nutně důkazem toho, že sociální pedagogika vyšší roli ve školství kvůli přechodu na distanční vzdělávání a další negativní dopady na žáky se sociálním

znevýhodněním nehraje. Dalo by se říct, že publikace o sociální pedagogice byly jedním z důležitých zdrojů informací pro pedagogy při hledání řešení problémů s přístupem ke vzdělávání.

6 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V následující kapitole se zabýváme diskuzí a doporučením pro praxi ohledně role sociální pedagogiky ve škole zvláště s ohledem na změny a dopady v období pandemie.

6.1 Diskuze

První výzkumná otázka se ptala, jestli základní a mateřské školy pomáhaly znevýhodněným dětem v době pandemie pomocí rozšířených sociálně pedagogických činností. Nejen z dotazníkového šetření víme, že školy už v běžném režimu přijaly řadu sociálně pedagogických činností za své a pomáhají tak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi tyto podpůrné prostředky s vazbou na sociálně pedagogické činnosti řadíme dle Michalík, a kol. na doučování žáků ve škole, pomoc rodinám ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu dětí do školy (zprostředkování přípravy na vyučování, přijímací zkoušky), úpravy obsahu vyučování, zapůjčení pomůcek, školní družina, podpora asistenta pedagoga, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, zaměřování se na včasné odhalení ohrožených dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita, ...), spolupráce s vnějšími subjekty mimo školu (OSPOD, organizace poskytující služby sociálně znevýhodněným dětem, včetně doučování, apod.). (Michalík, a kol., 2015)

Respondenti v dotazníku tuto skutečnost potvrdili, když více jak 100 (z celkových 128) uvedlo, že jejich škola nabízela už v běžném režimu před pandemií doučování žáků ve škole, podporu asistenta pedagoga, vzdělávání podle individuálního plánu a/ nebo spolupráci s vnějšími subjekty mimo školu (např. OSPOD).

V době pandemie pak podle dotazníkového šetření k rozšíření v nabídce sociálně pedagogických činností nedošlo až tak výrazně – 78 respondentů z celkových 128 uvedlo, že jejich škola k rozšíření nepřistoupila. Z několika konkrétních příkladů odpovědí v dotazníkovém šetření lze usuzovat, že existence široké nabídky sociálně pedagogických činností ve škole již před pandemií pomohla k lepšímu zvládnutí zvýšených nároků, které přechod na distanční vzdělávání pro učitele, žáky a jejich rodiče znamenal, a tak jejich rozšíření nebylo nutné.

U téměř 40% respondentů (50 ze 128) školy svoji nabídku rozšířily a to způsobem, který byl popsán v teoretické části. U většiny škol se toto rozšíření týkalo zapůjčení pomůcek, které byly potřeba pro účast na online výuce. Dále se to týkalo tištěných materiálů, což opět potvrdilo

nutnost přizpůsobení pro žáky s překážkami v přístupu k online výuce. Přizpůsobení výuky bylo také jednou z nejčastějších forem adaptace na pandemii, což opět potvrdilo teoretická východiska, podle kterých přechod na distanční vzdělávání vyžaduje úpravu obsahu výuky i způsobu ověřování znalostí.

Zajímavé je, že respondenti na první místo mezi rozšířené činnosti umístili komunikaci s rodiči ohledně změn ve formě výuky a předávání výukových materiálů. To ilustruje, jak důležitá je vzájemná informovanost mezi všemi, kdo se na výuce podílí, kdo tvoří tzv. školní klima (Čapek, 2010), tedy i rodičů.

Druhá výzkumná otázka se snažila zjistit, jestli měly rozšířené sociálně pedagogické činnosti vliv na výkonnost znevýhodněných žáků v porovnání s ostatními. Z dotazníkového šetření vyplývá, že se u většiny žáků výkonnost v době pandemie nezměnila (68 respondentů ze 128). Na druhém místě ale respondenti uvedli, že se u řady žáků výkonnost v době pandemie snížila, a to i ve školách, které během pandemie přistoupily k rozšíření sociálně pedagogických činností. Není jednoznačné, jestli to bylo kvůli nabídce podpůrných sociálně pedagogických činností nebo kvůli jiným faktorům jako například snížené motivaci k učení kvůli přechodu na distanční vzdělávání. Snížená motivace žáků je jedním z negativních dopadů pandemie, které uvádí například Česká školní inspekce ve své zprávě z 2020. (Česká školní inspekce, 2020).

Dopad rozšířených sociálně pedagogických činností na žáky se sociálním znevýhodněním lze ohodnotit i nepřímou skrz změnu v přístupu ke vzdělávacím materiálům. 66 respondentů (ze 128) v dotazníkovém šetření uvedlo, že v jejich škole zaznamenali existenci překážek v přístupu ke vzdělávacím materiálům během pandemie. To se v téměř polovině případů týkalo žáků se znevýhodněním, a to buď výlučně (4 respondenti) nebo ve větší míře (26 respondentů). Následná otázka ohledně vlivu rozšíření sociálně pedagogických činností na překonání těchto překážek opět nezaznamenala výrazné zlepšení – 71 respondentů uvedlo, že k žádné změně v přístupu ke vzdělávacím materiálům po rozšíření sociálně pedagogických činností nedošlo, ani k lepšímu, ani k horšímu. Na druhou stranu se zdá, že u respondentů ze škol, které svoji nabídku podpůrných opatření rozšířily, došlo k většímu zlepšení v přístupu k výukovým materiálům než u škol, které svoji nabídku podpory narozšířily (22 respondentů z celkových 33). I takových škol se také ukázalo velice mírné zlepšení ve výkonnosti žáků (9 respondentů ze 17).

Výsledky výzkumu této otázky jsou ale neprůkazné a bylo by potřeba dalšího důkladnějšího šetření, které by stagnaci v překážkách a hlavně ve výkonnosti žáků v době pandemie i přes rozšířenou nabídku sociálně pedagogických činností více objasnilo.

Hlavní otázkou tohoto výzkumu bylo, jestli se zvýšila role sociální pedagogiky ve školství v období pandemie. Přejít na distanční vzdělávání a jiné negativní dopady na žáky se sociálním znevýhodněním podle tohoto šetření přiměly některé školy k rozšíření nabídky podpůrných opatření. Tato opatření byla zaměřena především na zvládání problémů s přístupem ke vzdělávání, ať už se jednalo o technické vybavení, doučování, kontakt s rodiči a žáky mimo školu nebo o stravování. Jelikož tyto problémy byly především spojené se sociálním znevýhodněním, můžeme konstatovat, že se role sociální pedagogiky během pandemie zvýšila.

Sociální pedagogika byla pro školy velmi důležitá už před pandemií, ale náhlá změna formy vzdělávání její roli ještě zvýšila. Dotazníkově šetření ukázalo, že se překážky v přístupu ke vzdělávání týkaly především dětí se znevýhodněním (téměř polovina respondentů ze škol, které žáky se sociálním znevýhodněním mají ve třídách). Podle zprávy České školní inspekce bylo *„hlavní příčinou absence online komunikace některých žáků buď chybějící ICT vybavení, nebo nedostatečné připojení k internetu. Významným faktorem pak je také nízká motivace některých žáků ke vzdělávání nebo nižší podpora ze strany jejich rodičů, kteří samozřejmě musí řešit i řadu jiných pracovních či osobních záležitostí. Nejsložitější situace je v tomto směru v regionech s nízkým socioekonomickým statusem a zejména ve vyloučených lokalitách.“* (Česká školní inspekce, 2020 s. 4).

Během pandemie se ukázalo, jak jsou sociálně pedagogické činnosti důležité pro překonání překážek v přístupu ke vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami často potřebovali asistenta pedagoga, a to i během distanční výuky. Jak jsme již zmínily v naší teoretické části, asistent pedagoga často poskytoval podporu žákům při distanční výuce a jeho účast se na některých školách osvědčila. Asistent pedagoga se dál po online hodině, když se ostatní žáci odpojily, individuálně věnoval žákovi a společně si ještě jednou prošli nebo doplnili probranou látku. (Němec, 2019) Je rozhodně zapotřebí, aby sociálně pedagogické činnosti pomáhaly žákům se speciálními vzdělávacími potřebami překonávat překážky v přístupu k vzdělávání.

6.2 Doporučení pro praxi

Pandemie a náhlý přechod na distanční vzdělávání měl řadu dopadů na učitele, žáky i jejich rodiče. Pokud žáci i před pandemií spadali do kategorie těch se sociálním znevýhodněním, byl pro ně tento přechod ještě složitější, což potvrdilo dotazníkové šetření mezi 128 respondenty z celé České republiky. Podle něj se překážky v přístupu ke vzdělávání ukázaly z poloviny výhradně nebo většinou právě u žáků sociálně znevýhodněných. I když pandemie není jev obvyklý, lze si z této radikální zkušenosti odnést řadu užitečných poznatků a inspirace pro další sociálně pedagogickou práci.

Někteří učitelé například nevěděli, jakým způsobem během pandemie mají vést distanční výuku. Podle dat dotazníkového šetření se ukázalo, že podstatná většina pedagogů (108 respondentů, 84%) hledala inspiraci u svých kolegů ve škole. Doporučili bychom proto vytvoření publikace pro učitele a asistenty pedagoga, jak vést výuku v podobných nečekaných situacích. Taková publikace by mohla popsat dobré praktiky vyvinuté na různých školách či v neziskových organizacích.

Některé prvky distanční výuky by také mohly formovat nové přístupy ke vzdělávání i v běžném režimu. Distanční výuka online formou by mohla být v budoucnu dobrou volbou pro děti, které jsou dlouhodobě nemocné nebo které se nemohou prezenčně účastnit výuky. Učitel by umožnil připojení žáka například prostřednictvím TEAMS, a tím by byl žák součástí výukové hodiny a nezameškal by probrané učivo.

Kromě publikace pro učitele by bylo vhodné pořádání školení přímo pro asistenty pedagoga, na kterých by byli seznámeni s tím, jak pracovat během pandemie nebo jiné nové a nezvyklé situace se znevýhodněnými dětmi, jak zlepšit těmto dětem motivaci a lépe s nimi a jejich rodiči během distanční či jiné neobvyklé formě vzdělávání komunikovat.

Velmi důležitou roli by v pomoci znevýhodněným dětem měl hrát i sociální pedagog. Dotazníkové šetření prokázalo, že školy přijaly řadu sociálně pedagogických činností, ale jen hrstka respondentů se výslovně zmínila o sociálním pedagogovi. Zdá se, že ne všechny školy mají povědomí o sociálním pedagogovi a jeho možném přínosu škole při překonávání překážek v přístupu ke vzdělávání. Jak je zmíněno v této bakalářské práci, roli sociálního pedagoga můžeme popsat jako „pomocníka a ‚obhájce‘ žáka, mediátora v konfliktech s žáky a rodiči, koordinátora s veřejnou správou, iniciátora spolupráce s místními výchovně-vzdělávacími institucemi, organizátora volnočasových projektů a aktivit.“ (Kraus, a kol., 2001 s. 192) Během

distanční výuky mohl sociální pedagog pomáhat rodinám se zajištěním doučování nebo finanční podpory žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí a spolupracovat s nadačními fondy. Také mohl mít na starost intervenci pro děti ze sociálně vyloučených lokalit.

Z tohoto důvodu doporučujeme větší informovanost v této oblasti nejen pro ředitele škol a pro pedagogické pracovníky, ale i pro rodiče, kteří mají znevýhodněné dítě. Jak jsme již zmínili, sociální pedagog je významný pro školní prostředí. Proto by se měla zdůraznit jeho důležitost a jeho kvality, kompetence, a to prostřednictvím pořádání informačních seminářů. Tyto semináře by mohly probíhat i formou online webinářů.

Je možné, že důvodem toho, že školy sociálního pedagoga nemají, není neznalost, ale fakt, že nemají finanční prostředky na zaměstnání sociálního pedagoga. Asociace učitelů v sociální pedagogice si dala za cíl *„usilovat o rozvoj sociální pedagogiky jako studijního a vědního oboru včetně jeho aplikací v praxi, podílet se na zpracování vzdělávacích standardů oboru sociální pedagogika, usilovat o prosazení profese „sociální pedagog“ do zákona o pedagogických pracovních a do katalogu prací.“* (Lorenzová, 2017 p. 206)

Lepší informovanost o sociální pedagogice a pozici sociálního pedagoga může mít význam nejen pro školy, ale i veřejnost, neboť zdůrazňuje, jak je role sociální pedagogiky ve škole podstatná nejen během pandemie, ale i v běžné formě výuky. Prostřednictvím sociálně pedagogických činností se děti vyrovnávají s překážkami ve vzdělávání. Školy, které podporují inkluzivní vzdělávání, a rodiče znevýhodněných dětí tak mohou získat lepší přehled o dané problematice a zajistit svým dětem lepší a rovnější přístup ke vzdělávání.

ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce je role sociální pedagogiky ve škole v období pandemie. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, zda měla pandemie způsobená onemocněním COVID-19 nějaký dopad na roli sociální pedagogiky ve školství zvláště ve vztahu k přístupu ke vzdělání žáků se sociálním znevýhodněním.

První kapitola teoretické části pojednala o sociální pedagogice z pohledu vybraných autorů domácí a zahraniční odborné literatury, popsala vztah mezi sociální pedagogikou a vzděláváním a vymezila klíčové pojmy pro zkoumání role sociální pedagogiky ve školství.

Druhá kapitola teoretické části vymezila funkci školy a její důležitost pro společnost. Popsala podpůrné prostředky ve školách v běžném režimu a poté se zaměřila na změny ve školách v době nástupu pandemie COVID-19. Tyto změny ve formě, organizaci a obsahu výuky měly výrazné dopady nejen na děti a mládež, ale také na jejich rodiče a na pedagogy.

Třetí a poslední kapitola teoretické části se věnovala změnám v poskytování podpůrných prostředků pro vzdělávání v době pandemie. Popsala formy distančního vzdělávání a jejich dopady na sociálně znevýhodněné žáky. Definovala online a offline výuku, popsala využití asistenta pedagoga v době distanční výuky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. U znevýhodněných rodin nebo u rodin, ve kterých rodiče byli pracovně vytíženi z důvodů pandemie a neměli čas na stravování či doučování svých dětí, byla potřeba podpory od školy. Proto se tato kapitola zaměřila i na to, jak probíhalo doučování a stravování žáků během pandemie.

Praktická část ve čtvrté kapitole prezentovala výzkumné cíle, výzkumné otázky a výzkumný soubor. Hlavní snahou páté a šesté kapitoly bylo zjistit skrz analýzu dat z dotazníkového šetření, zda pomáhaly základní a mateřské školy znevýhodněným dětem v době pandemie pomocí rozšířených sociálně pedagogických činností a zda tyto rozšířené činnosti měly vliv na výkonnost znevýhodněných žáků v porovnání s ostatními.

Z analýzy dat lze konstatovat, že školy už v běžném režimu vykonávaly řadu sociálně pedagogických činností a pomáhaly žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Data také naznačila, že pandemie vedla k rozšíření sociálně pedagogických činností jen u části škol. Detailnější šetření by mohlo objasnit, zda-li byla příčinou tohoto částečného rozšíření existence

široké nabídky podpůrných opatření z běžného režimu u většiny škol, které byly v dotazníkovém šetření zastoupené nebo zda k tomu vedlo něco jiného.

Data z dotazníkového šetření nepodala jasnou odpověď na otázku ohledně dopadu rozšíření sociálně pedagogických činností na výkonnost žáků. Pandemie a přechod na distanční vzdělávání se negativně odrazili na motivaci žáků ke vzdělávání. Data z výzkumu u většiny respondentů ukázala, že nedošlo ke změně ve výkonnosti žáků. Bylo by zajímavé v následném šetření zjistit, zde se tato stabilita výkonnosti žáků pojí s výkonem sociálně pedagogických činností, které potenciálně zabránily většímu propadu ve výkonnosti kvůli změnám ve formě vzdělávání.

Z obecného hlediska lze říci, že tato práce z teoretického i praktického hlediska potvrdila důležitost sociální pedagogiky ve školství a nezastupitelnou roli sociálně pedagogických činností zvláště v době nečekaných změn ve vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knihy:

- Bakošová, Zlatica. 2011.** *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. ISBN 978-809-699-440-3.
- Bartůňková, Romana. 2015.** Spolupráce s externími poskytovateli služeb. In: Lenka Felcmanová, Martina Habrová a kol. *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015.
- Bendl, Stanislav, Hanušová, Jaroslava a Linková, Marie. 2016.** *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha : Triton, 2016. ISBN 978-80-738-7703-3.
- Čapek, Robert. 2010.** *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- Federičová, Miroslava a Korbel, Václav. 2020.** *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání*. Praha : Národohospodářský ústav AV ČR, 2020. ISBN 978-80-7344-539-3.
- Felcmanová, Lenka, Habrová, Martina a kol. 2015.** *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9.
- Gavora, Peter. 2000.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paidá, 2000. ISBN 80-85931-79-6. .
- Gillernová, Iлона, a kol. 2012.** *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-8194-5.
- Habrová, Martina. 2015.** Definice sociálního znevýhodnění. In: Lenka Felcmanová, Martina Habrová a kol. *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015.
- Knotová, Dana, a kol. 2014.** *Úvod do sociální pedagogiky: Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno : Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7078-3.
- Kopecký, Kamil, a kol. 2021.** *Moderní technologie ve výuce*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5926-4.
- Kraus, Blahoslav. 2008.** *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- Kraus, Blahoslav, a kol. 2001.** *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- Lábusová, Adéla. 2015.** Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. In: Lenka Felcmanová, Martina Habrová a kol. *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2015.
- Lorenzová, Jitka. 2017.** *Sociální pedagogika - věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky (Habilitační práce)*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. <https://www.muni.cz/inet-doc/828892>.

Mareš, Jiří. 2003. Učitel jako zdroj sociální opory pro žáky a studenty. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*. Brno : Brněnská univerzita, 2003.

Matulayová, Tatiana. 2017. *Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha : Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017. ISBN 978-80-7421-136-2.

Michalík, Jan, Baslerová, Pavlína a Felcmanová, Lenka. 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha : Člověk v tísní, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

Pávková, Jiřina. 2014. *Pedagogika volného času*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

Procházka, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.

Průcha, Jan. 2013. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

Vágnerová, Marie. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

Zíková, Tereza, et al. 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.

Online zdroje:

Black, Emma, Bettencourt, Michael and Cameron, Claire. 2017. Social Pedagogy in the Classroom: Supporting Children and Young People in Care. [Online] 2017. <https://sppa-uk.org/wp-content/uploads/2017/09/Social-Pedagogy-in-the-Classroom.pdf>.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. 2020. [Online] 2020. <https://cosiv.cz/cs/2020/04/05/vyzva-k-poskytovani-priznanych-podpurnych-opatreni-v-dobe-distancni-domaci-vyuky/>.

—. 2020. Výzva k poskytování přiznaných podpůrných opatření v době distanční domácí výuky. <https://cosiv.cz/>. [Online] 2020. <https://cosiv.cz/cs/2020/04/05/vyzva-k-poskytovani-priznanych-podpurnych-opatreni-v-dobe-distancni-domaci-vyuky/>.

Česká školní inspekce. 2020. Vzdělávání na dálku v základních a středních školách: tematická zpráva. <https://www.csicr.cz/>. [Online] květen 2020. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf.

Člověk v tísní. 2020. Distanční vzdělávání v současné podobě v ČR prohlubuje nerovnosti mezi školami i jednotlivými žáky. <https://www.clovekvtisni.cz/>. [Online] 2020. <https://www.clovekvtisni.cz/distancni-vzdelavani-v-soucasne-podobě-v-cr-prohlubuje-nerovnosti-mezí-skolami-i-jednotlivými-záky-6563gp>.

—. Doučování. <https://www.clovekvtisni.cz/>. [Online] <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/socialni-prace-v-cr/doucovani>.

—. 2021. Žákům z chudších rodin vzala pandemie o několik měsíců uční víc. Pomozte jim dohnat ztracené měsíce studia! <https://www.clovekvtisni.cz/>. [Online] 2021. <https://www.clovekvtisni.cz/zaci-z-chudsich-rodin-sbirka-8139gp>.

ČTK. 2021. Na další fázi doučování MŠMT vyčlenilo zhruba 400 milionů korun. <https://www.ceskenoviny.cz>. [Online] 2021. <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/na-dalsi-fazi-doucovani-msmt-vyčlenilo-zhruba-400-milionu-korun/2136144>.

—. **2021.** Prioritou by měla být snaha o zapojení všech dětí do výuky na dálku, v případě absence má škola zjišťovat důvod. <https://www.lidovky.cz>. [Online] Lidovky, 2021. https://www.lidovky.cz/domov/skoly-maji-usilovat-o-zapojeni-vsech-deti-do-vyuky-na-dalku-v-pripade-absence-m.A210317_203130_In_domov_lihem.

2012. Education at a Glance 2012: Highlights. *OECD Publishing*. [Online] 2012. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en. strana 11.

Endrštová, Michaela. 2020. Problémy "off-line žáků" z jara nezmizely. Chybí jim podpora rodin i vybavení. <https://zpravy.aktualne.cz>. [Online] Aktuálně.cz, 2020. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/problemy-offline-zaku-z-jara-nezmizely-chybi-jim-podpora/r~3a529bac3a3611eb9d470cc47ab5f122/>.

Formanová, Alžběta. 2021. Distanční výuka je zásadní problém pro děti z chudších rodin. [Online] Katedra mediálních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity Brno, 2021. <https://pestalozzi.cz/distančni-vyuka-predstavuje-zasadni-problem-pro-deti-z-chudsih-rodin-rika-psycholozka-formanova/>.

Hejdová, Irena. 2021. Je učení doma pro děti lepší než škola? Počet domškoláků i kvůli covidu roste. <https://www.heroine.cz>. [Online] 2021. <https://www.heroine.cz/rodina-a-vychova/6424-je-uceni-doma-pro-deti-lepsi-nez-skola-pocet-domskolaku-i-kvuli-covidu-roste>.

Hurychová, Eva. 2022. Školská sociální práce. <https://sancedetem.cz>. [Online] 2022. <https://sancedetem.cz/skolska-socialni-prace>.

Intermountain Healthcare. 2020. What's the difference between a pandemic, an epidemic, endemic, and an outbreak? <https://intermountainhealthcare.org/>. [Online] duben 2, 2020. <https://intermountainhealthcare.org/blogs/topics/live-well/2020/04/whats-the-difference-between-a-pandemic-an-epidemic-endemic-and-an-outbreak/>.

Janečková, Ivana. 2013. Sociální pedagog a možnosti uplatnění ve školském systému. [Online] 2013. https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/21098/jane%C4%8Dkov%C3%A1_2013_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Johns Hopkins University. 2022. What is Coronavirus? <https://www.hopkinsmedicine.org>. [Online] 2022. <https://www.hopkinsmedicine.org/health/conditions-and-diseases/coronavirus>.

Korbel, Václav, Prokop, Daniel and Münich, Jiří. 2021. Dopady pandemie covid-19 na žáky. [Online] září 2021. https://88760faa-4149-467c-8d6a-46e154cd4c14.usrfiles.com/ugd/88760f_d4147d030d4b4e788d228ac679d9a702.pdf.

Korcová, Lucie. 2021. Mladí ze sociálně znevýhodněného prostředí nevědí, jak studovat. Distanční výuka jim v tom nepomáhá. <https://plus.rozhlas.cz>. [Online] Český rozhlas Plus, 2021. <https://plus.rozhlas.cz/mladi-ze-socialne-znevuhodnneho-prostredi-nevedi-jak-studovat-distančni-vyuka-8430473>.

Lánská, Kateřina. 2021. Nečekaný přínos pandemie. Jak základky zapojily vysokoškoláky do doučování a zjistily, co všechno tím mohou změnit. <https://zpravy.aktualne.cz>. [Online]

2021. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/chytre-cesko-covid-jak-zakladky-zapojily-vysokoskolaky/r~a6a37d342cdf11ec966d0cc47ab5f122/>.

—, 2020. Online výuka nemá jen negativa. Někteří učitelé díky ní prohloubili vztahy s žáky, introverti rozvinuli potenciál. [Online] EDUZIN, 2020.

<https://eduzin.cz/wp/2020/12/29/online-vyuka-nema-jen-negativa-nekteri-ucitele-diky-ni-prohloubili-vztahy-s-zaky-introverti-rozvinuli-potencial/>.

Lorenc, Pavel. 2020. Co je LMS a proč byste jej měli mít? [Online] 2020.

<https://pavellorenc.cz/co-je-lms/>.

Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy . 2022. Co jsou to podpůrná opatření a jak probíhá posouzení vzdělávacích potřeb respektive podpůrných opatření ke vzdělávání žáka? <https://www.msmt.cz>. [Online] 2022. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>.

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. 2017. Pedagog volného času. *Národní soustava povolání*. [Online] Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2017. <https://nsp.cz/jednotka-prace/pedagog-volneho-casu>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2020. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. <https://www.edu.cz>. [Online] 2020. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf.

Národní pedagogický institut. 2022. Národní plán doučování: praktický průvodce a inspirace pro ředitele, pedagogy a doučující. <https://doucovani.edu.cz/>. [Online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Národní pedagogický institut České republiky, 2022. <https://doucovani.edu.cz/>.

—, 2020. Offline žáci v distanční výuce. <http://www.inkluzevpraxi.cz>. [Online] Národní pedagogický institut České republiky, 2020. <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/2083-offline-zaci-v-distancni-vyuce>.

Němec, Zbyněk. 2021. Možnosti využití asistenta pedagoga v době distanční výuky. <https://zapojmevsechny.cz>. [Online] 2021. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/moznosti-vyuziti-asistenta-pedagoga-v-dobe-distancni-vyuky>.

—, 2019. Spolupráce školy s neziskovými organizacemi a poskytovateli sociálních služeb. <https://www.inkluzivne.cz/>. [Online] 2019. https://www.inkluzivne.cz/33/spoluprace-skoly-s-neziskovymi-organizacemi-a-poskytovateli-socialnich-sluzeb-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp_GB7bg6R3hRbNe4/?query=108%2F2006%20nzd&serp=1.

Petr, Zdeněk. 2020. Minimální preventivní program pro školní rok 2020/2021.

<https://www.stavtr.cz/>. [Online] 2020. https://www.stavtr.cz/wp-content/uploads/2020/11/Minimalni-preventivni-program-pro-skolni-rok-2020_2021.pdf.

Praha 7. 2021. Pozitiva online výuky. *Praha 7*. [Online] 2021.

<https://www.praha7.cz/pozitiva-online-vyuky/>.

Reportéři ČT. 2021. Psychický stav dětí se kvůli epidemii covidu rapidně zhoršil, svědectví přinášejí Reportéři ČT. <https://ct24.ceskatelevize.cz>. [Online] 2021.

<https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3300245-psychicky-stav-deti-se-kvuli-epidemii-covidu-rapidne-zhorsil-svedectvi-prinaseji>.

Stárek, Jiří. 2022. COVID-19. <https://khsstc.cz>. [Online] Krajská hygienická stanice, 2022.

<https://khsstc.cz/covid-19/>.

Štefková, Eva and Halamová, Anna. 2021. Rodina se z důvodu pandemie ocitla bez peněz na jídlo. <https://www.olomouc.charita.cz>. [Online] Charita Olomouc, 2021. <https://www.olomouc.charita.cz/aktuality/rodina-se-z-duvodu-pandemie-ocitla-bez-penez-na-jidlo/>.

Svoboda, Jiří. 2020. Někteří žáci jsou stále offline. Iniciativa Učíme online od Česko.Digital už pomohla 500 školám a pořádá sbírku na počítače. <https://cc.cz>. [Online] CzechCrunch.cz, 2020. <https://cc.cz/nekteri-zaci-jsou-stale-offline-iniciativa-ucime-online-od-cesko-digital-proto-porada-sbirku-na-pocitace-pro-deti/>.

Syslová, Zora. 2022. Benefity předškolního vzdělávání. <https://sancedetem.cz/>. [Online] 2022. <https://sancedetem.cz/benefity-predskolniho-vzdelavani>.

Vláda ČR. 2021. Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání. <https://www.vlada.cz>. [Online] 2021. <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>.

Vymazal, Petr. 2012. *Podpora volnočasových aktivit na základní škole se sociálně znevýhodněnými žáky: metodika*. Přerov : ŽŠ Boženy Němcové, 2012.

2021. Vyučování není přerušeno, školy mají zajistit obědy. [Online] Obědy pro děti, 2021. https://www.obedyprodeti.cz/vyucovani-neni-preruseno-skoly-maji-zajistit-obedy?sibling_page=2.

2017. Vzdělávání (Education). <https://managementmania.com/>. [Online] ManagementMania, 2017. <https://managementmania.com/cs/vzdelavani>.

Women for Women. 2021. Obědy pro děti. [Online] 2021. <https://www.obedyprodeti.cz/o-projektu>.

Zelina, Miron. 2020. Taký chaos v našom školstve ešte nebol – a na vine nie je len pandémia. <https://www.bratislavskenoviny.sk>. [Online] 2020. <https://www.bratislavskenoviny.sk/rozhovory/59754-profesor-miron-zelina-taky-chaos-v-nasom-skolstve-este-nebol-a-na-vine->.

Zlámalová, Helena. 2007. Distanční vzdělávání - včera, dne a zítra. [Online] 2007. <https://www.e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/03/04.pdf>.

Zákony a vyhlášky:

Usnesení č. 74/2020 Sb. 2020. č. 201 o přijetí krizového opatření. <https://www.zakonyprolidi.cz>. [Online] 2020. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-74/zneni-20200312>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. 2005. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [Online] 2005. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>.

Zákon č. 108/2006 Sb. 2006. O sociálních službách. [Online] 2006. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108/zneni-20220201>.

Zákon č. 349/2020 Sb. 2020. kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [Online] 2020. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-349>.

Zákon č. 561/2004 Sb. 2022. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [Online] 2022. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2873674>.

Zákon č. 563/2004 Sb. 2004. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [Online] 2004. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Učitelé dle typu škol	45
Graf 2: Respondenti dle krajů	45
Graf 3: Respondenti dle krajů (mapa)	46
Graf 4: Přítomnost znevýhodněných dětí	47
Graf 5: Poměr znevýhodněných dětí vůči ostatním	48
Graf 6: Změna v počtu znevýhodněných dětí	49
Graf 7: Změna formy výuky	50
Graf 8: Překážky v přístupu k výuce	52
Graf 9: Přítomnost překážek u dětí	53
Graf 10: Přehled sociálně pedagogických činností ve školách	54
Graf 11: Rozšíření podpůrných činností během pandemie	56
Graf 12: Rozšíření činností během pandemie	56
Graf 13: Dopad na přístup k vzdělávání	58
Graf 14: Vliv na výkonnost žáků	59
Graf 15: Informovanost pro volbu vhodné činnosti	60
Graf 16: Zdroje informací pro učitele	61

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Překážky u znevýhodněných žáků	52
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Vzorový dotazník.....	79
Příloha P2: Seznam oslovených škol pro dotazníkové šetření.....	82
Příloha P3: Rešerše vybrané literatury.....	88

PŘÍLOHA P1: Vzorový dotazník

- 1) Jsem učitel/ka.....
 - a. Mateřské školy
 - b. Základní školy - první stupeň
 - c. Základní školy - druhý stupeň

- 2) Chodí do Vaší třídy děti, které vyžadují větší pozornost a péči? (z důvodů sociálních, ekonomických, zdravotních)
 - a. Ano
 - b. Ne

- 3) Pokud ano, kolik znevýhodněných dětí je ve Vaší třídě?
 - a. Méně než 25%
 - b. 25 až 50%
 - c. Více než 50%

- 4) Ve srovnání s před pandemickou dobou 2019 se počet znevýhodněných dětí s překážkami v přístupu ke vzdělání?
 - a. Zvýšil
 - b. Zůstal stejný
 - c. Snížil

- 5) Změnila se Vaše forma výuky během pandemie?
 - a. Ne
 - b. Ano, výuka přešla na online formu (ZOOM, TEAMS)
 - c. Výuka byla v off-line formě (tištěné materiály)
 - d. Ano, výuka přešla na jinou distanční formu

Prosím uveďte několik příkladů změn ve formě výuky u Vás ve škole:

.....

- 6) Zaznamenali jste ve Vaší třídě existenci překážek v přístupu k Vaším výukovým materiálům?
 - a. Ano (prosím uveďte několik příkladů zaznamenaných překážek)
.....

b. Ne

7) U kterých dětí se tyto překážky objevovaly?

- a. Pouze u znevýhodněných dětí
- b. S větší částí u znevýhodněných dětí
- c. Ve stejné míře u znevýhodněných i ostatních dětí
- d. S větší částí u ostatních dětí
- e. Pouze u ostatních dětí

8) Používali jste během pandemie ve Vaší škole sociálně pedagogické činnosti (podpůrné prostředky) pro překonání překážek v přístupu ke vzdělání?

a. Ano

Pokud ano prosím zakroužkujte jaké.

- i. Informování rodičů o činnosti školního poradenského pracoviště
- ii. Komunikace s rodiči - ujistit se, že ví o novém režimu, že děti mají úkoly na každý den, a že ví, kde najde potřebné informace a je domluva na formě předávání učiva
- iii. Zajištění dětem informace a podklady
- iv. Zapůjčení školních pomůcek a učebnic (notebook, tablet, telefon, připojení k internetu)
- v. Zajištění podpory asistenta pedagoga
- vi. Zprostředkování výukových materiálů v tištěné podobě
- vii. Zabezpečení psychologické podpory žáků
- viii. Požádání obecního a městského úřadu o pomoc se sociální prací v rodinách žáků, se (zajištěním internetového připojení, se zpřístupněním možnosti tisku v kanceláři úřadu.)
- ix. Do online podoby převedeno i doučování žáků (mohou spolupracovat učitelé, asistenti, vychovatelé ze školní družiny, ale i třeba studenti
- x. Zachování školních obědů (Je-li to organizačně možné, zachovat školní obědy pro žáky, kteří je běžně mají dostupné zdarma, nebo odpovídající zajistit alternativu (např. odběr obědů od poskytovatelů sociálních služeb).
- xi. Spolupráce se sociálními službami a organizacemi (Využít podporu nestátních neziskových organizací a sociálních služeb při shánění vybavení pro žáky, při zajištění kontaktu s rodinami žáků, při doučování žáků.)
- xii. Zvážení dočasné úpravy kurikula (Ve výuce je vhodné se zaměřit na ta témata, která mají využití v každodenním životě. Podpořit motivaci žáků zařazením projektových aktivit, výtvarných a hudebních činností, her.

b. Ne

- 9) Které z následujících sociálně pedagogických činností využíváte dlouhodobě i před pandemií?
- sociálně právní poradenství a sociální terapii s problémovými žáky
 - pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu dětí do školy (zprostředkování přípravy na vyučování, přijímací zkoušky)
 - zaměřování se na včasné odhalení ohrožených dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita, ...)
 - doučování žáků ve škole
 - organizace poskytující služby (většinou včetně doučování) pro sociálně znevýhodněné děti
 - podpora asistenta pedagoga
 - vzdělávání podle IVP
 - úpravy obsahu vyučování
 - zapůjčení pomůcek
 - spolupráce s vnějšími subjekty mimo školu (OSPOD)
 - systemově ošetřen volný čas žáků (nabídka bezplatných kroužků apod.)
 - školní družina
- 10) Byla Vaše škola nucena rozšířit sociálně pedagogické činnosti?
- Ano (prosím uveďte)
 - Ne
- 11) Jaké měly tyto sociálně pedagogické činnosti vliv na výkonnost (prospěch)?
- Výkonnost se zvýšila
 - Výkonnost zůstala stejná
 - Výkonnost se snížila
- 12) Při volbě podpůrných opatření v pomoci znevýhodněným dětem bylo podle Vaší situace. (prosím okomentujte Vaši volbu)
- Dostatečné informace, jak pomáhat
 - Nedostatečné informace, jak pomáhat

PŘÍLOHA P2: Seznam oslovených škol pro dotazníkové šetření

BRNO

1. AKADEMIA Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola, s.r.o.
2. Mateřská škola a základní škola Ivančice, příspěvková organizace Široká 484/42,664 91 Ivančice
3. Základní škola a mateřská škola Basic, o.p.s., Šujanovo náměstí 356/1, 602 00 Brno
4. Základní škola Čebín, okres Brno-venkov
5. Mateřská škola a základní škola Brno, Kociánka, příspěvková organizace Kociánka 2801/6a, 612 00 Brno
6. Základní škola a mateřská škola Troubsko, příspěvková organizace, okres Brno-venkov, Školní 11, Troubsko, 664 41
7. Mateřská škola Brno, Absolonova 20a, příspěvková organizace, Absolonova 892/20a, 624 00 Brno
8. Mateřská škola Brno, Amerlingova 4, příspěvková organizace, Amerlingova 4, 625 00 Brno
9. ZŠ a MŠ Brno, Antonínská 3, příspěvková organizace, Antonínská 550/3, 602 00 Brno
10. Mateřská škola Brno, Bieblova 16, příspěvková organizace Bieblova 16, 613 00 Brno – Černá pole
11. Základní škola a Mateřská škola, Brno, Staňkova 14, příspěvková organizace, Staňkova 14, 602 00 Brno

OSTRAVA

12. Základní škola, Ostrava-Hrabová, Paskovská 46, příspěvková organizace, Paskovská 110/46, 720 00 OSTRAVA-HRABOVÁ
13. Základní škola a Mateřská škola, Ostrava-Krásné Pole, Družební 336, příspěvková organizace
14. Základní škola a mateřská škola Ostrava, Ostrčilova 10, příspěvková organizace, Ostrčilova 10/2557, Ostrava 702 00
15. Základní škola a mateřská škola Ostrava-Zábřeh, Volgogradská 6B, příspěvková organizace
16. Základní škola a mateřská škola Ostrava-Hrabůvka, Krestova 36A, příspěvková organizace, Fakultní škola Ostravské univerzity
17. Základní škola a Mateřská škola Ostrava-Proskovice, Staroveská 62, příspěvková organizace
18. Waldorfská základní škola a mateřská škola Ostrava, příspěvková organizace, Na Mlýnici 611/36, 70200 Ostrava
19. Soukromá základní škola spol. s r.o., Pasteurova 7, 703 00 Ostrava-Vítkovice
20. Základní škola a Mateřská škola, Ostrava-Zábřeh, p. o.

21. Základní škola a mateřská škola Montessori Ostrava, Matrosova 833/14, 709 00
Ostrava-Hulváky Ostrava

ČESKÉ BUDĚJOVICE

22. Základní škola, Nerudova 9, České Budějovice
23. Základní škola a Mateřská škola, Kubatova 1, 370 04 České Budějovice
24. Základní škola Máj II, M. Chlajna 23, České Budějovice, se sídlem České Budějovice, M. Chlajna 1347/23, PSČ 370 05
25. Základní škola, O. Nedbala 30, České Budějovice
26. Mateřská škola, Dlouhá 35, České Budějovice
27. MŠ ZEYEROVA, Zeyerova 33, 370 01 České Budějovice
28. Waldorfská škola České Budějovice - mateřská škola, základní škola a střední škola o. p. s.
29. Základní škola a mateřská škola Srubec, KontaktSlunečná 1100, 370 06 Srubec
30. ZŠ: Lannova třída 1595/29a, České Budějovice, 370 00

PLZEŇ

31. 1. základní škola Plzeň, Západní 18, příspěvková organizace
32. 2. základní škola Plzeň, Schwarzova 20, příspěvková organizace
33. 7. základní škola a mateřská škola Plzeň příspěvková organizace
34. Benešova základní škola a mateřská škola Plzeň, Doudlevecká 35, příspěvková organizace
35. 10. základní škola Plzeň, nám. Míru 6, příspěvková organizace
36. Waldorfská základní škola a střední škola Dobromysl z.ú.
37. Základní škola Montessori Plzeň
38. Mateřská škola Malý svět, Nade Mží 734/1, 318 00 Plzeň – Skvrňan
39. Škola Jasmína Pálenická 1984/4, 323 00 Plzeň
40. 2. mateřská škola Plzeň, U Hvězdárny 26

LIBEREC

41. Základní škola Liberec, U školy 222/6, příspěvková organizace
42. Základní škola, Liberec, nám. Míru 212/2, příspěvková organizace
43. Základní škola, Liberec, U Soudu 369/8
44. ZŠ Liberec, ul. 5.května 64/49, 460 01 Liberec 1
45. Základní škola, Liberec, Sokolovská 328, příspěvková organizace
46. Základní škola, Liberec, Kaplického 384, příspěvková organizace
47. Základní škola, Liberec, Dobiášova 851/5, p.o.

48. Liberecká Sudbury škola, z. ú.
49. Základní škola s rozšířenou výukou jazyků, Liberec, Husova 142/44, příspěvková organizace
50. Mateřská škola, Liberec, Klášterní 466/4, příspěvková organizace
51. Mateřská škola "Sluníčko", Liberec, Bezová 274/1, příspěvková organizace
52. Mateřská škola "Kamarád", Liberec, Dělnická 831/7, příspěvková organizace

HRADEC KRÁLOVÉ

53. Základní škola, Hradec Králové, Třída SNP 694
54. Základní škola, Hradec Králové, Bezručova 1468
55. Základní škola a Mateřská škola Jiráskovo náměstí 1166 (Hradec Králové)
56. ZŠ A MŠ Josefa Gočára Hradec Králové
57. Základní a Mateřská škola Nový Hradec Králové
58. Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549
59. Mateřská škola Čtyřlístek Švendova 1127, 500 03 Hradec Králové
60. Mateřská škola, Hradec Králové, Třebechovická 837
61. Základní škola SEVER Lužická 1208, 500 03 Hradec Králové
62. Základní škola, Hradec Králové, M. Horákové 258
63. Základní škola, Hradec Králové - Pouchov, K Sokolovně 452

USTÍ NAD LABEM

64. Základní škola Ústí nad Labem, Pod Vodojemem 323/3a, příspěvková organizace
65. Základní škola Ústí nad Labem Palachova 400/37, příspěvková organizace
66. Základní škola Ústí nad Labem, E. Krásnohorské 3084/8, příspěvková organizace
67. Základní škola Ústí nad Labem, Školní náměstí 100/5
68. Mateřská škola, Ústí nad Labem, Vinařská 737/10, příspěvková organizace
69. Mateřská škola Pastelka, Ústí nad Labem, Horní 195, příspěvková organizace
70. Mateřská škola, Ústí nad Labem, V Zeleni 530/4, příspěvková organizace
71. Základní škola Ústí nad Labem, Vinařská 1016/6, příspěvková organizace

PRAHA

72. Základní škola, Chelčického 43/2614, 130 00 Praha 3
73. Základní škola, Praha 13, Mládí 135
74. Základní škola Praha 7, Strossmayerovo náměstí 4, příspěvková organizace
75. Základní škola Karla Čapka, Praha 10, Kodaňská 658/16, příspěvková organizace

76. Základní škola Praha 5 - Smíchov, Podbělohorská 26/720, příspěvková organizace
77. Základní škola, Praha 2, Jana Masaryka 21
78. Základní škola, Praha 4, Mendelova 550
79. Základní škola nám. Curieových
80. Tyršova základní a mateřská škola
81. Montessori cesta, ZŠ a MŠ Na Beránku v Praze 12
82. Základní škola a Mateřská škola, Praha 6, Na Dlouhém lánu 43
83. Kouzelné školy – mateřská škola a základní škola
84. Montessori školy Andílek
85. Základní škola a Mateřská škola Mozaika

ZLÍN

86. Církevní základní škola a mateřská škola ve Zlíně
87. Montessori Zlín – základní škola a mateřská škola Motýlek
88. Základní školy Emila Zátopka Zlín
89. Základní škola Komenského II Zlín
90. Základní škola Zlín Kvítková
91. Základní škola a Mateřská škola Bohuslavice u Zlína,
92. Základní škola a Mateřská škola, Popovice
93. Základní škola a mateřská škola Sehradice okres Zlín
94. Mateřská škola Zlín, Budovatelská 4819, příspěvková organizace
95. Základní škola a Mateřská škola Mladá Boleslav, Václavkova 1040, příspěvková organizace
96. Základní škola 5. května, Rožnov p. R.
97. Základní škola a mateřská škola Dolní Bečva, okres Vsetín
98. Základní škola a Mateřská škola Kateřinice

JIHLAVA

99. ScioŠkola Jihlava – základní škola, s. r. o.
100. Křesťanská základní škola Jihlava
101. Základní škola a mateřská škola Blatnice
102. Základní škola a Mateřská škola Bohuslava Reynka, Lípa, příspěvková organizace
103. Základní škola Jihlava, Kollárova 30, příspěvková organizace
104. Základní škola Jihlava, Jungmannova 6, příspěvková organizace
105. Základní škola T. G. Masaryka, příspěvková organizace

106. Základní škola Jihlava, Demlova 32, příspěvková organizace
107. Základní škola Jihlava, Evžena Rošického 2, příspěvková organizace
108. Základní škola a Mateřská škola Prušánky (okres Hodonín), Písek
109. Základní škola a mateřská škola Písek, příspěvková organizace
110. Základní škola T.G. Masaryka a Mateřská škola Písek, Čelakovského 24
111. Základní škola Josefa Kajetána Tyla a mateřská škola Písek, Tylova 2391
112. Základní škola Edvarda Beneše a Mateřská škola Písek
113. Základní škola Tomáše Šobra a Mateřská škola Písek
114. Základní škola Karlovy Vary, Krušnohorská 11, příspěvková organizace
115. ZŠ Karlovy Vary, Poštovní 19, příspěvková organizace
116. Základní škola Dukelských hrdinů
117. Základní škola Karlovy Vary, Truhlářská 19, příspěvková organizace
118. Základní škola Karlovy Vary, 1. máje 1, příspěvková organizace
119. Základní škola a střední škola Karlovy Vary, příspěvková organizace

TÁBOR

120. Základní škola a Mateřská škola Tábor
121. Základní škola a Mateřská škola Tábor, náměstí Mikuláše z Husi 45, nám. Mikuláše z Husi 45
122. Základní škola a Mateřská škola Tábor - Měšice, Míkova 64
123. Základní škola Tábor, Zborovská 2696
124. Základní škola a Mateřská škola Tábor – Čekanice, Průběžná 116, 390 02 Tábor
125. Základní škola Bernarda Bolzana

PARDUBICE

126. Základní škola a mateřská škola, Pardubice – Pardubičky
127. Základní škola Josefa Ressler, Pardubice
128. Základní škola Bratřanců Veverkových, Pardubice
129. Základní škola Pardubice-Polabiny, npor. Eliáše 344
130. Základní škola Pardubice, nábřeží Závodu míru 1951
131. Základní škola, Klatovy, Hálkova 133
132. Základní škola Opava, Edvarda Beneše 2, příspěvková organizace
133. Základní škola T. G. Masaryka Opava, Riegrova 13 - příspěvková organizace
134. Základní škola Opava, Englišova 82 - příspěvková organizace
135. Základní škola Opava-Kylešovice, příspěvková organizace

136. Základní škola Opava, Boženy Němcové 2 - příspěvková organizace
137. Základní škola Veselá, okres Rokycany
138. Základní škola Rokycany, ulice Míru 64, příspěvková organizace
139. Základní škola Jižní předměstí Rokycany p.o.
140. Základní škola, Zámecká 496, 570 01 Litomyšl
141. Základní škola Frýdek-Místek, Pionýru 400
142. Základní škola Frýdek-Místek Komenského 402
143. Základní škola Frýdek-Místek, Československé armády 570
144. Základní škola, Zámecká 496, 570 01 Litomyšl
145. Základní škola a mateřská škola Frýdek-Místek, El. Krásnohorské 2254
146. Základní škola T.G.Masaryka Kutná Hora, Jiráskovy sady 387
147. Základní škola Mladá Boleslav, Komenského nám. 76, příspěvková organizace
148. Základní škola, Znojmo, Václavské náměstí 8, příspěvková organizace
149. Základní škola a Mateřská škola, Pražská 2808/98, Znojmo
150. Základní škola Tachov, Hornická 1325, příspěvková organizace
151. Základní škola Tachov, Kostelní 583, příspěvková organizace
152. Základní škola a Mateřská škola Mladá Boleslav, Václavkova 1040, příspěvková organizace

OLOMOUC

153. Základní škola Olomouc, tř. Spojenců 8, příspěvková organizace
154. Základní škola Olomouc, Zeyerova 28, příspěvková organizace
155. Základní škola a Mateřská škola, Olomouc Řezníčková 1
156. Základní škola Šumperk, Dr. E. Beneše 1
157. Základní škola Šumperk, Šumavská 21
158. Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a Mateřská škola, logopedická Schola Viva, o.p.s.
159. Základní škola a mateřská škola Hranice, příspěvková organizace
160. Základní škola Hranice, Tř. 1. máje, příspěvková organizace
161. Základní škola a mateřská škola Hranice, Struhlovsko, příspěvková organizace

PŘÍLOHA P3: Rešerše vybrané literatury

1. **Bakošová, Zlatica, 2011.** *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. ISBN 978-809-699-440-3.

Doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc. je významnou zahraniční autorkou, která se zaměřuje na sociální pedagogiku a komunikační dovednosti. Její publikace *Sociální pedagogika ako životná pomoc* má za cíl objasnit pomáhající charakter sociální pedagogiky. Obsahem této publikace jsou teoretické přístupy, které jsou podloženy případovými studii z praxe a výsledky výzkumných šetření.

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

Tato publikace od prof. Blahoslava Krause se zabývá komplexním pohledem na historii a současnost sociální pedagogiky u nás i v zahraničí. Charakterizuje současnost sociální pedagogiky. Poukazuje na metodologická východiska. Zabývá se problematikou prostředí. Autor se v této publikaci věnuje i sociální pedagogice v praxi a popisuje metody sociálně výchovné činnosti. Dále popisuje komunity a komunitní práce a profesi sociálního pedagoga.

3. **Kraus, Blahoslav, a kol. 2001.** *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2

Tato publikace je rozdělena do pěti částí. Každou částí této publikace se zabývali různí autoři. Tato publikace odpovídá na některé aktuální otázky sociální pedagogiky. Vymezuje obsah disciplíny a její historii. Cílem publikace je naučit jedince zvládat obtížné situace a orientovat se v nejasných životních situacích.

4. **Procházka, Miroslav, 2012.** *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-247-7670-5.

Tato publikace popisuje historické kořeny sociální pedagogiky. Dále se zabývá výchovovou socializací a prostředím v zorném úhlu sociální pedagogiky. Autor se zaměřuje i na vymezení problematiky sociálních patologií a deviací. Autor charakterizuje možnosti prevence ve školním prostředí.

5. **Pávková, Jiřina, 2014.** *Pedagogika volného času*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7290-666-

Publikace od PhDr. Jiřiny Pávkové je rozdělena do sedmi kapitol. První kapitola se zabývá základními poznatky o pedagogice volného času a výchově ve volném čase. Druhá kapitola přehledem subjektů, které se podílejí na výchově ve volném čase. Třetí kapitola pojednává o výchovně-vzdělávací činnosti v době mimo vyučování. Popisuje například činnosti odpočinkové a rekreační, zájmové činnosti nebo veřejně prospěšné činnosti. Čtvrtá kapitola se zabývá některými psychologickými aspekty výchovy ve volném čase. Pátá popisuje současné trendy a problémy ve výchově ve volném čase. Šestá kapitola se zabývá zajišťováním bezpečnosti a ochrany zdraví při práci s dětmi ve volném čase. Sedmá kapitola pak popisuje vybrané právní předpisy pro práci s dětmi ve volném čase.

6. **Knotová, Dana, a kol. 2014.** *Úvod do sociální pedagogiky: Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7078-3.

Tato publikace je studijní text určený pro studenty sociální pedagogiky, na kterém se podílelo více autorů. Dana Knotová je autorkou úvodu a kapitol s názvem Sociální pedagogika, Socializace, Výchova a prostředí. Kateřina Lojdová je autorkou kapitoly Sociálně patologické jevy v profesi sociálního pedagoga. Kateřina Pevná a David Petrželka jsou autoři kapitoly s názvem Sociální služby v České republice. Bohumíra Lazarová je autorkou kapitoly Teorie osobnosti a poradenské strategie.

7. **Matulayová, Tatiana, a kol. 2017.** *Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017. ISBN 978-80-7421-136-2.

Tato publikace je rozdělena do pěti kapitol. Jednotlivé kapitoly se zabývají praxí sociální práce od zkušených odborníků. Autory odborných příspěvků jsou Mgr. Eva Hurychová, Mgr. Sylva Králová, Mgr. Irena Lintnerová, Mgr. Romana Kunclová, Mgr. Lenka Hakalová a Mgr. Miroslava Stopková.

8. **Black, Emma, Bettencourt, Michael and Cameron, Claire. 2017.** Social Pedagogy in the Classroom: Supporting Children and Young People in Care. [Online] 2017. <https://sppa-uk.org/wp-content/uploads/2017/09/Social-Pedagogy-in-the-Classroom.pdf>.

Autoři se zamýšlí nad rolí sociální pedagogiky při vzdělávání dětí a mládeže v náhradní péči. Pohlíží na pedagogy z několika stran a uvažují nad rolí hodnot, které pedagogové skrz svou činnost ve škole vůči žákům vyjadřují. Svoji analýzu uzavírají tím, že u žáků v náhradní péči

může péče a angažovanost jejich učitele sehrát kritickou roli v jejich vývoji, a že sociální pedagogika je tím ideálním rámcem, v němž může učitel svoji angažovanost ukázat.

9. **Gillernová, Iлона, a kol. 2012.** *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-8194-5.

Tato publikace se zaměřuje na prostředí školy. Charakterizuje školu a vybrané sociální atributy školního prostředí, ale i sociální procesy a vztahy ve škole. Popisuje, jakým způsobem můžeme ovlivnit rozvíjení sociálních dovedností jak u žáků tak i u učitelů. Podle autorů je tím možné dosáhnout efektivních edukačních procesů. Tato publikace slouží ke zlepšení sociálních dovedností ve škole, proto je především určená pro pedagogické pracovníky.

10. **Bendl, Stanislav, Hanušová, Jaroslava a Linková, Marie. 2016.** *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-738-7703-3.

Tato publikace se zabývá problémovým chováním, které se vyskytuje v současné době ve všech školských zařízeních. Poskytuje čtenáři povědomí o současném systému institucionální pomoci. Publikace je určena především pro pedagogické pracovníky, kteří by měli znát druhy problémových chování a jejich řešení.

11. **Čapek, Robert. 2010.** *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

Tato publikace se zabývá klimatem třídy a školy. Charakterizuje spolutvůrce třídního klimatu, kterými jsou žák a rodič. Popisuje vyučovací metody a edukační aktivity. Zabývá se také komunikací ve třídě. Popisuje vztahy mezi žáky ve škole. Charakterizuje vliv třídního a školního klimatu na výuku. Uvádí doporučení, jak měřit školní klima ve škole. Také jakým způsobem můžeme dosáhnout zlepšení školního klimatu ve třídě. Poskytuje plán evaluace školy a v přílohách dotazníky pro hodnocení školního klimatu.

12. **Kopecký, Kamil, a kol. 2021.** *Moderní technologie ve výuce*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5926-4.

Tato publikace se zabývá zaváděním digitálních technologií do výuky, které mohou zvýšit efektivitu a kvalitu výuky. Jednotlivé kapitoly se zabývají robotickými programovatelnými technologiemi ve vzdělávání, systémům virtuální i rozšířené reality, nástrojům pro online komunikaci a databázi digitálních učebních materiálů. Tato publikace může pomoci učitelům

při rozhodování o tom, jak mohou využít moderní technologie ve výuce a také v domácí přípravě.

13. **Federičová, Miroslava a Korbel, Václav. 2020.** *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání.* Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2020. ISBN 978-80-7344-539-3.

Tato publikace se zaměřuje na vzdělávání v době pandemie. Popisuje jaké faktory mají dopad na nerovnosti ve vzdělávání v době pandemie. Cílem je zjistit, jaká podpůrná opatření by měla existovat, aby nebyla v době pandemie nerovnost ve vzdělávání. Publikace obsahuje i doporučení během pandemie, ale i po znovuotevření škol.

14. **Vágnerová, Marie. 2004.** *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

Autorkou této publikace je dětská klinická psycholožka Prof. PhDr. RNDr. Marie Vágnerová. Tato publikace je určena pro všechny, kteří pracují s lidmi a potřebují se orientovat v psychopatologii a porozumět psychickým problémům. Je rozdělena do 31 kapitoly. Prof. PhDr. RNDr. Marie Vágnerová píše, že publikace je určena zejména studentům oborů sociální práce, speciální a sociální pedagogiky a samozřejmě i pracovníkům těchto oborů.

15. **Průcha, Jan. 2013.** *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

Tato publikace se zabývá nejnovějšími poznatky v oblasti pedagogiky. Autor v první kapitole vymezuje, co je pedagogika, věnuje se terminologii pedagogiky. Ve druhé kapitole se zabývá edukační realitou, základními pojmy a vztahy. Ve třetí kapitole edukačními procesy v kontextu společnosti. Ve čtvrté kapitole se zabývá žákem, který je subjekt edukace. Kapitola čtvrtá pojednává o rozdílnosti v inteligenci a nerovnosti ve vzdělávání, sociální a jazykové determinovanosti vzdělávání a kognitivních determinantech (Bloomova teorie). V paté kapitole se autor zabývá charakteristikou profese edukátora. V šesté kapitole je obsahem školní edukace. Sedmá kapitola je věnovaná učebnicím, jinými slovy edukaci zprostředkované médiem. Osmá kapitola se zabývá edukací ve školní třídě. Devátá kapitola pak ukazuje výsledky a efekty školní edukace. Desátá kapitola se zabývá školou jako institucí zřízenou pro edukaci. Jedenáctá kapitola se zabývá pedagogickým výzkumem: jeho stavem, strukturou a fungováním.

16. **Lorencová, Jitka. 2017.** *Moderní pedagogika.* Brno: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-0456-5.

Tato práce se zabývá sociální pedagogikou ve vztahu k systému vědy, praxe a profese. Je rozdělena do pěti částí. První část se zabývá konceptem sociální pedagogiky, kde se autorka věnuje vývoji sociální pedagogiky ve vybraných zemích. Druhá část práce se zabývá otázkou sociální pedagogiky jako vědy měkké, tvrdé, čisté nebo aplikované. Také popisuje vztah sociální pedagogiky a sociální práce. Třetí část se zabývá sociální pedagogikou v profesní praxi. Popisuje sociální pedagogiku v Německu. V podkapitolách se věnuje sociální výchově, informální výchově, animaci, lidovému vzdělávání v Latinské Americe, ale i komunitnímu rozvoji. Čtvrtá část se zabývá sociální pedagogikou a školou. Popisuje komunitní školu jako sociálně pedagogickou instituci. Poslední část se věnuje dětství a mládí v nárocích socializace. Je například vysvětlen vztah rodičů a dětí z pohledu psychohistorie, přístupy k dětem a dětství v moderní době.

