



Bakalářská práce

Distanční vzdělávání na základní škole speciální

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Lenka Honysová

Vedoucí práce:

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Distanční vzdělávání na základní škole speciální

<i>Jméno a příjmení:</i>	Lenka Honysová
<i>Osobní číslo:</i>	P20000193
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl: Popsat realizaci distančního vzdělávání na základní škole speciální.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazování a kazuistika.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ M., VÍTKOVÁ M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. a roz. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4
DVOŘÁKOVÁ, M., KOLÁŘ, Z., TVRZOVÁ, I., VÁŇOVÁ, R., 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5039-2.
SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
ŠAFRÁNKOVÁ, D., 2019. *Pedagogika*. 2. aktual. a roz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5511-3.
VALENTA, M., et. al., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.
VÚP, 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. 1.vyd. Praha: Tauris. ISBN 978-80-87000-25-0.

Vedoucí práce: Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 3. dubna 2022
Předpokládaný termín odevzdání: 28. dubna 2023

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 13. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

15. dubna 2023

Lenka Honysová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí této práce Mgr. Haně Ryšlavé, Ph.D., za její cenné rady a připomínky, nesmírnou trpělivost a motivaci k dokončení této práce. Zároveň děkuji všem respondentům za ochotu podílet se na průzkumném šetření. Bez jejich pomoci by nemohl být tento průzkum uskutečněn. V neposlední řadě děkuji celé své rodině za trpělivost a podporu během celého studia.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá distanční výukou v základní škole speciální během mimořádných opatření, která byla zavedena v reakci na pandemickou situaci spojenou s onemocněním COVID-19. V teoretické části bakalářské práce jsou vymezeny základní pojmy, uvedena charakteristika základní školy speciální, vymezen Rámcový vzdělávací program základní školy speciální a popsána specifika výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále jsou definovány principy distanční výuky, její specifika v základních školách speciálních. Je zmíněn legislativní rámec a metodická doporučení MŠMT. Pro účely průzkumného šetření v empirické části práce byl zvolen smíšený průzkum za využití kvantitativní a kvalitativní metodologie. Průzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak na realizaci a průběh distanční výuky nahlízejí pedagogičtí pracovníci základní školy speciální a zákonní zástupci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se v těchto školách vzdělávají. Průběh distanční výuky byl demonstrován na případových studiích žáků se středně těžkým mentálním postižením a vícenásobným postižením.

Klíčová slova

Distanční výuka, základní škola speciální, Rámcový vzdělávací program základní školy speciální, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogický pracovník, zákonný zástupce.

Annotation

The bachelor's thesis deals with distance learning in a special elementary school during the extraordinary measures that were introduced in response to the pandemic situation associated with the disease COVID-19. In the theoretical part of the bachelor's thesis, basic terms are defined, the characteristics of the special elementary school are given, the Framework educational program of the elementary school is defined special schools and described the specifics of teaching pupils with special educational needs. Furthermore, the principles of distance learning and its specifics in special elementary schools will be defined. The legislative framework and methodological recommendations of the Ministry of Education and Culture will be mentioned. For the purposes of the exploratory investigation in the empirical part of the work, a mixed survey was chosen, using quantitative and qualitative methodology. The survey was carried out by means of a questionnaire, the aim of which was to find out how the teaching staff of the special primary school and the legal representatives of pupils with special educational needs who are educated in these schools view the implementation and course of distance learning. The course of distance learning was highlighted in case studies of students with moderate mental disabilities and multiple disabilities.

Keywords

Distance education, special elementary school, Framework educational program of special elementary school, pupil with special educational needs, pedagogic worker, legal representative.

OBSAH

SEZNAM GRAFŮ	10
SEZNAM ZKRATEK	11
ÚVOD.....	12
1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ.....	13
1.1 Charakteristika ZŠ speciální	13
1.2 RVP ZŠ speciální.....	14
1.3 Specifika výuky žáků na ZŠ speciální	16
1.3.1 Obecná specifika výuky žáků na základních školách speciálních	21
1.3.2 Alternativní a augmentativní komunikace	22
2 DISTANČNÍ VÝUKA.....	28
2.1 Obecná charakteristika distanční výuky	28
2.2 Distanční výuka v ČR v době pandemie COVID-19.....	31
2.3 Specifika distanční výuky v ZŠ speciální	36
3 EMPIRICKÁ ČÁST.....	39
3.1 Cíle a průzkumné otázky	39
3.2 Metodologické aspekty práce	39
3.2.1 Průzkumné metody.....	40
3.2.2 Charakteristika průzkumného souboru.....	41
3.3 Analýza a interpretace dat.....	42
3.3.1 Analýza a interpretace dat získaných prostřednictvím dotazníku pro pedagogické pracovníky	43
3.3.2 Analýza a interpretace dat získaných prostřednictvím dotazníku pro rodiče (zákonné zástupce).....	53
3.3.3 Analýza a interpretace dat získaných prostřednictvím případových studií....	62
3.4 Zodpovězení průzkumných otázek a vyhodnocení cílů práce	69
3.5 Diskuze	74
3.6 Doporučení pro praxi	76

ZÁVĚR	78
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	83
PŘÍLOHY	

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Způsob realizace distanční výuky	43
Graf 2 – Používané učební materiály	44
Graf 3 – Náročnost přípravy	45
Graf 4 – Získání nových kompetencí v průběhu distanční výuky	45
Graf 5 – Zhoršení úrovně vědomostí/dovedností žáků	46
Graf 6 – Naplnění vzdělávacích obsahů	47
Graf 7 – Přínos distanční výuky pro pedagoga	47
Graf 8 – Modifikace výuky dle předchozích zkušeností	48
Graf 9 – Spokojenost s vypracováním úkolů	49
Graf 10 – Spolupráce žáků v průběhu distanční výuky	49
Graf 11 – Spolupráce se zákonnými zástupci	50
Graf 12 – Počet konzultací	51
Graf 13 – Absence kontaktu se žáky	51
Graf 14 – Spokojenost s odvedenou prací v průběhu distanční výuky	52
Graf 15 – Změna motivace pedagoga k práci	52
Graf 16 – Úvaha o změně profese v průběhu distanční výuky	53
Graf 17 – Způsob realizace distanční výuky	54
Graf 18 – Spokojenost se zvoleným způsobem distanční výuky	54
Graf 19 – Způsob zadávání úkolů	55
Graf 20 – Komunikace s pedagogy	55
Graf 21 – Spokojenost s počtem konzultací	56
Graf 22 – Vysvětlení zadaných úkolů	56
Graf 23 – Srozumitelnost informací od pedagogů	57
Graf 24 – Reakce pedagogů na připomínky a podněty	57
Graf 25 – Technické vybavení a pomůcky v rodině	58
Graf 26 – Zvládání zadaných úkolů	59
Graf 27 – Samostatnost dítěte při plnění úkolů	59
Graf 28 – Pokles motivace	60
Graf 29 – Zhoršení vědomostí/dovedností dítěte	60
Graf 30 – Náročnost distanční výuky z pohledu rodičů	61
Graf 31 – Způsob v případě opakující se distanční výuky	62

SEZNAM ZKRATEK

AAK	Alternativní a augmentativní komunikace
ČŠI	Česká školní inspekce
ČT	Česká televize
ČTK	Česká tisková kancelář
DUM	Digitální učební materiály
ICT	Informační a komunikační technologie
IQ	Intelligenční kvocient
LMS	Learning Management Systems
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut
PAS	Poruchy autistického spektra
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
ZŠ	Základní škola

ÚVOD

Na počátku roku 2020, kdy se objevily první zmínky o nemoci COVID-19, nikdo nepředpokládal, jak vážná situace nastala a jak moc tato situace ovlivní životy lidí. Nemoc se velice rychle rozšířila po celém světě, vzniklou situaci Světová zdravotnická organizace (WHO) prohlásila za pandemickou.

Ve snaze zamezit nebo alespoň zpomalit šíření nemoci COVID-19 učinila vláda České republiky razantní krok a ze dne na den uzavřela všechny školy včetně základních škol speciálních, v nichž jsou vzdělávání žáci s těžšími formami mentálního postižení a vícenásobným postižením. Všichni, tedy i tito žáci, přešli na distanční vzdělávání. Tímto vládním nařízením nastala situace, s níž neměl nikdo dosud žádnou zkušenost.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak na celou situaci pohlíželi všichni aktéři edukačního procesu. Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy týkající se této problematiky a v části empirické je proveden smíšený průzkum, kdy pro účely této práce byly využity kvantitativní i kvalitativní strategie průzkumného šetření.

1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ

Všechny děti počínaje šestým rokem života, eventuálně při uděleném odkladu v sedmi letech (maximálně ale v osmi letech) nastupují do základní školy. Vzdělávání na základní škole je povinné pro všechny. Realizuje se po dobu devíti školních let, maximálně do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (viz zákon č. 561/2004 Sb.). Školský zákon stanovuje, že základní vzdělávání by mělo vést k tomu, ... *aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění* (zákon č. 561/2004 Sb., § 44).

Základní vzdělávání v běžné základní škole se skládá z devíti ročníků a dělí se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem, lze ale zřizovat i základní školy, které nemají všechny ročníky (zákon č. 561/2004 Sb., § 46). Povinnou školní docházku je možné plnit v rámci několika typů základních škol. Jelikož se tato práce zaměřuje především na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (viz dále), bude v této práci věnována pozornost především základním školám speciálním.

1.1 Charakteristika ZŠ speciální

Základní speciální školy patří do takového sektoru vzdělávání, který poskytuje edukaci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento sektor je tvořen nejen základními školami speciálními, ale i školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy, praktickými školami a speciálně-pedagogickými poradenskými zařízeními (Průcha, Veteška 2014, s. 256). Základní škola speciální se od škol běžného typu odlišuje, a to zejména mírou využívaných speciálně-pedagogických prostředků a organizačními formami vzdělávání (značně individuální přístup, rozdělení hodiny na více částí aj.), ale také strukturou a skladbou rámcového učebního plánu (důraz na komunikativní kompetence, sociálně-personální a pracovní) (Valenta, et al. 2012, s. 100). Učivo je omezeno na osvojení si základních dovedností a je přizpůsobeno žákům se sníženým

stupněm rozumových a psychických schopností a se specifiky, ale i žákům s nízkou úrovní rozvoje volných vlastností a rovněž s nedostačující úrovní koncentrace pozornosti (Bartoňová, Vítková 2007, s. 73).

V základních školách speciálních jsou vzdělávání žáci, u nichž intelektové schopnosti nedosahují takové úrovně, aby zvládali požadavky zahrnuté v RVP ZV s tzv. minimálními výstupy, avšak jsou schopni osvojit si základní vědomosti, dovednosti a návyky ve vhodně upravených podmínkách a při odborném speciálně-pedagogickém vedení. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně v základní škole speciální, představují především žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a autismem. Školní docházka v základní škole speciální trvá 10 let; první stupeň pak tvoří 1. – 6. ročník, druhý stupeň 7. – 10. ročník. Jedná-li se o žáky s více vadami, těžkým mentálním postižením a poruchou autistického spektra, lze se souhlasem zřizovatele pokračovat v edukaci do 26 let. Vyučovací hodinu je možné rozdělit na více částí, a to vzhledem k individuálním možnostem a schopnostem žáků (VÚP 2008, s. 7–8).

1.2 RVP ZŠ speciální

Rámcové vzdělávací programy obecně prezentují národní úroveň vzdělávání, která určuje obsah a cíle vzdělávání na jednotlivých úrovních vzdělávání (základní školství, předškolní vzdělávání apod.). Všechny školy při vytváření svých vzdělávacích obsahů musejí vycházet z tohoto závazného dokumentu, na jehož základě si pak mohou jednotlivé školy učivo do určité míry přizpůsobovat do podoby školního vzdělávacího programu (Dvořáková, et al. 2015, s. 84–87). Stanovení hloubky mentálního postižení bývá vzhledem k několika stupňům mnohdy obtížné, proto pro účely edukace byla využita klasifikace mentálního postižení podle 10. revize Světové zdravotnické organizace (WHO). Do kategorie žáků s těžkým mentálním postižením a vícenásobným postižením patří i žáci s hlubokým mentálním postižením (VÚP 2008, s. 7).

RVP ZŠS se skládá ze dvou dílů, které jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků a jsou vzájemně plně prostupné:

- *Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.*
- *Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (VÚP 2008, s. 7).*

Uvedené oddíly se liší mnohým. Už cíle vzdělávání jsou v obou sekcích odlišné. Cíle základního vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením jsou:

- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci,
- pomáhat žákům, aby poznávali své schopnosti a možnosti a využívali je v osobním i pracovním životě,
- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je k učení,
- podněcovat žáky k myšlení na podkladě názoru a k řešení problémů,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby si uvědomovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city, vhodné projevy v chování, jednání, prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, k okolnímu prostředí i k přírodě,
- učit žáky chránit vlastní zdraví i zdraví jiných,
- vést k ohleduplnosti k jiným lidem a učit je žít společně s ostatními lidmi (VÚP 2008, s. 12).

U žáků s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem jsou cíle stanoveny jako:

- vést žáky k osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy,
- rozvíjet pohyblivost žáků a snažit se o dosažení co nejvyšší možné míry samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí,
- vést žáky k rozvíjení komunikačních dovedností využíváním systémů alternativní a augmentativní komunikace,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednoduché úkony,
- vést žáky k vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům a k začlenění do kolektivu,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city,
- rozvíjet žákovu pozornost, vnímavost a poznání (VÚP 2008, s. 73).

Na uvedené navazují i odlišné klíčové kompetence v jednotlivých oblastech, kdy v případě dětí s těžkým mentálním postižením, kombinovanými vadami apod. jsou pochopitelně požadované klíčové kompetence nižší úrovně (např. pozná tiskací písmena)

než u žáků se středně těžkým postižením (např. ovládá základy čtení a počítání). Zmínit lze dále rozdíly v samotných vzdělávacích oblastech, kdy oddíl pro žáky se středně těžkým mentálním postižením zahrnuje celkem 9 vzdělávacích oblastí a oddíl pro žáky s těžkým mentálním postižením a kombinovanými vadami jen 5 těchto oblastí. V prvním případě se jedná o vzdělávací oblasti Jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. V případě druhém se jedná pouze o vzdělávací oblasti Člověk a komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce (VÚP 2008).

Jak je výše uvedeno, oba tyto díly rámcového vzdělávacího programu jsou plně prostupné, což znamená, že pokud dojde k akceleraci vývoje rozumových schopností, lze žáka převést do jiného programu, což se jeví i jako žádoucí. U žáků s hlubokým mentálním postižením, jimž byl vytyčen jiný způsob plnění školní docházky, se tyto žáci vzdělávají na základě individuálního vzdělávacího plánu, který musí být ve shodě s RVP ZŠS (VÚP 2008, s. 72).

V této části RVP ZŠS jsou dále uvedeny specifické požadavky týkající se prostorového a materiálního vybavení vzdělávání na základní škole speciální, podmínky pro hygienické a bezpečné vzdělávání a život školy, psychosociální podmínky, personální podmínky, organizační podmínky, podmínky spolupráce školy a rodičů žáků. V poslední části RVP ZŠS jsou ještě prezentovány zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu (VÚP 2008).

1.3 Specifika výuky žáků na ZŠ speciální

Výchovu a vzdělávání je možné vnímat jako jednu z nejtěžších úloh, které na pedagoga čekají. Samotnou výuku lze definovat jako složitý proces, který označuje činnosti učitele a žáka, obsah a jejich vzájemné propojení. Jedná se především o aktivity učitele, které se odehrávají v interakci se vzdělávajícími se subjekty (žáky). Výuka je základem jakékoliv pedagogické komunikace ve škole a odehrává zejména v sociálním prostředí školy (Šafránková 2019, s. 183). Uvedené je společné jak výuce na běžné základní škole, tak na základní škole speciální. Je však pochopitelné, že výuka těchto žáků se musí odehrávat do určité míry specificky, což odpovídá vždy danému typu postižení žáka. Níže budou charakterizovány vybrané skupiny žáků a bude poukázáno na jejich specifika a individuální potřeby.

Žáci s mentálním postižením

Mentální postižení je podle Valenty et al. (2018, s. 33) pojmem, který není úplně přesně vymezen a obvykle zahrnuje pro oblast školství vymezení širší, než je samotná definice mentální retardace. Orientačně zahrnuje veškeré jedince s IQ pod 85, tedy osoby s mentální retardací i osoby nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace. Mentální postižení je ve školství vesměs považováno za synonymum mentální retardace. Výraz mentální retardace například Slowík (2016, s. 113) vymezuje jako vrozený mentální deficit, jenž vzniká v prenatálním či v perinatálním období, eventuálně nejpozději během prvního roku po narození dítěte. Valenta et al. (2018, s. 33) tento pojem definují jako ... *vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*

Pojem mentální retardace zahrnuje poměrně širokou škálu projevů a míry postižení, proto je mentální postižení klasifikováno do šesti kategorií (MKN-10):

- F70: lehká mentální retardace (IQ 69–50),
- F71: středně těžká mentální retardace (IQ 49–35),
- F72: těžká mentální retardace (IQ 34–20),
- F73: hluboká mentální retardace (IQ 19 a nižší),
- F78: jiná mentální retardace,
- F79: nespecifikovaná mentální retardace.

Vzhledem k charakteru této práce lze charakterizovat blíže především (Bendová, Zikl 2011, s. 13–15):

- **Středně těžkou mentální retardací** – u těchto žáků bývá výrazně opožděno porozumění obsahu řeči, podobně i rozvoj expresivní složky řeči. V této kategorii existují mezi jedinci významné interindividuální rozdíly, a to právě i ve vztahu ke komunikaci (někteří nejsou schopni vyjádřit pocity, jiní jsou schopni jednoduché konverzace). Omezení se týká i soběstačnosti a manuální zručnosti, ale bývají obvykle plně mobilní a aktivní. Mnohdy jsou ke středně těžké mentální retardaci přidružena tělesná postižení a neurologická onemocnění (epilepsie, psychiatrická onemocnění), dětský autismus aj.

Co se týče vzdělávání, někteří žáci jsou schopni se při kvalifikovaném pedagogickém vedení naučit základům čtení, psaní a počítání. K výuce čtení lze využít (ve vztahu

k nevyzrálosti fonemického sluchu a problémům v oblasti zrakové diferenciaci) většinou metody globálního čtení. Speciální vzdělávací programy takovým dětem nabízejí možnost rozvoje jejich omezeného potenciálu a získání základních znalostí a dovedností.

- **Těžkou mentální retardací** – v mnohém je podobná jedincům se středně těžkou mentální **retardací**, a to hlavně ve vztahu ke klinickému obrazu, přítomnosti organické etiologie a přidružených postižení. Typický je značný stupeň poruchy motoriky nebo jiné přidružené vady, řeč se buď vůbec nevytvoří, případně zůstává na stupni základních elementů projevové složky řeči, tj. pudových hlasových projevů.

Vzdělávání těchto dětí je značně omezené, ovšem při včasné systematické a patřičně kvalifikované rehabilitační, výchovné a vzdělávací péči lze podstatně k rozvoji těchto žáků přispět. Pro podporu rozvoje komunikačních schopností, popřípadě nahrazení verbálního projevu lze u dětí s těžkou mentální retardací využít náhradní a podpůrné komunikační systémy. Pro orientaci v okolí a pro komunikaci s vnějším světem lze využít mimo tradičních systémů AAK například sociální čtení.

Žáci s vícenásobným postižením

Vícenásobné postižení je pojmem, který vyjadřuje kombinaci několika typů postižení. Důvodem je jak častý výskyt jiných postižení u dětí s poruchami hybnosti, tak i motorické obtíže u dětí s jiným dominujícím postižením. Jde především o děti s mentálním postižením, u nichž se může vyskytovat opožděný motorický vývoj, který je zapotřebí stimulovat, ale především různě závažné potíže u těžších forem tohoto postižení (až imobilita u některých dětí s těžkým nebo hlubokým mentálním postižením) (Zikl 2011, s. 8).

Do vícenásobného postižení patří např. hluchoslepota, dětská mozková obrna nebo různé kombinace mentálního, tělesného a smyslového postižení. Do této kategorie se řadí i velké množství syndromů jako Downův syndrom, Praderův-Williho syndrom, Angelmanův syndrom, Apertův syndrom, velokardiofaciální syndrom, Williamsův syndrom, Edwardsův syndrom, Usherův syndrom, CHARGE, fetální alkoholový syndrom aj. U osob s kombinovaným postižením s převahou mentálního postižení bývá přítomno rigidní chování, třeba i sklony k úzkosti, závislost na péči druhé osoby. Mohou se projevit nedostatky ve vývoji „já“, opožděný psychosexuální vývoj, impulzivnost, hyperaktivita či hypoaktivita, neudržování zrakového kontaktu, občas imobilita. I tyto

děti mohou mít problémy s adaptací na neznámé prostředí, na změny, mívají horší paměť. Objevuje se také snížená potřeba zvědavosti, upřednostňování podnětového stereotypu, pasivita, opožděný rozvoj myšlení a narušený vývoj řeči (řeč se nevyvíjí vůbec, případně se vyvíjí jen omezeně) (Kunhartová 2022).

Možnosti vzdělávání žáků s kombinovaným postižením jsou v tomto případě pochopitelně výrazně závislé na tom, jaký typ kombinace postižení se vyskytuje a také jaká úroveň daného postižení je přítomna (lehká mentální retardace vs. těžká mentální retardace). Kunhartová (2022) uvádí, že vzdělávání žáků s kombinovaným postižením se odehrává vesměs jako osvojování základních hygienických návyků, úkonů souvisejících se sebeobsluhou. Rozvoj by se měl zaměřovat na pohyblivost, orientaci ve vztazích a formování pozitivních vztahů vůči okolí, komunikaci prostřednictvím alternativních a augmentativních komunikačních systémů, rozvoj pozornosti, vnímavosti a poznání. I u těchto žáků je třeba přizpůsobovat nejen organizaci, ale i režim dne a postupovat podle individuálního vzdělávacího plánu. Pedagogové by se měli snažit o uspokojování základních potřeb těchto dětí: potřebu zabránění hladu, žízní a bolesti, potřebu podnětů, změny a pohybu, potřebu jistoty, stability, pozitivních vztahů, potřebu něhy, uznání a sebeúcty, potřebu nezávislosti, samostatnosti a sebeurčení.

Žáci s poruchou autistického spektra

O poruchách autistického spektra například Čadilová, Žampachová et al. (2012, s. 21) hovoří jako o ... *vrozeném postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož důsledkem je, že člověk nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet fantazii a kreativitu*. Thorová a Šporclová (2012, s. 116–119) poruchy autistického spektra (PAS) řadí mezi poruchy mentálního vývoje, které významným způsobem ovlivňují formování osobnosti, vývoj a úroveň některých schopností jedince. Pro žáky s autismem je v chování typická tzv. autistická triáda, což je pojem, který například Valenta et al. (2015, s. 220) definují jako trojici symptomů charakteristikou pro autismus, kam patří narušená sociální interakce, komunikace a představitivost (eventuálně repetitivní chování).

Deficit sociálně komunikačních dovedností u žáků s PAS velmi podstatně omezuje schopnost sociálního fungování žáka, a tím i jeho komplexní přizpůsobivost obvyklým životním situacím. Projevy poruch autistického spektra mají největší vliv zejména na sociální myšlení, komunikační dovednosti, vnímání a exekutivní funkce. Kvůli tomu se může rozvinout nestandardní chování, které pak velmi ovlivňuje schopnost

přizpůsobení dítěte a jeho fungování v normálním životě. Termín spektrum ve vztahu k poruchám autistického spektra naznačuje, že symptomatika i míra postižení mohou být značně variabilní od závažnějších forem, při nichž je potřeba celodenní asistence, až po formy, které umožňují vést jedinci v dospělosti vesměs samostatný život (Thorová, Šporclová 2012, s. 116–119).

Vzdělávání a výuku u dětí s PAS komplikuje i to, že se u nich objevují i poruchy kognitivních funkcí, kvůli kterým nezvládají žáci anticipovat důsledky svého jednání, neumějí si plánovat nebo odložit jakoukoliv činnost. Nereálné bývá pro tyto žáky soustředit pozornost na komplexnější podněty, okolí dokážou vnímat jen dosti omezeně. Pro učitele je těžké žáka s PAS jakkoliv motivovat, neboť pro ně sociální ocenění (např. úspěch a uznání) nepředstavuje žádnou hodnotu. Odměnou je pro ně spíše jen materiální odměna, např. sladkost. Učení komplikuje i fakt, že nezvládají zobecňovat svou zkušenost. Jakákoliv změna je mate a přivádí do ještě většího chaosu. Vše nové pro ně bývá nepříjemné, odmítají to, nelze očekávat zvědavost ani spontánnost. Rozdílnost světa pro ně nebývá příjemná, spíše by potřebovali zachovávat ustálený řád, který je pro ně více srozumitelný (Vágnerová 2004, s. 86).

Při výuce dítěte s PAS se obecně používané speciálně-pedagogické metody dají aplikovat pouze zčásti. Mnoho metod je třeba specificky upravit, individuálně přizpůsobit a jejich použití upravit podle vývojové úrovně konkrétního dítěte. Speciální pedagogové se nemohou spoléhat jen na obecně uváděné metody, které se využívají při reedukaci dětí s postižením, ovšem je zapotřebí využívat metody z oborů, které se otázkami PAS také zabývají (představují je logopedi, terapeuti, rehabilitační pracovníci, psychologové apod.). Základní podmínkou zdárné výuky není využívání metod jako takových, ale v popředí by mělo stát dítě s konkrétními problémy, které jsou v rámci výuky řešeny. Výuka by také měla být zábavná v každém kroku, aby žák s PAS udržel pozornost a výuka pro něj byla zajímavá. Využít lze např. přehrávání rolí, kvízy ke zjišťování vědomostí, tvořivé skupinové projekty a dílny (krátké filmy, prezentace, různé hry, výrobu objektů apod.), konverzační hry. Snahou by mělo být povzbuzení kreativity žáka a nalezení způsobu, jakým může interpretovat své dovednosti (sociální obrázková kniha nebo film, provádění žertů, prezentace výrobku, scénář hry apod.) (Čadilová, Žampachová, et al. 2012, s. 60).

1.3.1 Obecná specifika výuky žáků na základních školách speciálních

Dříve byli jedinci s nejzávažnějšími formami mentálního postižení osvobozeni z povinné školní docházky, avšak součástí humanizace českého školství je poskytnout na odpovídající úrovni právo na vzdělávání i této skupině žáků. Jejich vzdělávání je ovšem nebývale náročné a nelze jej uskutečnit v rámci základního vzdělávání běžného vzdělávacího proudu. U těchto žáků bývá mentální postižení velmi závažné a často je spojeno s dalšími obtížemi (poruchy motoriky, narušená komunikační schopnost apod.), a zejména z tohoto důvodu je nezbytné, aby vzdělávání bylo realizováno prostřednictvím speciálně upraveného vzdělávacího programu (VÚP 2008, s. 72).

Samotný obsah vzdělávání těchto žáků tvoří spíše rozvoj základních aktivit, jako jsou sebeobsluha, hygiena a stravování. Vzdělávací proces probíhá ve speciálně upravených podmínkách a pod odborným vedením, kdy si žáci osvojují základní vědomosti, dovednosti a návyky. Osvojené dovednosti poskytují žákům určitou míru samostatnosti a soběstačnosti, a tím se zvyšuje kvalita života nejen samotných žáků, ale i jejich blízkých. Rozvoj psychiky úzce souvisí s rozvojem motoriky, což si žádá i intenzivní rehabilitační péči. Vzdělávání je tvořeno nejen odlišným obsahem, ale i specifickými metodami práce. Vyžaduje si rovněž speciálně upravené podmínky reflektující individuální potřeby žáků a míru jejich postižení. Jde o otevřený variabilní proces realizující se prostřednictvím netradičních speciálních metod, zejména využitím systémů alternativní a augmentativní komunikace, různými formami rehabilitační tělesné výchovy a relaxačních činností (VÚP 2008, s. 72).

Obecně je možné ještě uvést, že vzdělávání žáků ve speciálních základních školách by mělo probíhat v rámci individualizovaného vyučování. Vnitřní členění tříd by nemělo reflektovat věková specifika žáků, ale úroveň jejich individuálních schopností a potřeb, které determinují obsah vzdělávání. Režim dne je třeba upravit prostřednictvím pravidelného střídání výuky, odpočinku a hry, aby nedocházelo k přetížení žáků. Každý žák by měl mít vlastní individuální vzdělávací plán. Veškerá podpůrná opatření je třeba zaměřovat na rozvoj celé osobnosti. V rámci organizace výuky se uplatňuje i patřičné prostorové a materiální vybavení – prostory pro relaxaci a individuální práci se žákem, upravený nábytek, kompenzační pomůcky, které napomáhají rozvoji hybnosti žáků (VÚP 2008, s. 72).

Vzdělávání žáků s různými typy postižení může být doplňováno i různými rehabilitačními či podpůrnými terapiemi. Kunhartová (2022) například zmiňuje takové

metody, jako jsou Vojtova metoda (stlačování určitých bodů na těle), Bobath koncept (podpora správných pohybů), orofaciální regulační terapie (zaměřuje se na reflexní stimulaci hybnosti v orofaciální oblasti – v oblasti úst a obličeje), synergická reflexní terapie (podpůrná pro výše uvedené, využívá prvků akupresury). Velice vhodnou pro děti s kombinovaným postižením je např. i metoda Snoezelen, která představuje speciálně upravené prostředí (místnost), která se používá pro stimulaci smyslů a hodí se pro aplikaci bazální stimulace, k relaxaci, k muzikoterapii, k logopedii. Jde o podpůrnou edukační metodu, volnočasovou aktivitu a terapeutickou metodu. Uvedené metody mohou provádět nejen specialisté, ale i speciální pedagogové.

Slowík (2016, s. 55) hovoří o využití podpůrných metod rehabilitace a terapie. Rehabilitace prezentuje celkové obnovení schopností jedince v oblasti fyzické, psychické a sociální. Z pohledu speciální pedagogiky je terapií vše, co má ve vztahu k osobám s postižením jak pedagogické (edukační), tak i léčebné účinky. K těmto speciálním terapiím se řadí:

- **Arteterapie** – využívání terapeutických účinků výtvarných aktivit (rozvoj komunikace, psychoterapeutický efekt, možnost sebevyjádření).
- **Muzikoterapie** – metoda založená na účinku hudební percepce.
- **Ergoterapie** – terapeutické využití pracovních aktivit.
- **Dramaterapie** – metoda vycházející z léčebného efektu dramatických postupů.
- **Zooterapie** – léčebné využití zvířat (canisterapie, felinoterapie, hipoterapie aj.).
- **Herní terapie** – využití hry jako terapeutického prostředku.

I tyto metody může po určitém zaškolení používat ve výuce speciální pedagog.

Při výchově a vzdělávání žáků s mentálním postižením, poruchou autistického spektra a žáků s vícenásobným postižením jsou využívány metody alternativní a augmentativní komunikace, jelikož jsou tyto typy postižení často doprovázeny narušenou komunikační schopností.

1.3.2 Alternativní a augmentativní komunikace

Metody alternativní a augmentativní komunikace (dále AAK) jsou určeny osobám s nedostatečnou schopností dorozumívat se mluvenou řečí a zpravidla i její psanou formou (např. z důvodu narušení motoriky či tělesného postižení) (Šarounová, et al. 2014, s. 9).

Definice komunikace podle americké organizace National Joint Comitee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities (Celonárodní výbor pro komunikační potřeby osob s těžkým postižením) zní následovně: *Jde o každý akt, kterým jedna osoba druhé předává nebo od ní přijímá informace o svých potřebách, přáních, vjemech, vědomostech nebo emočních stavech. Komunikace může být záměrná nebo nezáměrná, může zahrnovat obvyklé nebo nekonvenční signály, může mít lingvistickou nebo nelingvistickou formu a může se uskutečňovat řečí nebo jiným způsobem* (Beukelman, Mirenda in Šarounová, et al. 2014, s. 9). Z uvedené definice vyplývá, že je velice důležité nalézt jakoukoliv formu komunikace, která umožní vyjádřit své potřeby osobám s narušenou schopností dorozumívát se řečí, tento handicap kompenzují metody alternativní a augmentativní komunikace (Šarounová, et al. 2014, s. 9).

Systémy alternativní a augmentativní komunikace jsou odlišné svým zaměřením. **Augmentativní systémy komunikace** (z lat. augmentare – rozšiřovat) podporují a rozšiřují stávající formu dorozumívání, snahou těchto metod je zvýšit úroveň vyjadřování a porozumění řeči. **Systémy alternativní komunikace** nahrazují mluvenou řeč. Při volbě komunikačního systému je nutné vycházet z individuálních možností a schopností daného jedince (z verbálních a fyzických dovedností, stavu smyslů, motivace, věku, kognitivních schopností, z podpory rodiny) (Janovcová 2003, s. 16).

Metody bez pomůcek

Mezi metody AAK bez pomůcek patří manuální znaky, ale jsou zde využívány také přirozené způsoby komunikace, jako jsou gesta, mimika, komunikace akcí, odpovědi na otázky ano/ne, cílený pohled. V České republice patří mezi nejčastěji používané systémy Znak do řeči, Makaton a znaky podle Anity Portmann (Šarounová, et al. 2014, s. 14).

Znak do řeči

Znak do řeči je doplněk řeči jedince s narušenou komunikační schopností. Nejedná se o znakový jazyk, ale kompenzační prostředek, který slouží k usnadnění a rozšíření komunikace. Metoda Znaků do řeči napomáhá zvýšit kvalitu porozumění a jejím cílem je postupné nahrazování znaků mluvenou řečí. Neznakují se celé věty, ale pouze klíčová slova. Provedení jednotlivých znaků není zdaleka tak náročné na přesné provedení jako u znakové řeči neslyšících, proto je tento způsob komunikace vhodný nejen pro osoby s mentálním postižením, ale též pro jedince s centrálním narušením motoriky (Šarounová, et al. 2014, s. 15).

Makaton

Název vznikl z počátečních slabik jmen britských tvůrců (Margaret Walker, Katy Johnson, Tony Cornforth). *Makaton je systémem manuálních znaků a symbolů, čímž představuje komunikační prostředek pro jedince s obtížně srozumitelnou řečí až neschopností verbálního vyjadřování a pomocný prostředek pro osoby s obtížemi v porozumění pojmům* (Janovcová 2003, s. 25). Slovník Makatonu je strukturován do devíti stupňů. Vždy se začíná 1. stupněm, kde jsou obsaženy základní znaky umožňující vyjádřit základní potřeby a pokyny. Znakování je doprovázeno mluvenou řečí a výrazem obličeje. Neznakují se celé věty, ale pouze slova, která mají podstatný význam pro sdělení dané informace. Tento systém však v České republice není příliš často využíván. Na podobném principu je postaven i systém využívající znaky podle švýcarské logopedky Anity Portmann, k němuž však nebyla vydána metodická příručka (Šarounová, et al. 2014, s. 15).

Metody s pomůckami

Piktogramy

Jedna z nejčastěji využívaných forem alternativní komunikace je prostřednictvím piktogramů. Jedná se o jednoduché komunikační symboly, které jsou úspěšně využívány zejména u jedinců s narušenou komunikační schopností, mentálním postižením a autismem (Slowík 2016, s. 94).

Existuje více druhů piktogramů, v České republice jsou používány piktogramy, které jsou převzaty z modelu užívaného ve skandinávských zemích. Zpravidla jsou piktogramy popisovány jako obrázky lehce vnímatelného tvaru v černobílém provedení zhotovené různými metodami. Piktogramy jsou srozumitelné, vyjadřují různé pojmy a s jejich

pomocí lze poskládat i jednoduché věty. Komunikaci piktogramy je vždy nutné doprovázet mluvenou řečí, v některých případech se využívá i Znak do řeči, který pomáhá blíže objasnit význam jednotlivých slov. Piktogramy mohou být využívány jako alternativní i augmentativní forma komunikace, zvolený způsob vždy závisí na individuálních možnostech a schopnostech každého jedince. Existují i další možnosti, kde se dají tyto symboly využít (např. výuka sociálního čtení). Dorozumívání se prostřednictvím piktogramů je nejen velice jednoduché a názorné, ale také z důvodu nízké finanční náročnosti bývá často zvoleným prostředkem komunikace (Janovcová 2003, s. 18–19).

Symboly je možné využívat při tvorbě **komunikačních tabulek a deníků**. Sestavování deníků a komunikačních tabulek je individuální záležitost, nelze jeden deník nebo tabulku využít pro více jedinců, jelikož komunikační schopnosti a potřeby každého jedince jsou rozdílné. Vzhledem ke specifickým potřebám by měl být vhodně zvolen i výběr jednotlivých pojmů, nejlépe v součinnosti s osobami, které jsou v nejužším kontaktu s osobou, pro niž je tato pomůcka určena. Existuje několik možností, jakým způsobem postupovat při sestavování komunikačních deníků a tabulek, lze je uspořádat abecedně, sémanticko-syntakticky (podle gramatických pravidel), podle četnosti pojmů nebo podle kategorií (Janovcová 2003, s. 22–23).

Velmi motivační mimo výše uvedené komunikační deníky a tabulky je také zhotovování **zážitkových komunikačních deníků**, kam si jedinci vkládají fotografie, symboly a popisy svých zážitků. Prostřednictvím těchto sešitů nebo knih mají jejich uživatelé možnost podělit se o své dojmy s okolím (Šarounová, et al. 2014, s. 33).

VOKS – Výměnný obrázkový systém

Výměnný obrázkový komunikační systém využívají jedinci s problémy s verbální komunikací, zejména děti s poruchami autistického spektra, Downovým syndromem, dětskou mozkovou obrnou apod. (Krejčířová in Maštalíř, Pastieriková 2018). Princip této metody spočívá ve výměně symbolů, které jedinec přináší svému komunikačnímu partnerovi a dostává za ně požadované předměty. Postupně si lze pomocí více obrázků vytvořit větný proužek, pomocí kterého lze o něco požádat či odpovídat na otázky (Maštalíř, Pastieriková 2018).

Alternativní výuka čtení s využitím globální metody

Metoda globálního čtení vychází z tvarové psychologie (Gestaltpsychologie), kdy je slovo vnímáno jako celek. Metoda byla vynalezena belgickým lékařem Ovidem Decrolym. Primárně byla určena pro mentálně retardované a předškolní děti. Zastáncem této metody u nás byl Václav Příhoda. Na rozdíl od metody analyticko-syntetické se zde postupuje opačným způsobem, to znamená od celku k jednotlivým částem. Využívána je tehdy, kdy s úspěchem nelze použít při osvojování čtenářských dovedností klasickou výukovou metodu (např. při sluchové vadě, mentálním postižení, specifických poruchách učení). Nejčastěji se s výukou globálního čtení začíná tehdy, pokud aktivní slovní zásoba u dítěte čítá alespoň 50 slov. K výuce jsou využívány obrázky s pojmy z různých oblastí života. Cílem je přečíst slovo, aniž by dítě znalo jednotlivá písmena, tedy porozumět celku. Nejdříve dochází k pochopení slova jako celku a teprve v pozdější fázi se postupně přechází k analýze jednotlivých slov na slabiky a písmena. Následně se přechází k syntéze, kdy nová slova zahrnují známé části (Janovcová 2003).

Další pomocnou a podpůrnou metodou AAK je **sociální čtení**, které je součástí sociálního učení. Tato metoda je využívána zejména u osob s těžkým mentálním postižením, které, ačkoliv zvládají osvojit si technické čtecí dovednosti, nejsou schopny je adekvátně využít v běžné komunikaci a ani je dále rozvíjet. Metoda sociálního čtení seznamuje jedince se slovy, skupinami slov, se kterými se setkávají v běžném životě, aniž by ovládali klasické čtení. Sociální čtení je zaměřeno především na ty oblasti, které jsou pro jedince využitelné v běžném životě a zvyšují jejich samostatnost a soběstačnost (Janovcová 2003).

Metody s technickými pomůckami

Šarounová et al. (2014, s. 34) uvádějí, že *technické pomůcky jsou pro AAK velmi potřebné a dobře využitelné, je ovšem nutno počítat s tím, že velmi rychle zastarávají a jsou nahrazovány jinými*. Ačkoliv moderní technologie se neustále vyvíjejí, základní rysy technických pomůcek zůstávají stejné, a jsou to možnost hlasového výstupu, zobrazení jednotlivých prvků, zobrazení hotového sdělení a jeho přehrání (Šarounová, et al. 2014, s. 34).

Mezi jednoúčelové technické pomůcky s hlasovým výstupem se řadí **komunikátory**. V podstatě se jedná o ozvučené komunikační tabulky, kam jsou vloženy fotografie, symboly nebo psaná slova, pod něž lze nahrát sdělení, které se po aktivaci přehraje.

V současnosti jsou komunikátory nahrazovány modernějšími technologiemi, jako jsou např. **tablety**. Tablety mají mnoho výhod – dynamický dotykový display, přesnost, aplikace pro AAK, nelze opomenout ani nižší pořizovací náklady. Při výběru tabletu je nutné zvážit, pro jakého klienta a k jakému účelu bude využit (Šarounová, et al. 2014, s. 34–35).

2 DISTANČNÍ VÝUKA

Od konce 60. let dochází k výraznému rozvoji masových médií, rovněž také vznikla první moderní počítačová síť ARPANET. Postupem času se dnes již známý internet dostává téměř do každé činnosti lidského života. Nejinak je tomu i v případě výuky a vyučování. Technologie již nestojí mimo člověka, nepředstavují už pouze nástroj pro práci, ale nabízejí zásadním způsobem odlišnou komunikaci, prosazování politických cílů, případně sociální interakci. Změnami prochází rovněž svět vzdělávání a zábavy, který je již plně protknut technologiemi a informacemi (Černý, et al. 2015, s. 7).

Distanční vzdělávání prezentuje ve světě frekventovanou, ačkoliv u nás dosud pořád nedoceněnou formu vzdělávání. Jejím hlavním cílem je umožnit pravidelně se vzdělávat těm lidem, kteří se nemohou účastnit klasické, tedy prezenční formy vzdělávání (kontaktní výuky). Uvedená nemožnost účastnit se klasické formy výuky může vyplývat z různých objektivních důvodů, ale může jít také o důsledek naprosto konkrétních bariér. Nejčastěji jsou těmito bariérami vzdálenost vzdělávací instituce od místa bydliště (pracoviště), nemožnost být přítomen ve výuce v době, kdy probíhá (např. proto, že je jedinec v práci). Bariéry mohou tvořit ale i fyzické handicapy např. invalidita, která neumožňuje dostat se bez problému do vzdělávací instituce, případně sociální handicap – finanční situace nedovolující uhradit náklady související se studiem a s účastí na něm, bariérami mohou být neustálá péče o malé dítě, nemocného příbuzného, seniora, odpykávání trestu ve vězení apod. Uvedené bariéry se mohou týkat lidí v různém věku, přesto ovšem vzhledem k nárokům na učícího se jedince bývá distanční forma vzdělávání využívána pro vzdělávání dospělých (Zlámalová 2007, s. 29–44).

2.1 Obecná charakteristika distanční výuky

Distanční vzdělávání představuje typ vzdělávání, jehož historie začíná v době, kdy neexistoval internet. Žák se učí samostatně bez přímého kontaktu s vyučujícím. Jedná se o formu vzdělávání, která má s přímou prezenční výukou určité společné i rozdílné prvky. Distanční vzdělávání je možné definovat jako podobu vzdělávání, při níž jsou žáci v nepřímém kontaktu s vyučujícím, přičemž uvedené vzdělávání je z větší míry sebeřízené a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání má žák sám. Žák pracuje ve zformovaném prostředí, kde prostřednictvím samostudia prochází vyučovanou látkou v různých formátech a plní zadané úkoly, role učitele tkví v provádění

studiem. Učitel se s žákem ale setkává a má možnost rozvíjet edukační proces tím, že do něj aktivně vstupuje. O tuto možnost u distančního vzdělávání přichází (Černý, et al. 2015, s. 34).

Definice Národního centra distančního vzdělávání v ČR (in Zlámalová 2007, s. 31) zdůrazňuje, že distanční studium lze vymezit jako multimediální formu vzdělávání vycházející z řízeného samostatného studia, při němž jsou vzdělavatelé a vzdělávání neustále nebo většinou navzájem fyzicky odděleni. Multimediálnost v tomto smyslu prezentuje využití veškerých dostupných technických prostředků a promyšlených metodických postupů, kterými je možné přednášet učivo, komunikovat s žáky, přezkoumávat studijní pokroky a vyhodnocovat studijní výsledky. Řízením se chápe široká a značně variabilní podpora, kterou vzdělavatel nabízí žákovi (learning support).

Vališová a Kasíková (2011, s. 220) distanční vzdělávání definují jako určitý typ dálkového studia, které je zprostředkováno prostřednictvím médií – rozhlasu, televize, telefonu, počítače aj. Vychází zejména z předem strukturovaných programů a z tzv. samoučení. Jednou z podob distančního vzdělávání je tzv. korespondenční studium. V poslední době se s rozšířením počítačů a internetu rozšiřuje tzv. elektronické vzdělávání (e-learning), které lze z jistého pohledu pokládat za počítačovou podobu korespondenčního studia. Výhodou elektronického vzdělávání je možnost využití multimédií a interaktivity poskytované soudobou počítačovou technologií. Uvedené prostředky se mohou hodit např. pro přípravu různých simulátorů a interaktivních cvičení, které mohou být mimo jejich využití v distančním vzdělávání i vhodným doplňkem klasické prezenční výuky.

Distanční vzdělávání může mít mnoho podob. V závislosti na tom, jak vzdělávací instituce interpretuje níže uvedené proměnné, vzniká mnoho rozdílných studijních programů a kurzů. Větší nebo menší rozdíly lze zaznamenat v různých aspektech (Rohlíková, Vejvodová 2012, s. 159):

- kdo se vzdělává (cílová skupina),
- kdo vzdělává (podpora a vedení studujících ze strany vzdělávací instituce),
- v čem se vzdělává (výběr kurzů/kurikula a obsahu studia),
- kdy se vzdělává (časový rozvrh samotného studia, rozvrh),
- kde se vzdělává (doma, ve třídě, ve vzdělávací instituci),
- jak se vzdělává (volba metod, komunikačních prostředků).

Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 159) upozorňují, že velký rozdíl existuje především v tom, jestli se distančně uskutečňuje celé studium, nebo jen jeho část (např. jeden předmět). Studium může probíhat plně distančně bez prezenčních setkání, ale také může probíhat distančně, ale s několika prezenčními setkáními, distančně mohou probíhat např. přednášky, ale zkoušky a testy prezenčně. Výuka může být také prezenční s tím, že distančně probíhají jen některé aktivity (online diskuze aj.).

Základní principy distančního vzdělávání prezentují **princip samostatnosti** a **princip usměrňování studujícího**. Distanční vzdělávání lze definovat jako řízené samostudium, jde o samostatné, resp. samostatně usměrňované vzdělávání. Zahrnuje jak vnější charakteristiku procesu výuky, tak i vnitřní charakteristiku učícího se subjektu prostřednictvím dvou rozdílných, ovšem souvztažných dimenzí. Jedná se o proces, v jehož rámci učící se subjekt na sebe přebírá primární zodpovědnost za plánování, uskutečňování a vyhodnocování procesu vzdělávání. Druhou dimenzi tvoří proces, který lze vymezit jako samousměrňování učícího se subjektu ve spojitosti s touhou nebo potřebou se vzdělávat, která jej nutí převzít zodpovědnost za své vzdělávání (Zlámalová 2007, s. 30).

Vzdělávání distančním způsobem může být uskutečňováno buď **on-line**, či **off-line**. Škola musí distanční výuku přizpůsobit individuálním podmínkám konkrétních žáků, ale i personálním a technickým možnostem školy. Termínem on-line výuka se obecně označuje takový způsob vzdělávání na dálku, který se realizuje většinou prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. Rozlišit lze **synchronní a asynchronní on-line výuku**. Během synchronní výuky je učitel propojen s žáky obvykle prostřednictvím určité komunikační platformy v reálném (stejném) čase. Skupina ve shodný čas na stejném virtuálním místě pracuje na jednom úkolu. Využití synchronní výuky lze např. pro provedení on-line hodin prostřednictvím videokonferenčních nástrojů dle dopředu určeného rozvrhu. Při asynchronní výuce pracují žáci v jimi určeném čase svým tempem na zadaných úkolech a společně se v on-line prostoru nepotkávají. Pro tento druh práce lze využít různé platformy, portály, aplikace atp. Asynchronní on-line výuku lze provádět např. tak, že učitel posílá zadání samostatné nebo skupinové práce vybraným komunikačním nástrojem (školním informačním systémem, systémem pro řízení výuky, e-mailem apod.). Žáci na úkolech pracují dle svých časových možností a dohodnutým způsobem v určeném termínu vypracované zadání odevzdávají. Off-line výuka je způsobem

vzdělávání na dálku, který se neuskutečňuje přes internet a k jejímu provedení vesměs není třeba digitální technologie. Nejčastěji jde o samostudium a plnění úkolů z učebnic a učebních materiálů či pracovních listů, eventuálně plnění praktických úkolů využívajících běžné podmínky žáků v jejich domácím prostředí – kreativní nebo řemeslné práce, využití vědomostí a dovedností v praxi, projekty orientované na samostatnou práci žáka nebo na rozvoj kompetencí (MŠMT 2020, s. 8–9).

Distanční studium, jeho průběh a výsledky může ovlivnit mnoho vnějších i vnitřních faktorů a vzájemná interakce mezi nimi. Podstatou úlohu zde sehrává osobnost pedagoga, který může zčásti ovlivnit působení dalších faktorů. Nejdůležitějším činitelem, který má vliv na výsledky distančního vzdělávání, je ovšem žák sám. Většinou se jako hlavní výhoda distančního vzdělávání uvádí možnost studovat kdykoliv a kdekoliv. Zatím se ovšem ukazuje, že přes veškeré výhody distančního vzdělávání je velkou komplikací především udržení motivace žáků. Navíc osobní kontakt pedagoga a žáka či studijní skupiny a osobní vyslechnutí přednášky má v případě kvalitní výuky nepostradatelnou roli. Pro efektivní vedení distanční výuky platí zásada, že je zapotřebí hlídat, aby „učit se kdykoliv“ neznamenal v praxi „nikdy pořádně“ a „kdekoliv“ neznamenal „nikdy v klidu“ (Rohlíková, Vejvodová 2012, s. 165).

2.2 Distanční výuka v ČR v době pandemie COVID-19

Onemocnění COVID-19 bylo prohlášeno Světovou zdravotnickou organizací (WHO) za pandemii 12. března 2020. V souvislosti s rychlým šířením koronavirové nákazy došlo k zavádění různých opatření ať už s cílem omezit rychlost a rozsah nákazy, nebo zmírnit její dopady na společnost. Některá z opatření zasáhla významně i školství, když byly postupně zavírány školy po celém světě, postupně i u nás. Mnoho rodičů muselo zůstat s dětmi ze dne na den doma, což působilo problémy v různých odvětvích ekonomiky. Výuka se přesunula do virtuálního prostoru ve zcela zásadní míře, v jaké nebyla nikdy testována, natož realizována (Rokos, Vančura 2020, s. 122–155).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo metodický pokyn (MŠMT 2020, s. 10–13) pro uskutečňování distanční výuky na českých školách. V něm uvádí některá doporučení a náměty její realizace, např. na základních školách bylo doporučováno, aby on-line výuka na prvním stupni vhodně kombinovala synchronní i asynchronní aktivity a měla by být pravidelně doplňována prvky „off-line výuky“. On-line výuka neměla probíhat ve stejném rozsahu dle obvyklého rozvrhu. Početnější

třídy měly být rozdělovány do více skupin kvůli zajištění pozornosti a porozumění všech účastníků. Synchronní výuka na 1. stupni neměla trvat déle než jednu hodinu, na druhém stupni pak maximálně tři hodiny denně. Na 2. stupni bylo doporučeno zapojovat vrstevnické učení, týmovou práci a projektovou výuku.

Ve školním roce 2020/2021 věnovala většina škol první týdny prezenčního vzdělávání v září a začátkem října přípravě žáků i pedagogů na přechod do on-line distanční výuky. Menší část škol ovšem pořád čekala, že se situace zlepší, a na on-line distanční výuku přecházela až po delší době, někdy v listopadu 2020, jindy až v lednu 2021, ojedinele až od začátku 2. pololetí v měsíci únoru 2021. Díky finanční pomoci od státu se povedlo podstatně zlepšit technické zázemí škol a jejich vybavení digitální technikou. V důsledku vzdělávání v distančním režimu došlo k výraznému rozvoji digitálních kompetencí učitelů. Současně s délkou trvání distanční výuky rostlo i množství škol, které přistoupily ke změnám ve vzdělávacím obsahu a učivo ukotvené ve svých školních vzdělávacích programech se zřetelem k možnostem distančního vzdělávání náležitě redukovaly. Maximální redukce byly v obsahu výchovných předmětů, eventuálně některých naukových předmětů (jako např. zeměpisu, dějepisu, vlastivědy, chemie apod.), méně časté již byly v hlavních předmětech jako v českém jazyce, matematice a cizím jazyce. Postupně se snižoval i podíl základních škol, které organizovaly on-line distanční výuku v rozsahu dle prezenčního rozvrhu. Překlápění prezenčního rozvrhu do distanční formy bylo dlouhodobě neudržitelné (Pavlas, et al. 2021, s. 10–13).

V rámci distanční výuky bylo třeba klást důraz především na způsoby a jednotnost komunikace. Cílem jednotné komunikace musí být nastavení takového prostředí a vnitřní kultury na škole, v níž žákům stačí ke komunikaci jeden, eventuálně velmi omezené množství softwarových nástrojů, jejichž prostřednictvím mohou se školou komunikovat a spolupracovat na určených úkolech. Při nastavení jednotné komunikace doporučilo MŠMT využít školní informační systémy (např. Bakaláři, Škola OnLine, Edupage, Edookit, iŠkola atp.), systémy pro řízení výuky (learning management systems – LMS, tedy např. MS Teams, Google Classroom, Moodle) či cloudové balíčky pro komunikaci a spolupráci (např. G-Suit pro školství, Office 365 Education). V rámci těchto systémů musely být zajištěny synchronní způsoby on-line komunikace (typicky individuální a skupinový chat, videohovory), úložiště dokumentů a výukových materiálů, aby je mohli využívat žáci i učitelé (např. pro vkládání podkladů a vypracovaných úkolů), dále

pak interaktivita a zpětná vazba (např. online testy, formuláře, ankety, diskuzní fóra, interaktivní prvky v rámci předávání obsahu učiva, gamifikace apod.) (MŠMT 2020, s. 21). Pro komunikaci během distanční výuky nejvíce učitelé používali e-mail, webové stránky školy či mobilní telefon (volání, SMS, MMS), z online nástrojů a služeb upřednostňovali hlavně WhatsApp, Messenger nebo Facebook Messenger. Oblíbeným online nástrojem učitelů byl i Google Classroom. Online nástroje učitelé používali pro komunikaci s žáky, zadávání domácích úkolů, procvičování učiva, sdílení odkazů na zajímavé webové stránky apod. (Jandová 2020, s. 59–68).

Pro distanční vzdělávání byly doporučovány také změny, které se týkaly hodnocení výuky. Stále platí, že hodnocení by mělo poskytovat oporu pro učení. Maximálně by mělo podporovat schopnost žáků sledovat a hodnotit rozvoj svých vědomostí a dovedností. Způsob hodnocení distančního způsobu vzdělávání by měla škola přizpůsobovat podmínkám žáků. Pro hodnocení distanční práce žáků MŠMT (2020, s. 17) doporučuje využívat spíše **formativní hodnocení**. Na rozdíl od tradičního sumativního hodnocení přináší řadu výhod. Formativní hodnocení představuje hodnocení průběžné, které žákovi poskytuje užitečnou informaci o tom, co ví, čemu rozumí nebo co zvládne pravidelně během vzdělávacího procesu, a směřuje jej k naplnění stanoveného cíle. Tento způsob hodnocení umožňuje žákovi monitorovat jeho vlastní pokrok, podněcuje ho k řízení svého učení a pomáhá komplexně rozvíjet jeho osobnost. Účelem formativního hodnocení je mimo jiné identifikace vzdělávacích potřeb účastníků a jejich přizpůsobení zjištěnému vyučování a učení tak, aby každý dosáhl maximálního možného rozvoje ve vztahu ke svým individuálním možnostem. Současně je tímto metodickým pokynem doporučováno podpořit v rámci distančního vzdělávání vlastní hodnocení/sebehodnocení žáků. Sebehodnocení zvyšuje schopnost žáků sledovat a vyhodnocovat rozvoj svých vědomostí a dovedností. Zadáání pro žáky je tedy třeba formulovat do podoby, z které vyplynou jasná kritéria dobrého výkonu, a využívat při vzdělávání na dálku nejrozličnější způsoby podporující autoevaluaci (například Kahoot, Socrative, Microsoft Forms, Google Forms, testovací moduly ve školních informačních systémech, různé mobilní aplikace atp.). Nikdy by se nemělo stát, aby způsob hodnocení žáků fungoval jako forma nátlaku.

Velkým problémem distanční výuky od počátku bylo, že někteří žáci zůstali úplně mimo vzdělávání (nepodařilo se s nimi vstoupit do žádného kontaktu). U některých žáků vznikl zase problém neúčasti na on-line distanční výuce z důvodu technických problémů, které se postupně školy snažily řešit tím, že žákům (či jejich rodičům) vzdělávací

podklady a úkoly zajistily jinými cestami. Mimo žáků, kteří se on-line distanční výuky nemohli účastnit z technických důvodů, ovšem pořád existuje i skupina žáků, kteří se on-line distanční výuky účastnili nepravidelně, případně nepracovali dostatečně, a to hlavně kvůli problémům v rodinách, které většinou souvisely s nedostatečnou motivací ke vzdělávání či s nízkou podporou ze strany rodiny (Pavlas, et al. 2021, s. 10–13).

Rokos a Vančura (2020, s. 122–155) provedli vlastní výzkum na vybrané škole, kde zjišťovali praxi v oblasti distanční výuky. Potvrdili, že všichni žáci se této výuky zúčastnili, některým žákům školy zajistily vlastní notebooky a rodiče taktéž v rámci distanční výuky spolupracovali. Ačkoliv bylo v rámci realizace distanční výuky často uváděno, že komplikací jejího provedení je nevyhovující či neexistující internetové připojení u žáků, ve výzkumu autorů se nic takového nepotvrdilo. Rodiče častěji uváděli chybějící zařízení pro tisk či skenování materiálů a softwarovou nevybavenost nebo neznalost komunikačních platforem a aplikací (používány byly platformy Bakaláři, email, později Microsoft Teams), jejichž používání bylo nutné ovšem učitele i žáky (rodiče) naučit prostřednictvím školení aj. Zasílání úkolů učiteli probíhalo prostřednictvím různých aplikací či prostředí, což někdy působilo žákům a rodičům problémy, jelikož si museli pravidelně kontrolovat tyto aplikace či prostředí a dohledávat zaslané informace (na druhou stranu důvodem byla náhlost vzniklé situace a postupně by bylo možné tyto problémy eliminovat). Učitelé při distanční výuce pracovali s učebnicemi, pracovními sešity, materiály z programu České televize UčíTelka, případně si vyráběli vlastní listy či využívali digitální učební materiály (tzv. DUM), které však někdy bylo nutné samotnými učiteli upravit (z hlediska didaktického, ale i obsahového z důvodu nevhodnosti a chyb). Hodně škol se kvůli náročnosti distančního vyučování zaměřilo především na profilové předměty. Zejména na začátku nově vzniklé situace museli žáci často při řešení zadaných úkolů, eventuálně pro následnou kontrolu zpracovávaného samostatného úkolu, využít mírnou pomoc ze strany rodičů či učitele. Velkou roli tak v efektivitě distanční výuky během pandemie hrála zpětná vazba, kterou žák na svou práci od učitele obdržel. Rodiče navíc nedisponují dostatečnými pedagogickými dovednostmi ve smyslu znalosti didaktických postupů a zásad, ale ani znalostmi probíraného učiva.

Na začátku u všech zúčastněných převažoval strach (co se týče organizace, příjmu, zvládnutí učiva, zdraví atd.). Distanční vzdělávání mělo určité výhody, jako například možnost zacházet libovolně se svým časem, možnost organizovat si vlastní čas. Značným

přínosem bylo pro většinu zvládnutí on-line prostředí či rozvoj vlastních schopností práce na počítači. Na druhou stranu bylo možné zaznamenat, že rozdíly mezi žáky (a celkově rodinami) z různých ekonomických vrstev se zvětšovaly (nedostatek počítačů pro všechny děti, nedostatečné nebo žádné připojení k internetu apod.). Značnou nevýhodou distanční výuky byla sociální izolace a omezení kontaktů, což bylo vnímáno jak dětmi, tak dospělými (Frombergerová 2020, s. 221–230).

Přes veškerá specifika není možné upřít distančně probíhající výuce během pandemie COVID-19 určité přínosy jako např. možnost práce žáků i učitelů v klidnějším prostředí (delší spánek, méně stresu, vyrušování ostatními žáky), navázání lepších vztahů s rodiči i žáky. Tím, že se rodiče museli více zapojit do výuky a komunikovat s učitelem, se všichni navzájem více poznali. Pro někoho mohl být přínosem i volnější časový rozvrh, možnost organizovat si svou výuku podle sebe a svých možností a schopností. Pro všechny pak platí pozitivum v naučení se práce s různými novými programy, přístupy k výuce, komunikačními platformami a celkově zlepšení informačních a komunikačních schopností. Na druhou stranu za negativa lze považovat horší interakce se žáky a kontakty mezi žáky navzájem. Učitelům pak zajisté mohla chybět okamžitá zpětná vazba od žáků, informace o porozumění látce a nedostatečný kontakt s kolegy. V prvopočátcích se všichni učitelé potýkali s nedostatkem adekvátních výukových materiálů, někteří možná i nedostatečnou znalostí IT. Nelze také pochybovat o tom, že distanční výuka znamenala zvýšenou náročnost práce (nejen) pro učitele, co se týče přípravy materiálů, výroby vlastních videonahrávek apod. Distanční výuka neumožňovala využívat některé potřebné a vhodné vyučovací metody a formy. Bohužel tkvěl problém i v pasivitě některých dětí (bez výrazných možností, jak tuto situaci změnit) (Rokos, Vančura 2020, s. 122–155).

2.3 Specifika distanční výuky v ZŠ speciální

Kvůli epidemii koronaviru byly školy poprvé zavřeny 11. března 2020. Od druhé poloviny dubna se začaly školy postupně otevírat, ale jen omezeně. Po zářijovém návratu žáků do škol se koronavirus začal znovu více šířit a školy se opět zavíraly. Od 14. října rozhodnutím vlády přešly na výuku na dálku všechny školy s výjimkou právě speciálních škol, u nichž tato situace nastala až 2. listopadu. Distanční vzdělávání začalo být na základě letní novely školského zákona povinné (ČTK 2021). Žáci na speciálních základních školách strávili distanční výukou v podstatě nejméně času, přesto i je „postihla“.

Ačkoliv by se mohlo na první pohled zdát, že realizace distanční výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bude náročnější než v jiných případech, distanční výuka u žáků s postižením v podstatě probíhá za stejných pravidel a také za stejných komplikací jako u žáků běžných ZŠ. I zde výuku na začátku komplikovaly především technické potíže, problémy s připojením, informační gramotnost pedagogů a rodičů apod. Samozřejmě i distanční vzdělávání stále muselo respektovat specifika postižení daných žáků a jejich schopnosti, což ale už učitelé z předchozí práce s nimi znali. Více než na běžných školách bylo pouze zapotřebí klást důraz na individualitu každého žáka (viz NPI 2020).

I na speciálních základních školách neměli všichni žáci dostupnou potřebnou techniku, tudíž jim úkoly a cvičení učitelé museli tisknout a předávat rodičům osobně. Přesto někteří učitelé například vnímali, že hlavně u dětí s poruchou autistického spektra nebo se středně těžkým až těžkým mentálním postižením bylo skoro nemožné realizovat on-line výuku. Proto v některých případech byla distanční výuka realizována prostřednictvím zasílání úkolů a materiálů ke studiu emailem s tím, že si žáci danou látku prostudují a úkoly udělají doma podle svých možností a schopností a poté zašlou zpět (Rozsypalová 2020).

Z výše uvedených požadavků na specifika komunikace a práce se žáky je zjevné, že distanční výuka byla o dost náročnější, co se organizace výuky týče, neboť učitelé museli věnovat čas přípravě materiálů, které žákům posílali, a následně opravit úkoly, které žákům zadali. Mnohdy pochopitelně nebylo možné vyučovat podle materiálů pro prezenční výuku. Neméně náročná byla distanční výuka pro rodiče, neboť museli se svými dětmi zůstat doma, a navíc jim často pomáhat při on-line výuce. Ačkoliv

dle doporučení MŠMT (2020) rodiče neměli fungovat jako učitelé, u dětí s postižením nebylo možné očekávat, že se budou schopny samostatně zapojit do výuky nebo vypracovávat úkoly samy. Minimálně ne na začátku distanční výuky. Největším úskalím distanční výuky pro rodiče žáků byla její časová náročnost, především ve vztahu k vlastním pracovním povinnostem. Nebylo výjimkou, že si rodiče některou vzdělávací látku museli sami nastudovat, neboť si ji už nepamatovali z vlastní výuky, ne všichni rodiče disponují navíc dostatečnými pedagogickými dovednostmi (Rokos, Vančura 2020, s. 122–155).

Na druhou stranu např. Votavová (2021) uvádí, že u žáků s mentálním postižením může výuka s použitím digitálních technologií a počítačů vést ke zvýšení jejich motivace k učení. Na rozdíl od běžných žáků je ale u žáka s mentálním postižením pozorovatelné rozdílné vnímání, paměť, nesamostatné myšlení, specifická motorika, odlišné emoce i vývoj řeči. Žák s mentálním postižením udrží pozornost po kratší dobu než jeho intaktní spolužáci. ICT však bývají oblastí, která může být pro tyto děti motivující, vnímají v ní konkrétní praktický přínos (hry, komunikace, internet) a zvládnutí základů práce pro ně nebývá komplikované na rozdíl od zvládnutí čtení nebo psaní (proto ICT lze vhodně právě k tomuto účelu využít). Žáci s lehkým mentálním postižením bývají dokonce schopni využívat strukturovanější výukové programy pro samostatné procvičování látky a používat počítač jako pracovní nástroj.

Pro vzdělávání žáků s postižením v distanční výuce platí několik pravidel. Například by výuka u počítače měla být z důvodu zachování pozornosti oproti vyučovací hodině podstatně kratší. Obecně platí pravidlo minima změn. V rámci přímé on-line výuky např. prostřednictvím Google Meets a MS Teams by měl učitel veškeré verbálně sdělené informace podpořit i vizuálně (prezentací, dokumentem), protože se k tomu žák může později vrátit. V případě špatných vyjadřovacích schopností žáka by učitelé měli zohlednit, že technický přenos zvuku může srozumitelnost řeči žáka ještě zhoršit. Během distanční výuky by učitelé měli dbát na to, aby při výuce různých předmětů využívali jednotný komunikační kanál a tytéž PC aplikace, a současně se vždy ujistit, že žák umí aplikaci dobře ovládat (Lovasová, et al. 2021, s. 4).

Pavlas et al. (2021, s. 23–24) uvádějí, že náročnost zapojení žáků do distančního vzdělávání se nejvýrazněji projevuje právě u žáků se SVP, a to především v případě on-line synchronní výuky. K osvědčeným postupům podporujícím zapojení žáků s postižením do výuky patří využívání skupinové práce v on-line synchronní výuce. Školy

mohou zvolit samostatnou skupinu, ve které využijí ještě spolupráci asistenta pedagoga, nebo naopak žáky se SVP rozdělit rovnoměrně do skupin. Důležitou pomocí při distančním vzdělávání žáků se SVP je právě asistent pedagoga, který při vzdělávání výrazněji zastupuje učitele. Mimo podporu a individuální péči asistenta pedagoga je vhodné pro žáky zajistit i konzultace ve škole nebo např. on-line doučování.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této bakalářské práce je zaměřena na průzkumné šetření, jež má popsat, jakým způsobem probíhalo distanční vzdělávání na základní škole speciální v době pandemie COVID-19, a to nejen z pohledu samotných pedagogů, ale také rodičů žáků, a to na konkrétních případových studiích samotných žáků, ve kterých bude poukázáno na specifické potřeby jednotlivých žáků a jejich rozdílnost.

3.1 Cíle a průzkumné otázky

Hlavní cíl

- Popsat realizaci distančního vzdělávání na základní škole speciální.

Dílčí cíle

1. Popsat realizaci distanční výuky na základní škole speciální z pohledu pedagogických pracovníků.
2. Popsat realizaci distanční výuky z pohledu rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v základní škole speciální.
3. Poukázat na pozitiva a negativa distanční výuky na základní škole speciální.

Průzkumné otázky

1. Jak pohlíží na průběh distanční výuky pedagogičtí pracovníci na základní škole speciální?
2. Jak pohlíží na průběh distanční výuky rodiče žáků se speciálními potřebami, kteří se vzdělávají v základní škole speciální?
3. Jaká lze spatřovat pozitiva a negativa distanční výuky na základní škole speciální?

3.2 Metodologické aspekty práce

Mezi významné prostředky, které se zabývají badáním v oblasti edukačních procesů a s nimi souvisejících jevů a vztahů, patří pedagogický výzkum. Jedná se o vědeckou činnost, jejímž cílem je vysvětlit, popsat, vyvrátit výzkumnou hypotézu, ale také jejím prostřednictvím objevovat a poznávat nové zákonitosti pedagogické reality. Tato vědecká činnost bývá realizována různými výzkumnými metodami a přístupy, s jejichž pomocí lze analyzovat vzdělávací procesy a jevy (Šafránková 2019, s. 126–127). Pro účely

výzkumného šetření v oblasti pedagogické reality jsou nejvíce využívány kvalitativní a kvantitativní výzkum.

Kvantitativní výzkum

Jeden ze způsobů, kterým lze provádět výzkumnou činnost v oblasti pedagogické reality, je kvantitativně orientovaný výzkum, jenž pracuje s matematickými údaji. Kvantitativní výzkum umožňuje získat data a informace od velkého počtu respondentů, získaná data jsou analyzována a vyhodnocena pomocí různých statistických metod (Šafránková 2019, s. 135–136).

Kvalitativní výzkum

Na rozdíl od výše uvedeného kvantitativního výzkumu kvalitativní výzkum nepracuje s číselnými údaji, ale popisuje, vysvětluje procesy a jevy a interpretuje získané údaje. Výzkumné šetření je orientované na malé skupiny jevů a jejich individuálnost (Chráška 2007, s. 29).

Pro účely průzkumného šetření uvedeného v této bakalářské práci byl zvolen smíšený design, byla využita jak kvalitativní, tak i kvantitativní strategie. Snahou autorky bylo získat co nejvíce validních údajů týkajících se průběhu distanční výuky z pohledu všech aktérů.

3.2.1 Průzkumné metody

Dotazník

Mezi nejvíce využívané výzkumné metody patří dotazníkové šetření. Tímto způsobem lze získat značné množství dat. Velkým pozitivem této metody je rychlá realizace a nízká finanční náročnost. Otázky jsou kladeny písemnou formou, musí být jasně formulovány a strukturovány. Délka dotazníku by měla odpovídat nejen výzkumnému cíli, ale i schopnostem a věku respondentů. Při dotazování je možné pokládat otázky uzavřené, otevřené, polouzavřené nebo škálované. V případě, že je dotazník odeslán poštou nebo v elektronické podobě, měl by být jeho součástí také průvodní dopis, ve kterém jsou respondenti požádáni o spolupráci a je jim objasněn i účel, pro který bude dotazník využit. Prostřednictvím tzv. předvýzkumu na malém vzorku respondentů si lze prověřit, zda je dotazník správně koncipován, a popřípadě odstranit nedostatky (Šafránková 2019, s. 147–151).

Pro účely tohoto průzkumného šetření byla zvolena metoda dotazníku. Autorkou byly vytvořeny dva dotazníky, přičemž jeden byl určen pro pedagogické pracovníky a druhý pro rodiče (zákonné zástupce) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotazník pro pedagogické pracovníky (viz příloha 1) obsahoval 19 položek a dotazník pro rodiče (viz příloha 2) 15 položek. V dotaznících byly pokládány uzavřené, polouzavřené a škálované otázky, které byly koncipovány tak, aby respondenti měli možnost vyjádřit své zkušenosti a názory, které získali v průběhu tohoto způsobu vzdělávání. Zároveň snahou autorky bylo zjistit, jak toto náročné období obě skupiny respondentů prožívaly.

Kazuistika

Případová studie neboli kazuistika je metoda, která vede ke shromáždění veškerých dostupných faktů o konkrétním jedinci. Získané informace jsou přehledně strukturovány dle určitého schématu. Kazuistika často odhaluje souvislosti, které nejsou na první pohled zřejmé, ale jsou velice důležité, protože umožňují pochopit celý případ více do hloubky. Po analyzování faktů je zvolena odpovídající forma intervence (Hadj Moussová 2005, s. 4).

3.2.2 Charakteristika průzkumného souboru

Charakteristika průzkumného vzorku pro dotazníkové šetření

Pro účely průzkumného šetření byli osloveni pedagogičtí pracovníci vybraných základních škol speciálních Středočeského kraje, kteří se v průběhu pandemie COVID-19 aktivně podíleli na realizaci distanční výuky. Školy nacházející se v dostupné vzdálenosti navštívila autorka osobně, když se souhlasem vedení seznámila pedagogy s cílem a účelem průzkumného šetření. Zbývající respondenti, kteří se zúčastnili průzkumu, byli vybráni tzv. metodou sněhové koule, kdy pedagogičtí pracovníci kontaktovali své kolegy na ostatních základních školách speciálních. Těmto pedagogům byly distribuovány dotazníky v elektronické podobě. Součástí dotazníku byl také průvodní dopis se žádostí o spolupráci a podrobnými informacemi. Zároveň byli všichni respondenti upozorněni, že získané poznatky jsou zcela anonymní, nebudou zneužity a slouží pouze pro studijní účely.

Průzkumného šetření se zúčastnilo 47 pedagogických pracovníků, kteří působí na pozici speciálního pedagoga na základních školách speciálních Středočeského kraje. První položky dotazníku směřovaly k získání základních údajů o respondentech, což bylo

pohlaví, věk a délka pedagogické praxe. Již první zjištěné informace byly pro autorku překvapivé. Mezi respondenty byli pouze dva muži, zbývající část průzkumného vzorku tvořily samé ženy. Ve školách, které autorka navštívila osobně, nepůsobil na pozici pedagoga a asistenta pedagoga žádný muž, což poukazuje na nedostatečné množství mužského elementu ve speciálním školství. Průměrný věk pedagogických pracovníků činil 49 let, kdy nejmladšímu respondentovi bylo 27 let a nejstaršímu 70 let. Nejvíce byli zastoupeni učitelé s odbornou praxí 10 let a více.

Průzkumný vzorek pro dotazníkové šetření mapující průběh distanční výuky z pohledu rodičů tvořili zákonní zástupci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vybrané základní školy speciální, jejíž vedení projevilo zájem o danou problematiku. Získaná data budou využita nejen k účelům této bakalářské práce, ale zároveň škole poskytnou zpětnou vazbu k průběhu distanční výuky.

V této konkrétní základní škole se v době realizace průzkumu vzdělávalo 66 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale distanční výuka se týkala pouze 56 žáků, jelikož zbývající žáci teprve v loňském školním roce zahájili povinnou školní docházku, tudíž jejich rodiče nebyli cílovou skupinou pro toto šetření. Autorce se podařilo získat data pouze od 27 respondentů, což bylo zapříčiněno především tím, že školu navštěvuje větší počet sourozenců a zároveň jsou v této základní škole vzdělávány děti z blízkého dětského domova. Respondenty tvořili rodiče a zákonní zástupci žáků.

Charakteristika jedinců sledovaných v rámci kazuistiky

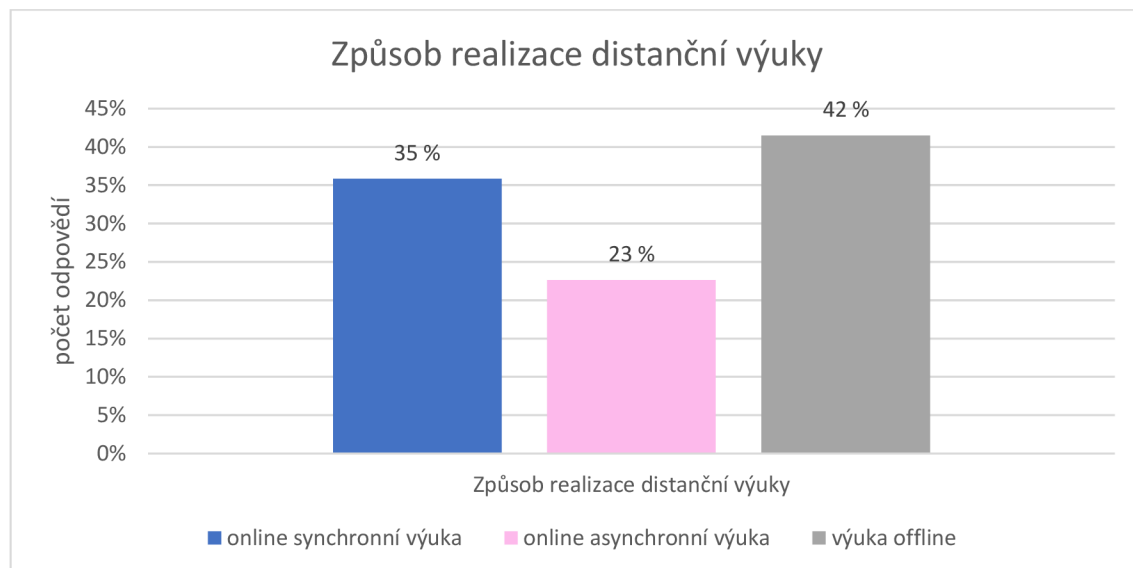
V rámci případových studií byli sledováni žáci se středně těžkým mentálním postižením, poruchou autistického spektra a vícenásobným postižením, kteří se vzdělávají na základní škole speciální.

3.3 Analýza a interpretace dat

Tato kapitola bakalářské práce je zaměřena na analýzu získaných dat se záměrem zodpovědět výzkumné otázky a naplnit stanovený cíl.

3.3.1 Analýza a interpretace dat získaných prostřednictvím dotazníku pro pedagogické pracovníky

Používané učební materiály, náročnost přípravy



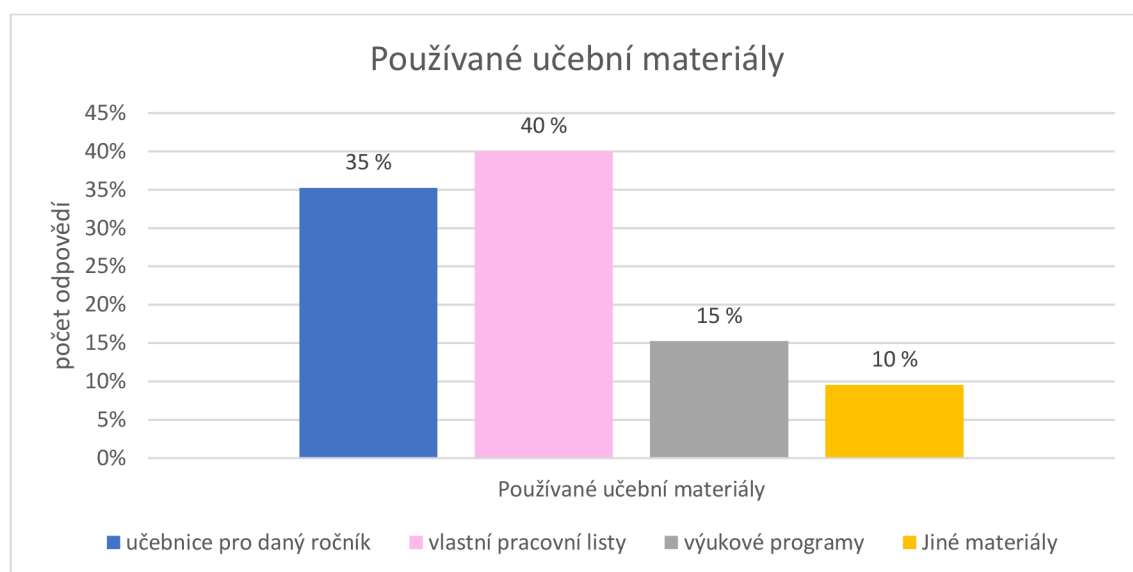
Graf 1 – Způsob realizace distanční výuky

Po zjištění vstupních údajů o respondentech, jako byly věk, pohlaví a délka odborné pedagogické praxe, byla další oblast průzkumného šetření zaměřena na vlastní průběh distanční výuky. Následující položky sledovaly realizaci distanční výuky, a to jakým způsobem probíhala, jaké materiály byly použity ve výuce a náročnost přípravy pro samotného pedagoga.

Na základě všech odpovědí bylo zjištěno, že distanční výuka v základních školách speciálních byla realizována všemi uvedenými způsoby a jejich kombinacemi. Největší část speciálních pedagogů (22 respondentů) však využívala výuku **způsobem off-line**, kdy byly úkoly zadávány v tištěné podobě formou pracovních listů, které si zákonní zástupci jedenkrát týdně (2 respondenti uváděli jedenkrát za dva týdny) vyzvedávali v budově školy, zároveň přinášeli zpět vypracované úkoly. Jeden z dotazovaných pedagogů v první vlně distančního vzdělávání úlohy nachystal a rozvážel je žákům domů, během předání si s rodiči vzájemně sdělili důležité informace, v druhé vlně dojížděli žáci s rodiči za pedagogem do školy na individuální konzultace, a to v předem stanoveném čase. Individuální konzultace využívalo k předávání úkolů i dalších 12 respondentů. Způsob off-line výuky také využívali pedagogové, kteří primárně realizovali on-line synchronní nebo asynchronní výuku, tato forma výuky byla určena žákům, jež neměli

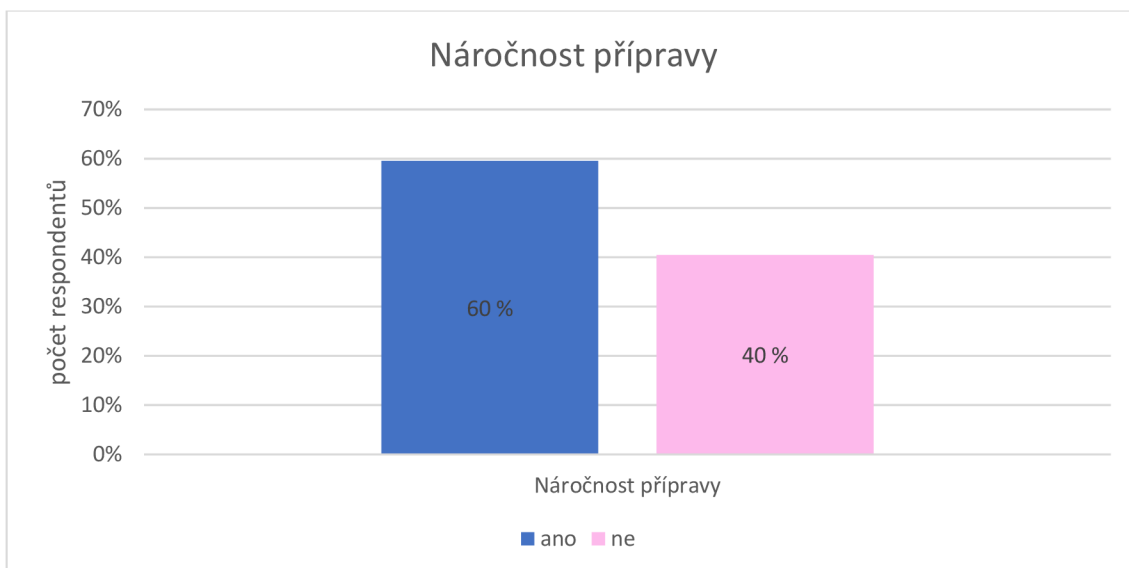
k dispozici digitální technologie nebo vzhledem ke stupni jejich postižení nebyl on-line způsob výuky možný.

Téměř stejná část učitelů (31 respondentů) vedla **on-line distanční výuku**. Synchronní on-line výuku v 19 případech a 12 učitelů realizovalo on-line asynchronní výuku. V devíti odpovědích učitelé uváděli, že se on-line **synchronní výuky** zúčastnili všichni žáci, zbývající respondenti konstatovali, že se připojovali pouze někteří. Při **on-line asynchronní** výuce vzájemně komunikovali prostřednictvím emailu (9 respondentů) a aplikace WhatsApp (4 respondenti), další respondent využíval on-line cvičení. I zde byly zadávány úkoly jedenkrát týdně.



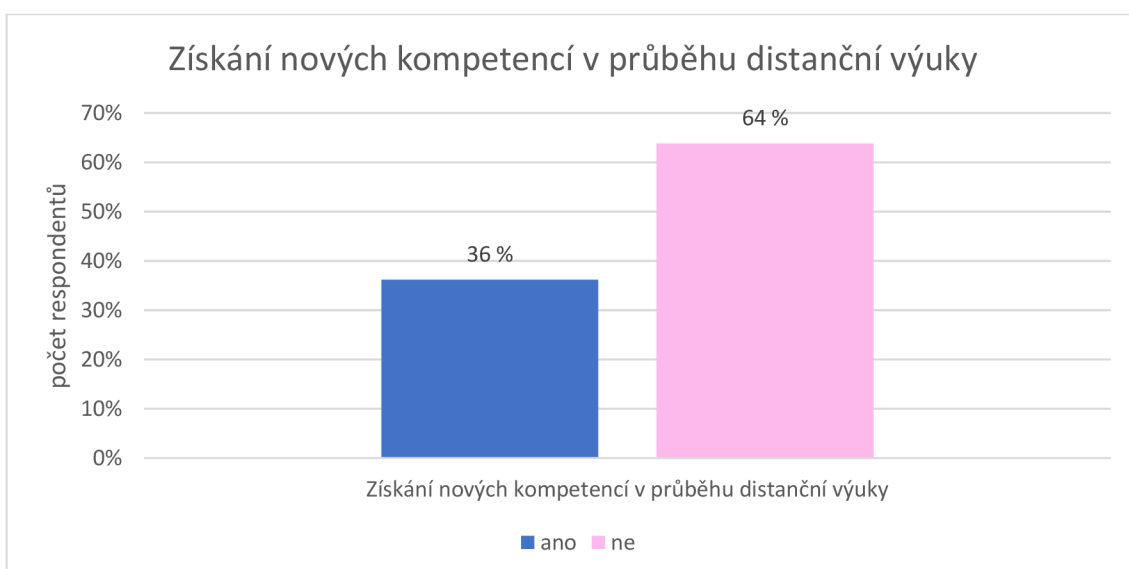
Graf 2 – Používané učební materiály

Další položkou autorka zjišťovala, jaké materiály pedagogové využívali při přípravě na výuku a kde hledali inspiraci. U této položky jediný respondent používal při výuce pouze učebnice pro daný ročník. Zbývající učitelé uváděli u svých odpovědí více možností. Nejvíce při své práci využívali učebnice a vlastní pracovní listy (42 respondentů) a učebnice pro daný ročník (37 respondentů). 16 učitelů během distanční výuky pracovalo s výukovými programy, 13 dotazovaných používalo Školakov.eu, čtyři Wordvall.net, dva online cvičení, dva dумы.cz, dále uváděli sfumato.cz, rysava.websnadno.cz, umimematiku.cz a další. Mimo výukové programy vyhledávali inspiraci různě na internetu, Pinterestu, využívali odkazy na webové stránky (např. ČT EDU). Jeden respondent zařazoval výuková videa (natočená i převzatá). Na základě analýzy bylo vhodné při přípravách na vyučování čerpat z více zdrojů, následná výuka nebo zadání domácí práce byly pro samotné žáky zajímavější a pestřejší.



Graf 3 – Náročnost přípravy

Pro 28 respondentů byl tento způsob výuky náročnější na přípravu než u běžné prezenční výuky. Přípravám na vyučování museli respondenti věnovat mnohem více času, během kterého vyhledávali vhodné materiály, výukové programy, odkazy, ale také vytvářeli vlastní pracovní listy a vyhodnocovali odevzdané práce. Také realizovali individuální výuku a poskytovali konzultace (často do pozdních večerních hodin). Zvýšil se i čas, který museli věnovat administrativě. Období distanční výuky bylo pro respondenty psychicky velmi náročné. Naopak pro 19 dotazovaných pedagogických pracovníků nebyl tento způsob výuky náročnější než obvykle.

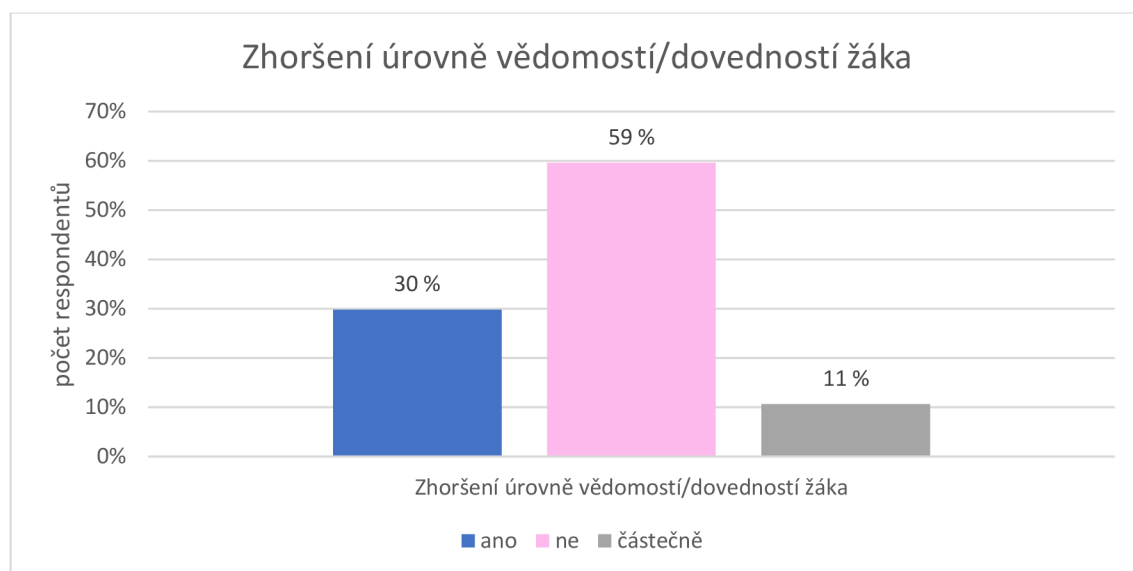


Graf 4 – Získání nových kompetencí v průběhu distanční výuky

Převážná část respondentů konstatovala, že v průběhu realizace distanční výuky nezískala nové kompetence. Naopak 17 učitelů si osvojilo a prohloubilo kompetence

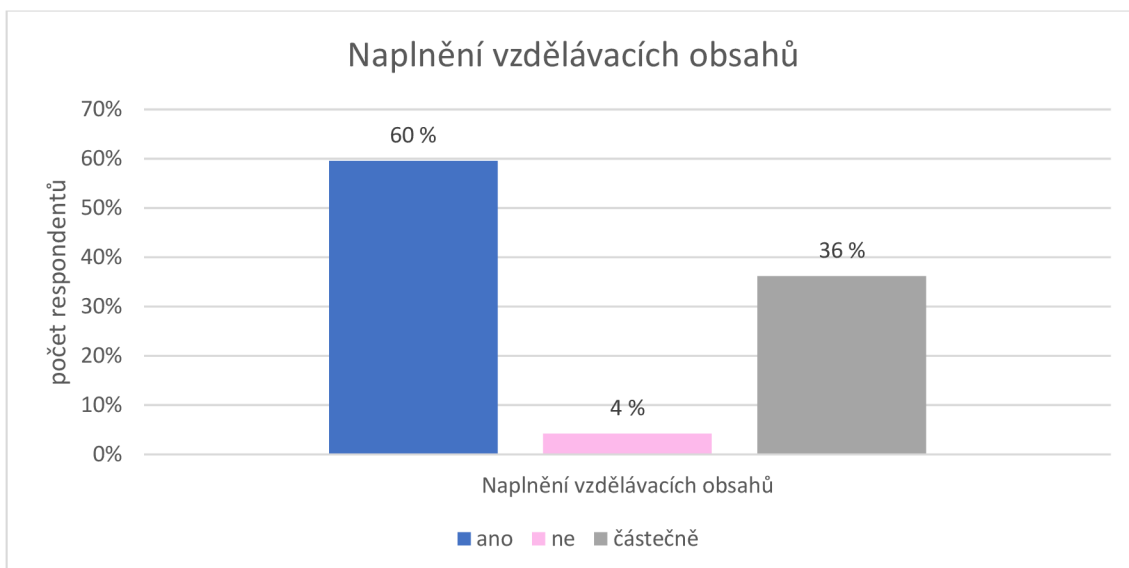
ponejvíce v oblasti informačních a komunikačních technologií, které využívali jednak při přípravě materiálů do výuky, ale i při samotné komunikaci se žáky na různých platformách. Pedagogové se domnívají, že naučili lépe plánovat výuku, detailněji rozfázovat zadání jednotlivých úkolů a pružně reagovat na časté a náročné změny.

Efektivita takového způsobu vzdělávání, pokroky žáků, naplňování vzdělávacích obsahů



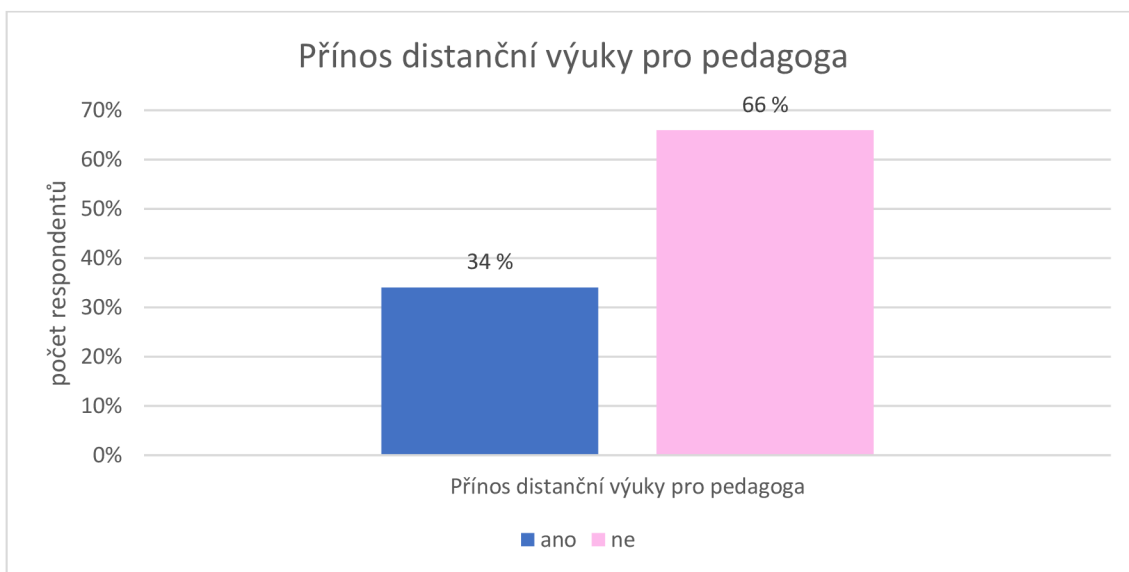
Graf 5 – Zhoršení úrovně vědomostí/dovedností žáků

Převážná část pedagogů nezaznamenala, že by u jejich žáků došlo v průběhu distanční výuky ke snížení úrovně vědomostí, dovedností a návyků. Přesto 14 pedagogů uvádí ve svých odpovědích pravý opak. Největší obtíže sledovali učitelé ve vzdělávacích oborech čtení, psaní a matematika, kdy znalosti nebyly dobře osvojené a dostatečně procvičené. Další oblastí, kde docházelo ke snížení úrovně již nabytých dovedností, byla oblast komunikační, sociální a oblast sebeobsluhy. Práce a výsledky v základní škole speciální jsou založeny na rutinních postupech a častém procvičování, což bylo v této době velice problematické. Po návratu do škol bylo nutné některá pravidla a postupy znovu oživit. Dalším problémem dle pedagogů byl fakt, že rodiče ve snaze pomoci svému potomkovi mnohdy plnili úkoly za něj. Zbývající učitelé sledovali pokles úrovně vědomostí a dovedností částečně, což se projevovalo jen v některých výše uvedených oblastech. Po návratu žáků k prezenční výuce nastaly obtíže v oblasti sociálních dovedností (vzájemná komunikace s vrstevníky), ale i ve schopnosti samostatné práce. Jeden respondent uvedl, že vzhledem k tomu, že se jedná o žáky s postižením, je jejich progres tak malý, že mnohdy nelze objektivně posoudit, zda došlo ke snížení úrovně vědomostí/dovedností.



Graf 6 – Naplnění vzdělávacích obsahů

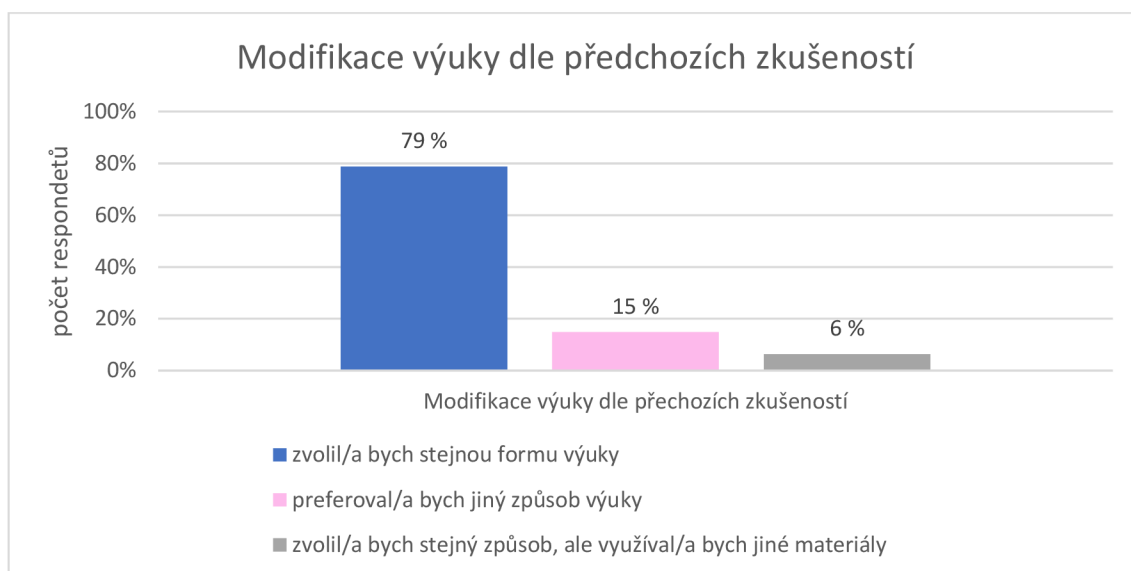
Většina pedagogických pracovníků míní, že i vzhledem k náročné a složité situaci byly vzdělávací obsahy naplněny. Získaná data však ukázala, že podle mínění části respondentů (17 učitelů) došlo k naplnění pouze částečně. Dva pedagogové nesouhlasí ani s tímto tvrzením, dle jejich názoru nebyly vzdělávací obsahy naplněny.



Graf 7 – Přínos distanční výuky pro pedagoga

V reakci na položku, zda byl pro pedagogy tento způsob výuky přínosný, byla četnost pozitivních a negativních odpovědí téměř totožná jako u předchozí položky dotazníkového šetření. Významný aspekt pedagogové shledali v rozvoji schopností a dovedností, které dosud nebyly zcela využívány. Přínos spatřovali především v novém pohledu na výuku a možnosti využití nových technologií ve výuce, jako byla například i komunikace přes sociální sítě. Zároveň pedagogové poukazovali na to, že v průběhu

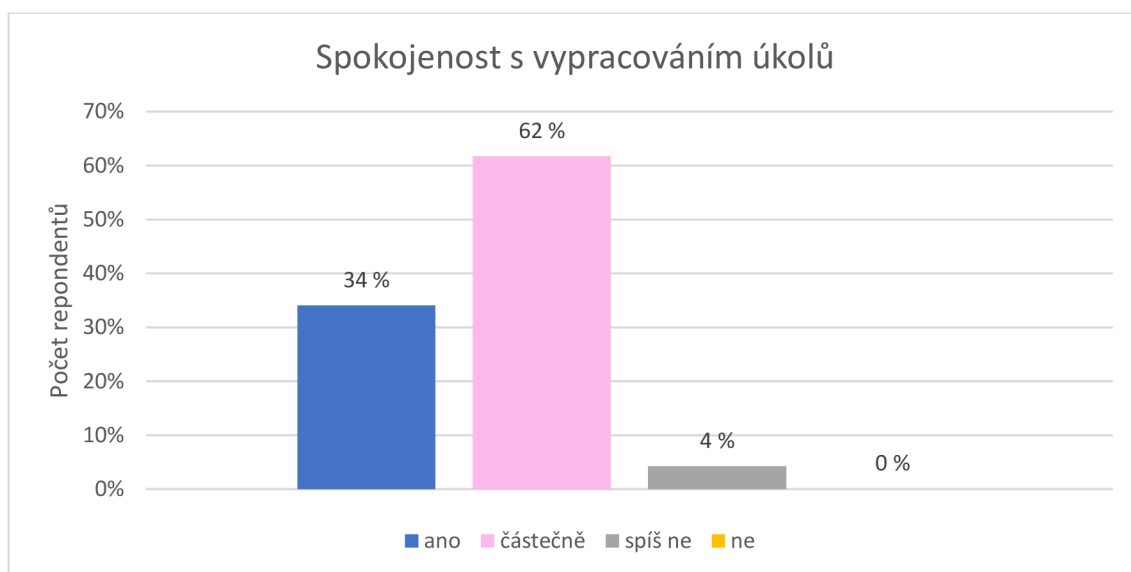
distanční výuky se projevily také schopnosti žáků samostatně pracovat. Docházelo k užšímu kontaktu s rodiči, kteří často pedagogům projevili uznání a respekt, protože měli možnost v průběhu domácího vzdělávání zjistit, jak je v mnoha ohledech náročná učitelská profese. Avšak jedna respondentka zjistila, že se jí tento způsob výuky „poněkud nešťastný“, a pokud by měla trvale tímto způsobem vyučovat, zřejmě by uvažovala o změně zaměstnání.



Graf 8 – Modifikace výuky dle předchozích zkušeností

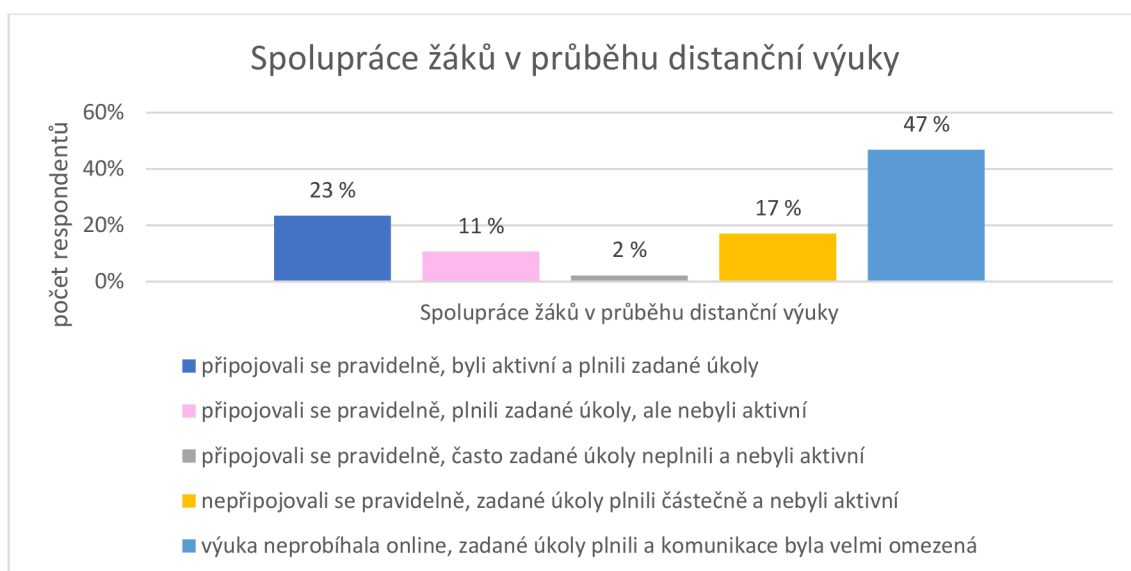
Získaná data ukazovala, že 37 respondentům jimi vedený způsob distanční výuky vyhovoval, a proto na základě svých zkušeností nenavrhovali žádné změny a případné úpravy a nadále by vedli výuku stejným způsobem. Části učitelů forma výuky vyhovovala, protože jinou formu výuky si nedovedou představit vzhledem k sociokulturním a mentálním možnostem rodičů jejich žáků. Přesto byly rodiny, kde byla situace jiná, ale z pohledu pedagogů by to pro ně představovalo připravit výuku ve dvojím vydání, což by zvyšovalo náročnost a délku příprav. V tomto případě by zařazovali výuková videa, e-kvízy a využívali by výukové programy. Zbývající respondenti se neztotožňovali ani s tímto názorem a 7 dotazovaných by preferovalo jiný způsob distančního vzdělávání, přičemž by volili on-line výuku nebo by pracovali se žáky v malých skupinách alespoň jednou týdně.

Aktivita žáků, míra zapojení do výuky, spolupráce s rodiči



Graf 9 – Spokojenost s vypracováním úkolů

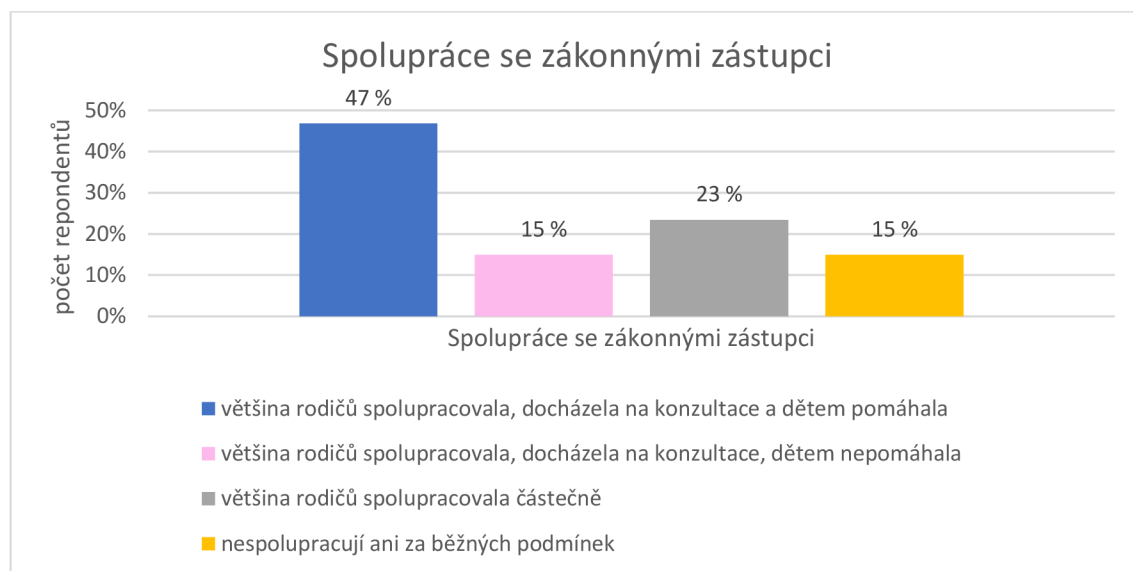
S vypracováním zadaných úkolů nebylo zcela spokojeno 29 pedagogů, poměrně často se setkávali s tím, že úkoly byly vypracované pouze z části a v některých případech vůbec, samotné zpracování úkolů neodpovídalo požadavkům učitele. Oproti tomu 16 respondentů nemělo výhrady a bylo s prací žáků spokojeno a na položku odpovídalo kladně.



Graf 10 – Spolupráce žáků v průběhu distanční výuky

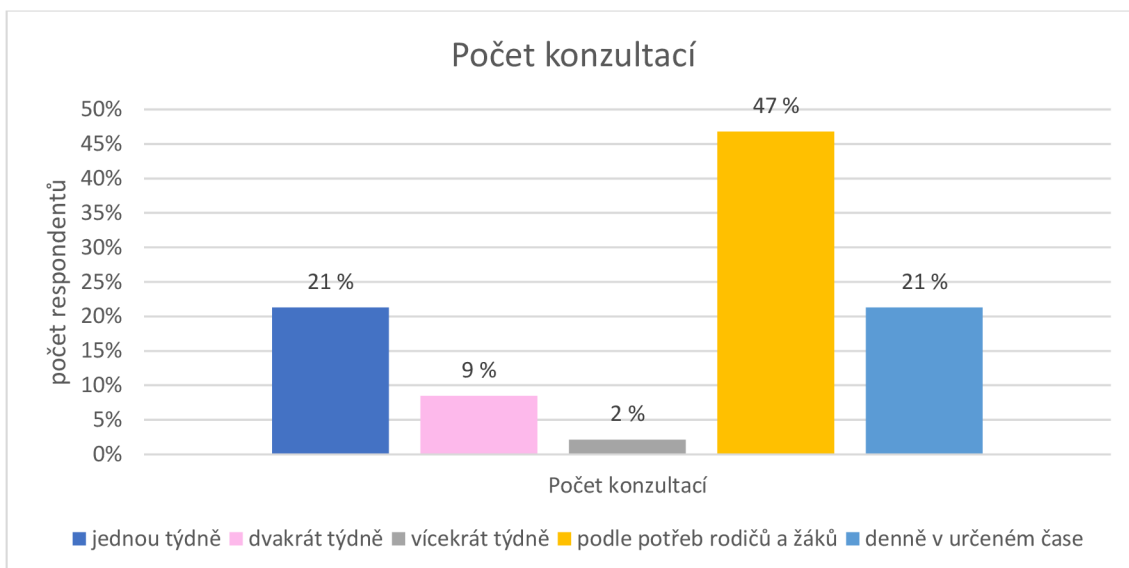
Žáci, u nichž probíhala distanční výuka formou off-line, zadané úkoly plnili, ale komunikace s nimi byla velice omezená. Při on-line výuce 11 učitelů na tuto položku odpovědělo kladně, jejich žáci se pravidelně připojovali do výuky ve stanoveném čase, v jejím průběhu aktivně spolupracovali a plnili zadané úkoly. Dalších pět respondentů

konstatovalo, že se sice žáci připojovali pravidelně a úkoly plnili, ale během výuky byli pasivní. Jeden z pedagogů uvedl, že se žáci pouze připojili, ale neprojeví aktivitu a také neplnili zadané úlohy. Žáci se nepřipojovali pravidelně, zadání úkolů plnili pouze částečně a ve výuce byli pasivní, tato odpověď zazněla u zbývajících osmi dotazovaných pedagogů.



Graf 11 – Spolupráce se zákonnými zástupci

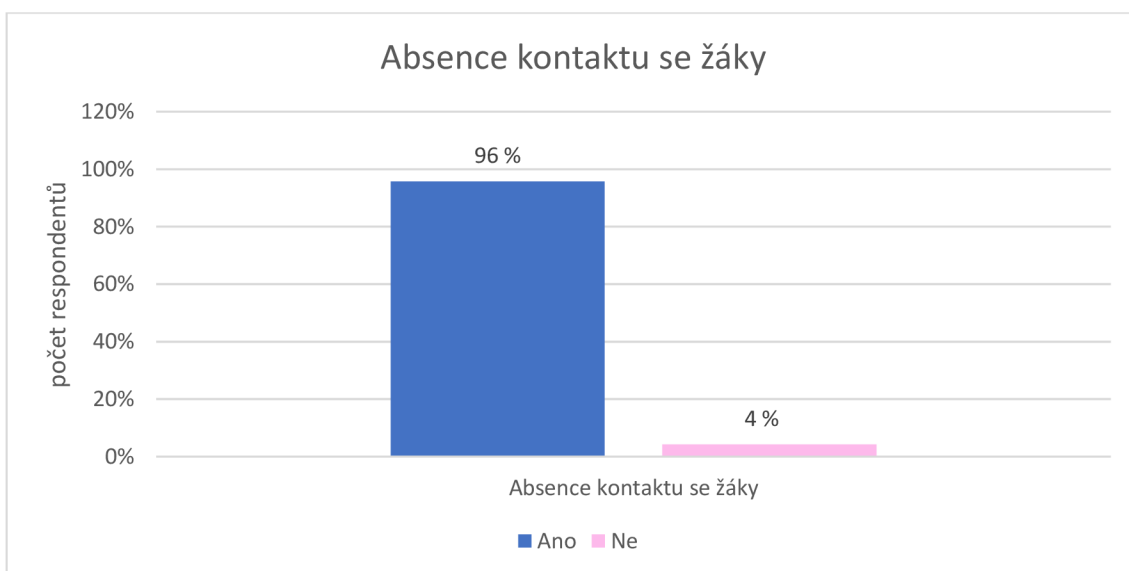
Téměř polovina všech učitelů (22 repondentů) hodnotila spolupráci se zákonnými zástupci kladně, rodiče pravidelně docházeli na konzultace, aktivně se zapojovali do výuky a dětem pomáhali s vypracováním úkolů. Část repondentů (7) konstatovala, že rodiče sice přicházeli na konzultace, ale nezapojovali se do domácí výuky. Část pedagogů (11 repondentů) konstatovala, že se vzájemnou spoluprací byli spokojeni pouze částečně, dle jejich zkušeností museli být zákonní zástupci urgováni, aby si vyzvedli úkoly, mnohdy se nedostavili na konzultace vůbec. Také nebyli spokojeni s kvalitou vypracovaných úkolů, často se setkávali i s tím, že úkoly vypracovávali rodiče za svoje děti. Zbývajících učitelé shodně konstatovali, že většina rodičů nespolupracovala během distanční výuky, protože s těmito zákonnými zástupci je spolupráce problematická i za běžných podmínek.



Graf 12 – Počet konzultací

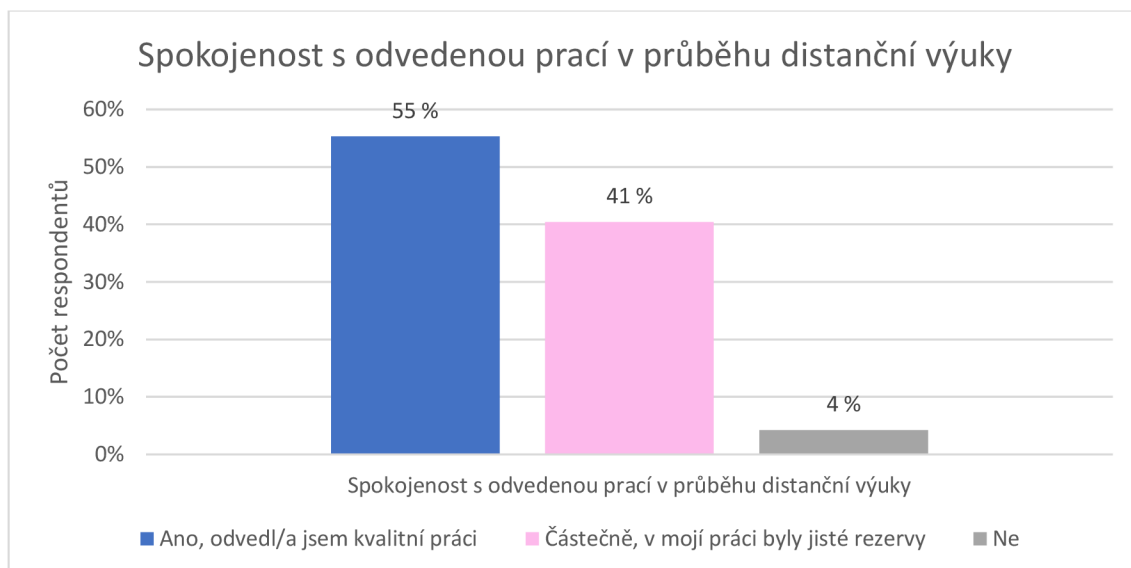
Nejčastěji se počet konzultací (22 dotazovaných) odvíjel od potřeb rodičů a žáků po předchozí telefonické dohodě. Dalších 10 respondentů poskytovalo konzultace jednou týdně, shodný počet dotazovaných učitelů byl rodičům a žákům k dispozici denně v čase určeném pro konzultace. Pouze jeden respondent uvedl, že konzultace probíhaly vícekrát týdně, a zbývající pedagogové konzultovali dvakrát týdně.

Prožívání samotného pedagogického pracovníka



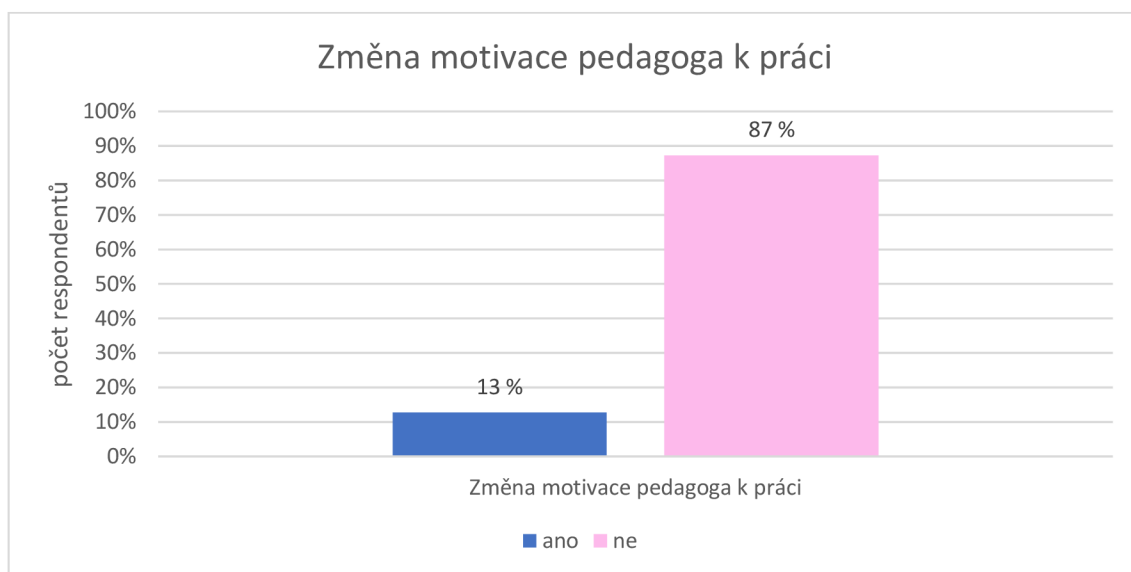
Graf 13 – Absence kontaktu se žáky

Téměř všichni respondenti postrádali během distančního vzdělávání kontakt se svými žáky, pouze dva respondenti na tuto položku reagovali negativně, což bylo pro autorku překvapivé, protože přímý kontakt, vzájemná interakce se žáky patří mezi důležité vzdělávací prostředky.



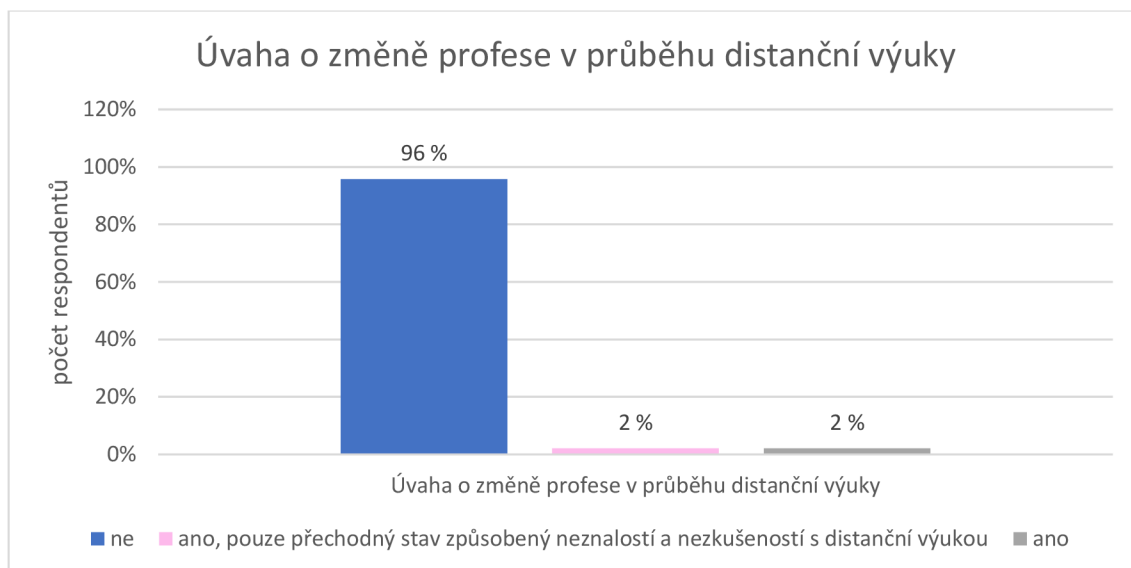
Graf 14 – Spokojenost s odvedenou prací v průběhu distanční výuky

Nadpoloviční většina pedagogů (26 dotazovaných) se domnívá, že v průběhu distanční výuky odváděla vzhledem k situaci kvalitní práci. Další respondenti konstatovali, že jsou se svojí prací spokojeni pouze částečně a shledávají jisté rezervy při plánování, přípravách a realizaci distančního vzdělávání. Dle názorů dvou učitelů neodpovídala kvalita odvedené práce jejich představám.



Graf 15 – Změna motivace pedagoga k práci

Učitelé nepocítovali v průběhu distančního vzdělávání změnu motivace k výkonu učitelské profese. Pouze 6 respondentů upozorovalo snížení motivace k výkonu své profese v důsledku scházejícího přímého kontaktu se svými žáky, ale i při snaze stimulovat žáky z nepodněného rodinného prostředí k plnění zadaných úkolů.



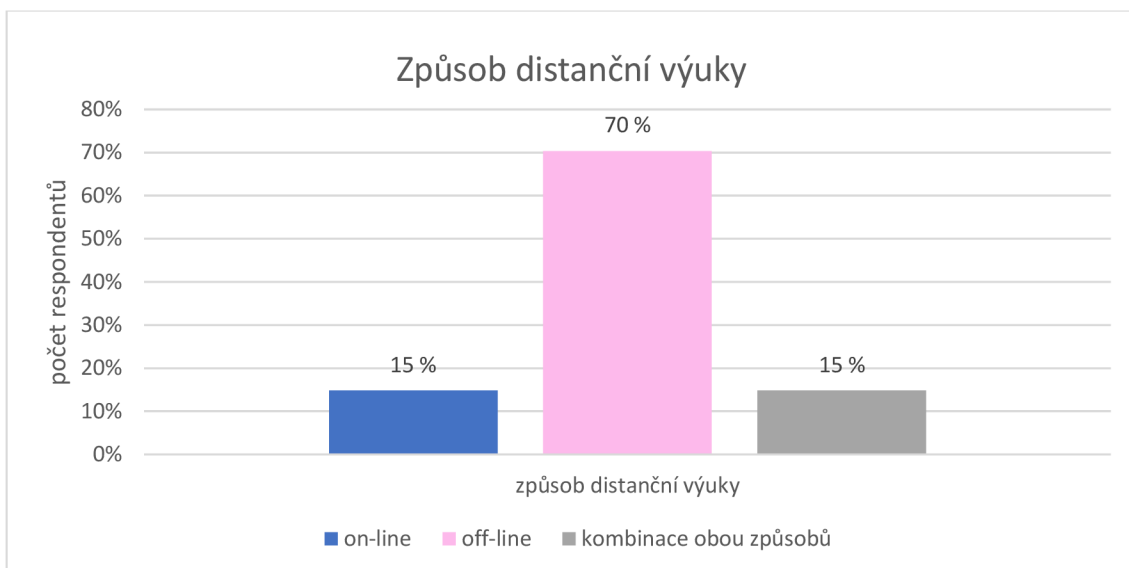
Graf 16 – Úvaha o změně profese v průběhu distanční výuky

Cílem poslední položky dotazníkového šetření bylo zjistit, zda účastníci uvažovali o změně profese a odchodu ze školství v souvislosti s přechodem na distanční výuku. Z uvedených dat vyplynulo, že ačkoliv se jednalo o novou a velice náročnou situaci, tak 45 dotazovaných pedagogů nepřemýšlelo o svém odchodu ze školství. Jeden respondent tuto možnost zvažoval, ale jednalo se pouze o přechodný stav způsobený neznalostí a nezkušeností s tímto způsobem výuky. Vážně o změně profese uvažoval i další respondent, jelikož podle jeho názoru žáci při tomto způsobu vzdělávání spíše neprofitovali, ale byly udržovány vědomosti, dovednosti, které žáci zvládali již dříve, a toto zjištění bylo pro respondenta demotivující. Zároveň tento respondent nevěří tomu, že by tento způsob dlouhodobé výuky u žáků se středně těžkým mentálním postižením mohl být efektivní, z tohoto důvodu by nepovažoval odvedenou práci za kvalitní, a tudíž by ji nemohl dělat.

3.3.2 Analýza a interpretace dat získaných prostřednictvím dotazníku pro rodiče (zákonné zástupce)

Způsob distanční výuky

Úvodní položky dotazníkového šetření se týkaly samotné realizace distanční výuky. Autorka jimi zjišťovala, jakým způsobem probíhalo distanční vzdělávání u jejich dítěte a zda školou zvolená forma byla z jejich pohledu vhodná.



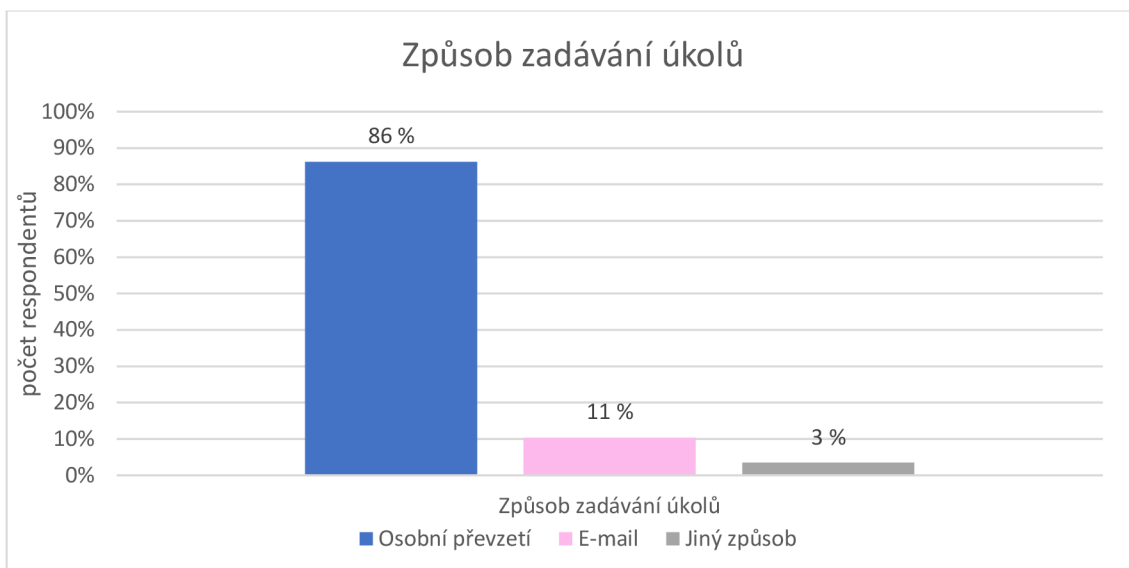
Graf 17 – Způsob realizace distanční výuky

Ve většině případů byla distanční výuka realizována formou off-line. Pouze u několika žáků byl zvolen jiný způsob distančního vzdělávání, čtyři žáci byli vzdělávání on-line a ve zbývajících případech byla zvolena kombinace on-line a off-line distanční výuky.



Graf 18 – Spokojenost se zvoleným způsobem distanční výuky

Většina zákonných zástupců byla se zvolenou formou výuky spokojena. Jeden rodič uvedl, že jim tento způsob výuky vyhovoval, jelikož asistentka se věnovala pouze jejich dítěti a při práci dítě nic nerozptylovalo. U negativních odpovědí byl uváděn jako důvod nespokojenosti scházející kontakt s dětmi. Dva rodiče byli spokojeni částečně. Tato odpověď však měla souvislost s technickým vybavením, protože respondent uváděl, že měli doma k dispozici pouze jeden počítač a nestabilní internet.

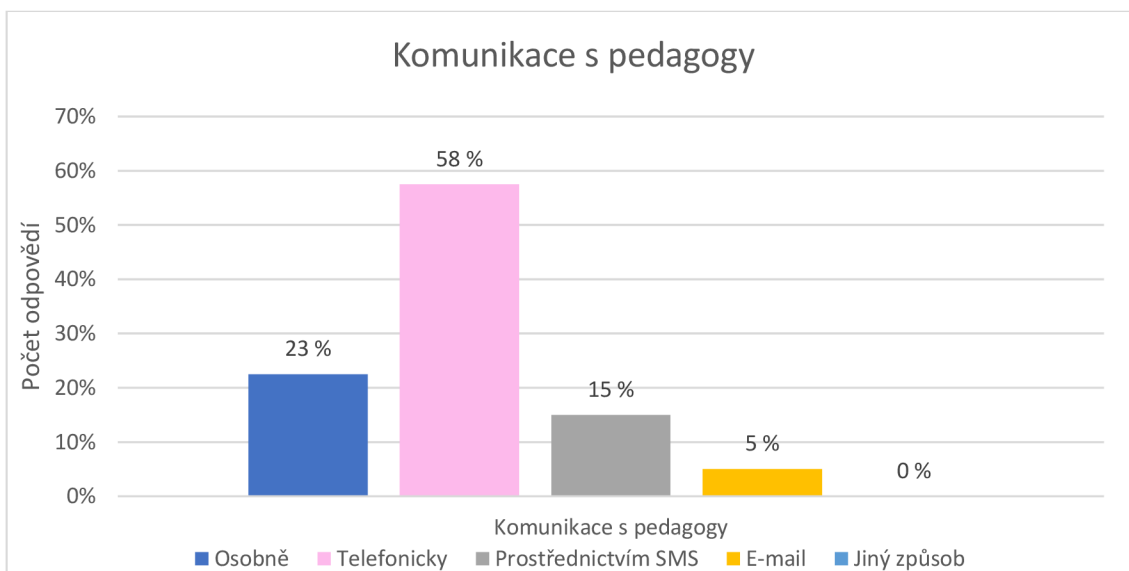


Graf 19 – Způsob zadávání úkolů

Úkoly byly převážně předávány osobně, třem žákům bylo zasíláno zadání úkolů elektronickou formou. Pouze v jednom případě byly úlohy zadávány prostřednictvím školního webového informačního systému Bakaláři.

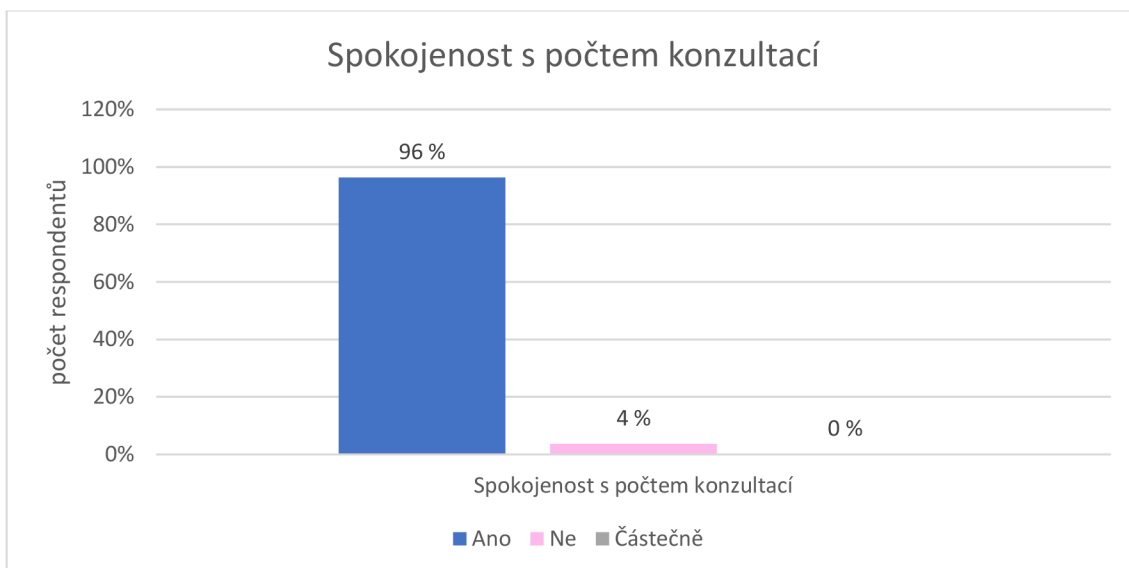
Spolupráce se školou

Další sledovanou oblastí byla spolupráce se školou. Následující položky byly formulovány tak, aby byly zjištěny informace týkající se vzájemné komunikace mezi učiteli a rodiči.



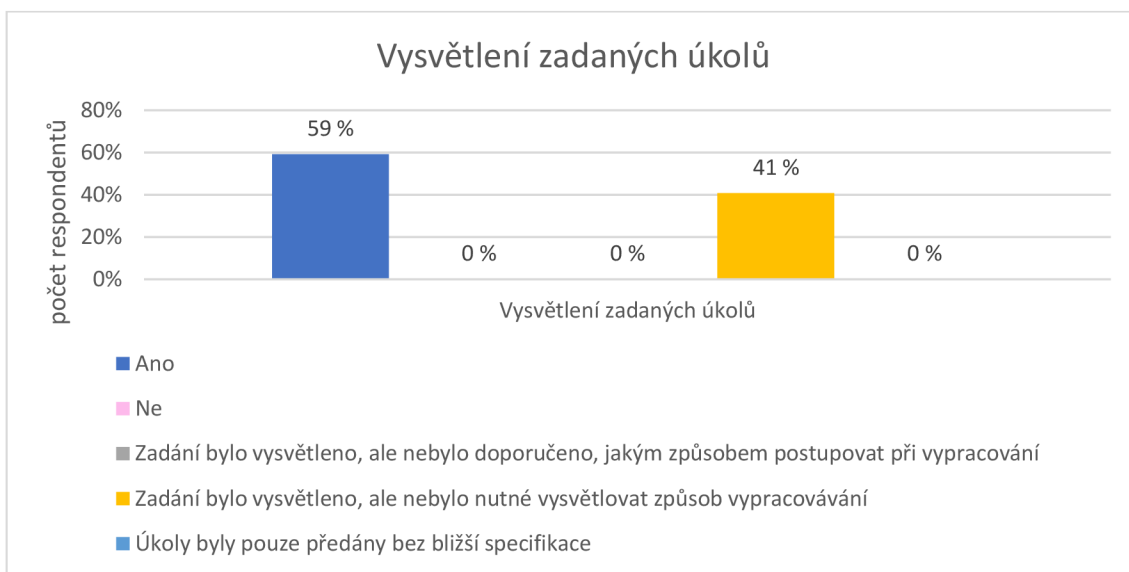
Graf 20 – Komunikace s pedagogy

Na základě získaných dat bylo zjištěno, že vzájemná komunikace probíhala prostřednictvím telefonních hovorů. Mnohdy rodiče využívali více způsobů komunikace např. telefonického hovoru a osobního setkání. Nejméně ke spojení využívali e-mail.



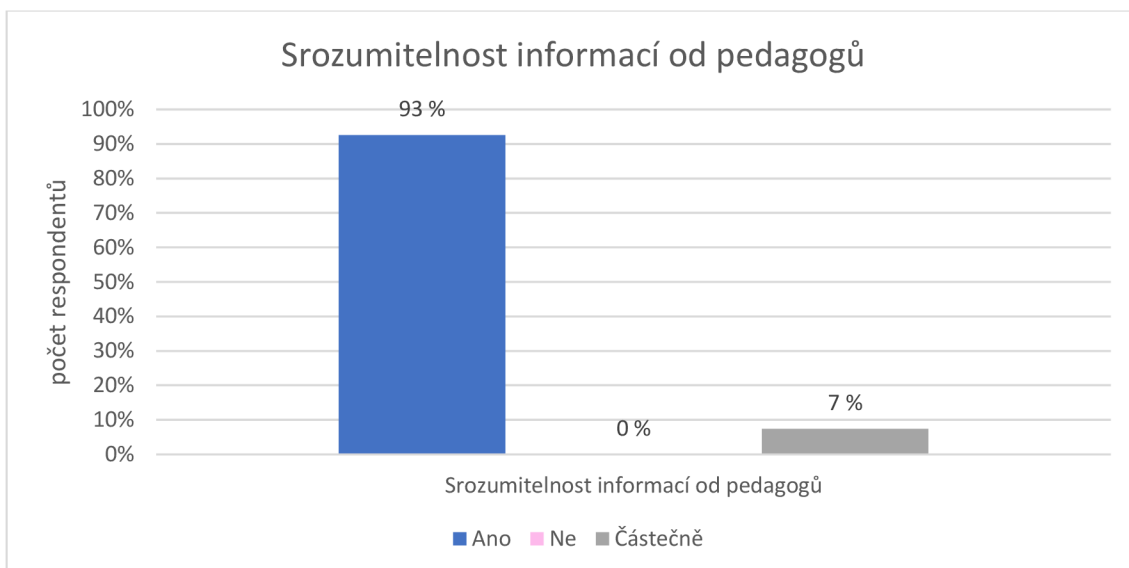
Graf 21 – Spokojenost s počtem konzultací

V tomto ohledu byli rodiče spokojeni s počtem poskytovaných konzultací. Jeden z respondentů v odpovědi uvedl, že pokud vznikl nějaký problém a z jeho pohledu byla potřeba další konzultace, neváhal a sám učitele požádal o schůzku. Z celkového počtu 27 respondentů pouze jeden rodič nebyl spokojen s počtem poskytovaných konzultací.



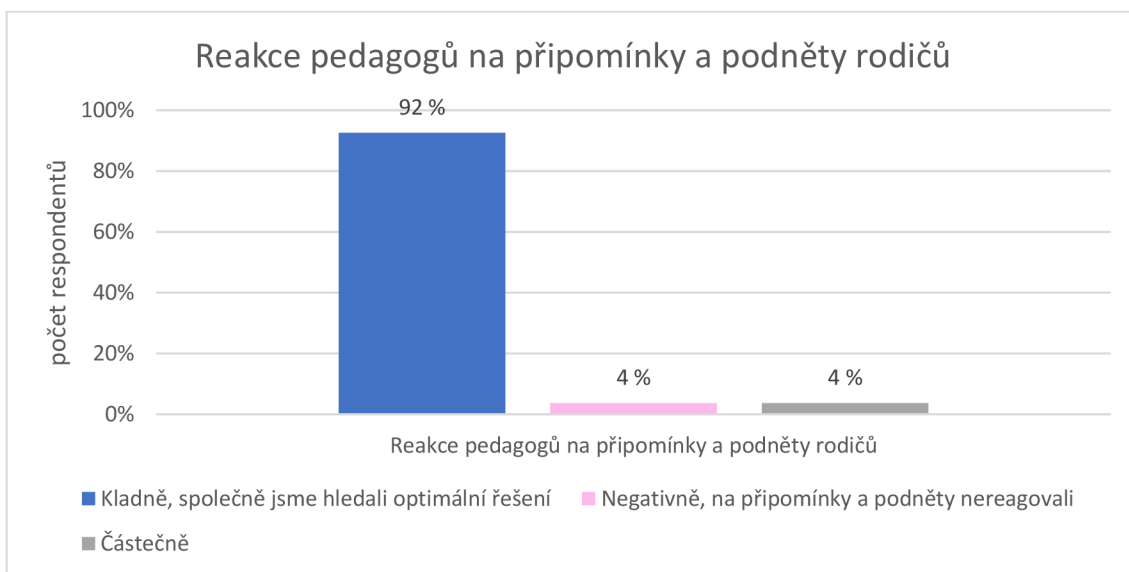
Graf 22 – Vysvětlení zadaných úkolů

Zákonní zástupci ve svých odpovědích uvedli, že učitelé řádně vysvětlili zadání úkolů a zároveň doporučili vhodné postupy při plnění zadání. Zbývajícím rodičům stačilo pouze vysvětlit zadání, ale nebylo nutné doporučit, jakým způsobem mají postupovat při vypracování zadaných úloh.



Graf 23 – Srozumitelnost informací od pedagogů

Informace a pokyny od pedagogů během konzultací považovala převážná část respondentů za jasné a dostačující. Pouze u dvou respondentů zazněla odpověď částečně. Jeden z těchto rodičů uváděl, že občas nepochopil poskytovaným informacím a potřeboval některá sdělení opětovně vysvětlit.



Graf 24 – Reakce pedagogů na připomínky a podněty

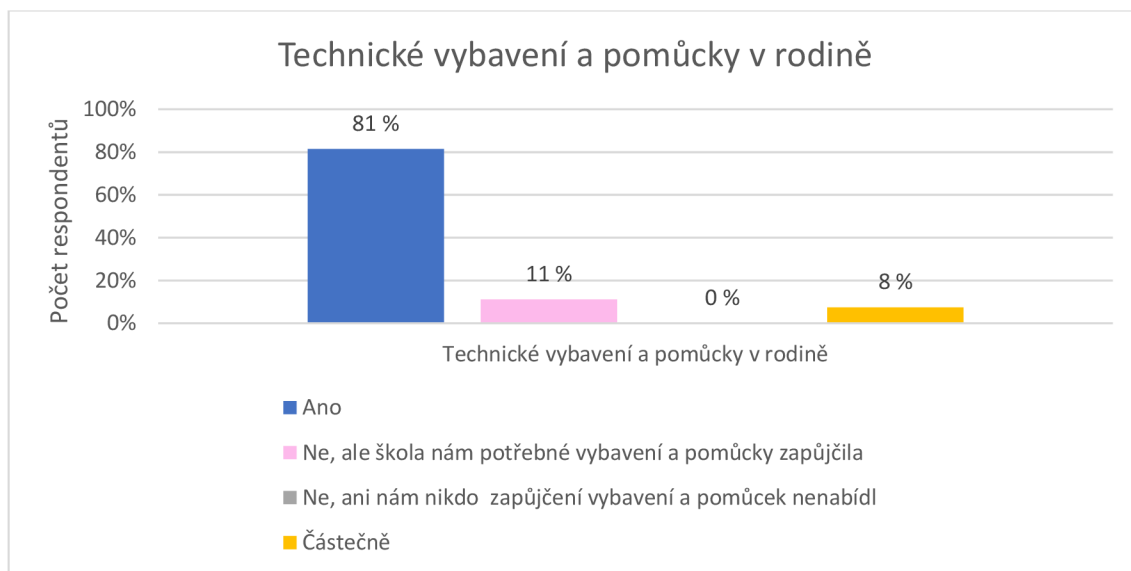
Zákonní zástupci konstatovali, že na jejich připomínky, podněty a názory ohledně domácího vzdělávání reagovali pedagogové kladně a společnými silami se pokoušeli nalézt optimální řešení dané situace, které by vyhovovalo všem zúčastněným. Pouze jeden respondent uvedl, že pedagog na připomínky a podněty nereagoval. Další z dotazovaných zákonných zástupců byl s reakcí pedagogů na jeho připomínky a podněty

spokojený pouze částečně. Podle mínění tohoto respondenta učitelé prosazovali jimi ověřené postupy při zpracování úkolů bez ohledu na jeho připomínky.

Z analýzy dat vyplývá, že převážná většina zákonných zástupců hodnotí spolupráci s pedagogy kladně. Z pohledu pedagogických pracovníků se s tímto názorem však neztotožňuje ani polovina dotazovaných učitelů, dle jejich názoru spatřují ve spolupráci jisté rezervy, zejména u zákonných zástupců žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nespolupracují se školou ani za běžných podmínek.

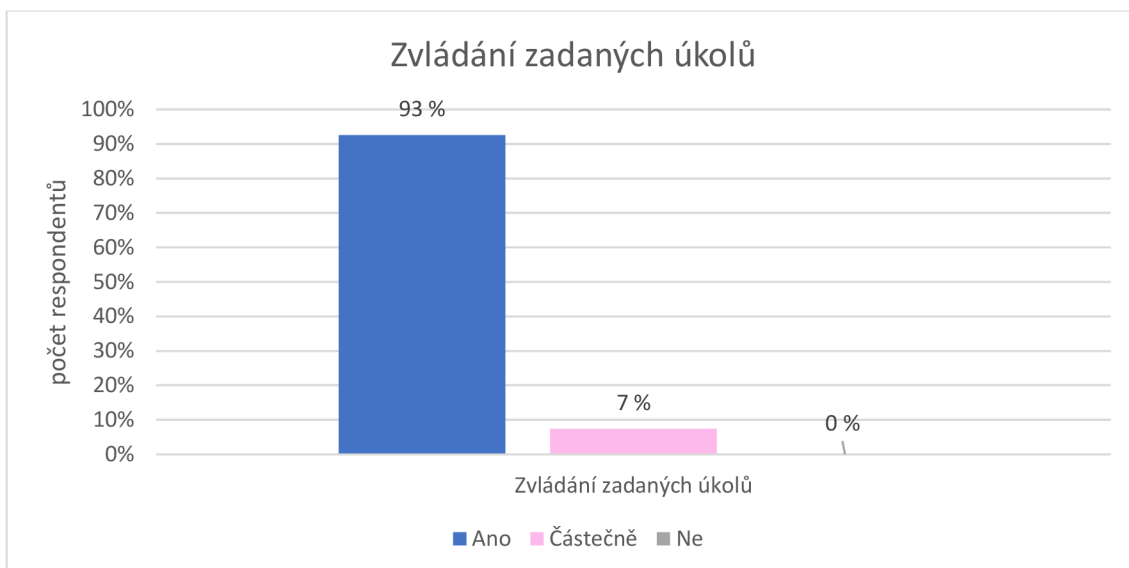
Aktivita žáků, zapojení do výuky, průběh distanční výuky

Následující položky dotazníku byly zaměřeny na vlastní průběh domácí výuky, ale také na potřebné technické vybavení a pomůcky.



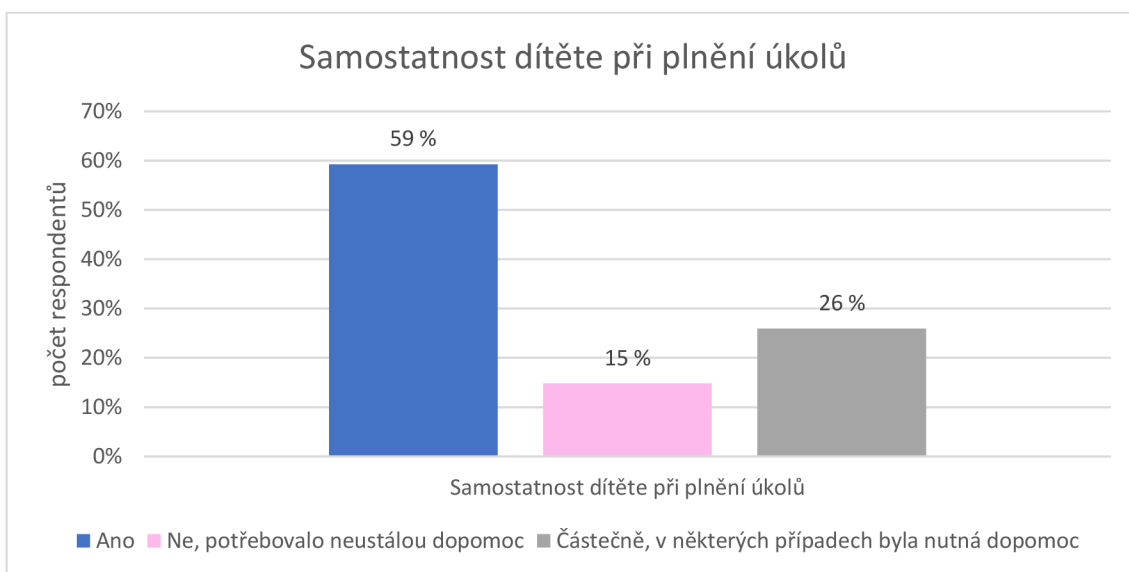
Graf 25 – Technické vybavení a pomůcky v rodině

Z uvedených dat vyplývá, že většina rodin měla doma k dispozici veškeré technické vybavení a pomůcky, které žáci využívali v průběhu distanční výuky. Pouze ve třech rodinách nedisponovali požadovaným vybavením a pomůckami, avšak vše potřebné k výuce těmto rodinám škola zapůjčila. Částečně, tak zněla odpověď u zbývajících dvou dotazovaných. V tomto případě jeden rodič uváděl, že z počátku neměli doma k dispozici vyhovující technické vybavení, ale postupně ho doplňovali o novější elektroniku. Druhý respondent, zde se jednalo o vychovatele z dětského domova, který v tomto dotazníkovém šetření zastupoval zákonné zástupce, poukazoval na nedostatečnou kapacitu technického vybavení, tento problém byl naštěstí vyřešen pomocí dárcovských počítačů.



Graf 26 – Zvládání zadaných úkolů

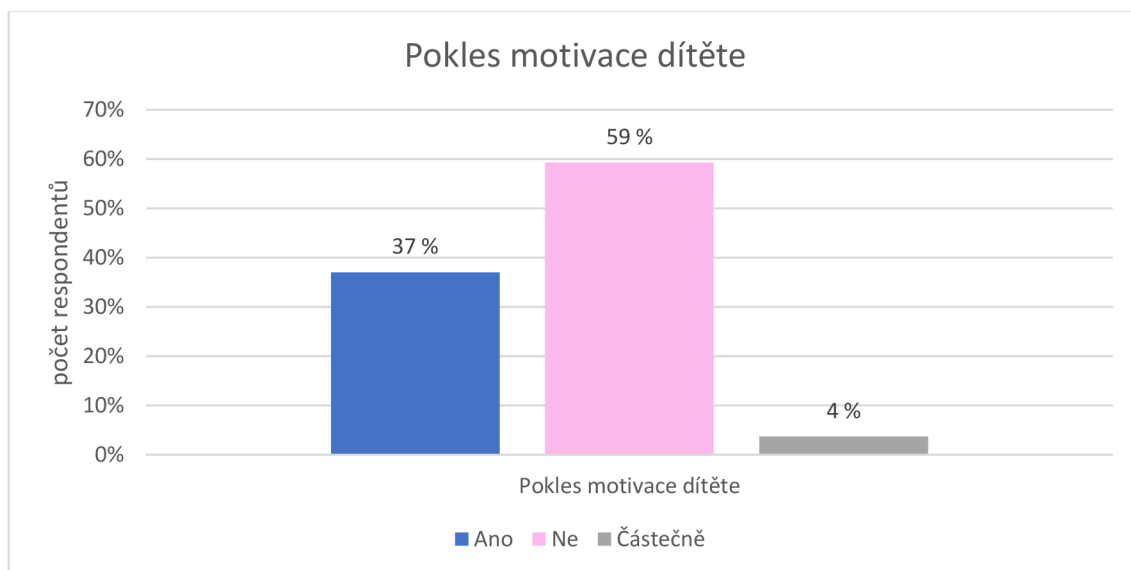
Dále byli rodiče dotazováni, zda žáci zvládali vypracování zadaných úloh. Dva respondenti ve svých odpovědích uváděli, že jim dařilo plnit úkoly částečně. Jeden z dotazovaných rodičů pozoroval největší obtíže svého dítěte při čtení a psaní, druhý u vybarvování, obkreslování (různé linky a čáry). Zbývajícím žákům nečinilo vypracování zadaných úkolů žádné obtíže.



Graf 27 – Samostatnost dítěte při plnění úkolů

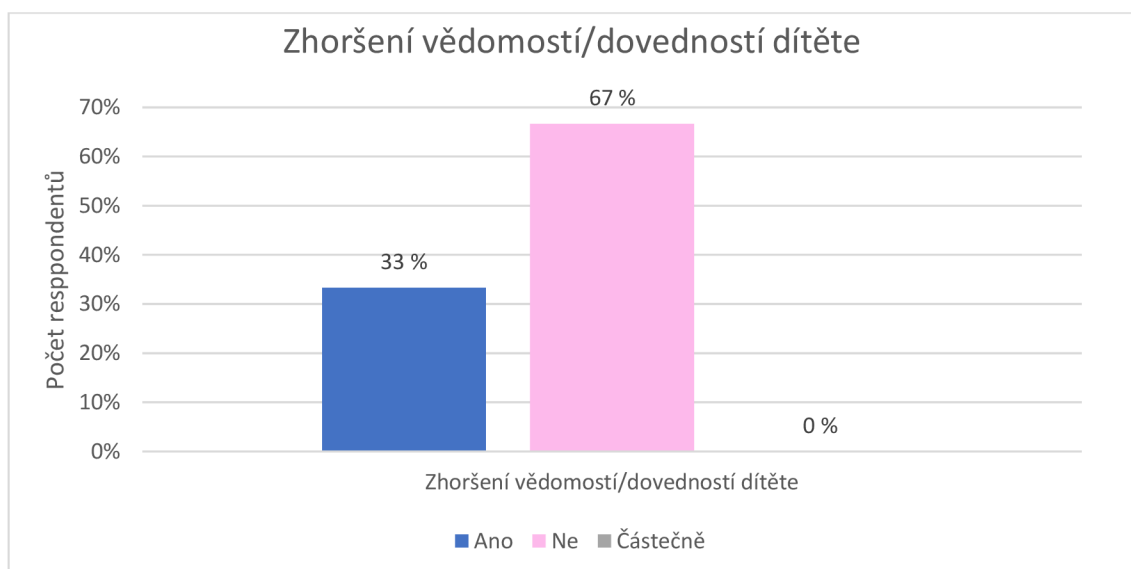
Na položku, kde byli rodiče dotazováni, jestli jejich děti vypracovávaly zadané úkoly samostatně, 16 respondentů odpovědělo kladně. Avšak na základě získaných dat čtyři děti nezvládaly plnit úlohy samostatně a ze strany rodičů byla nutná neustálá pomoc. U zbývajících sedmi respondentů zazněla odpověď částečně, v některých případech byla nutná pomoc, zejména byla-li probírána nová látka, ale také při psaní a matematice.

Dále rodiče uváděli, že byl nutný neustálý dohled a kontrola, míra dopomoci závisela na únavě a aktuálním rozpoložení dítěte.



Graf 28 – Pokles motivace

Z celkového počtu 27 respondentů 16 rodičů nezaznamenalo pokles motivace, oproti tomu 11 zákonných zástupců uvedlo kladnou odpověď. Jeden z dotazovaných na tuto položku odpověděl částečně, pokles motivace nastával při plnění neoblíbených úkolů a činností.

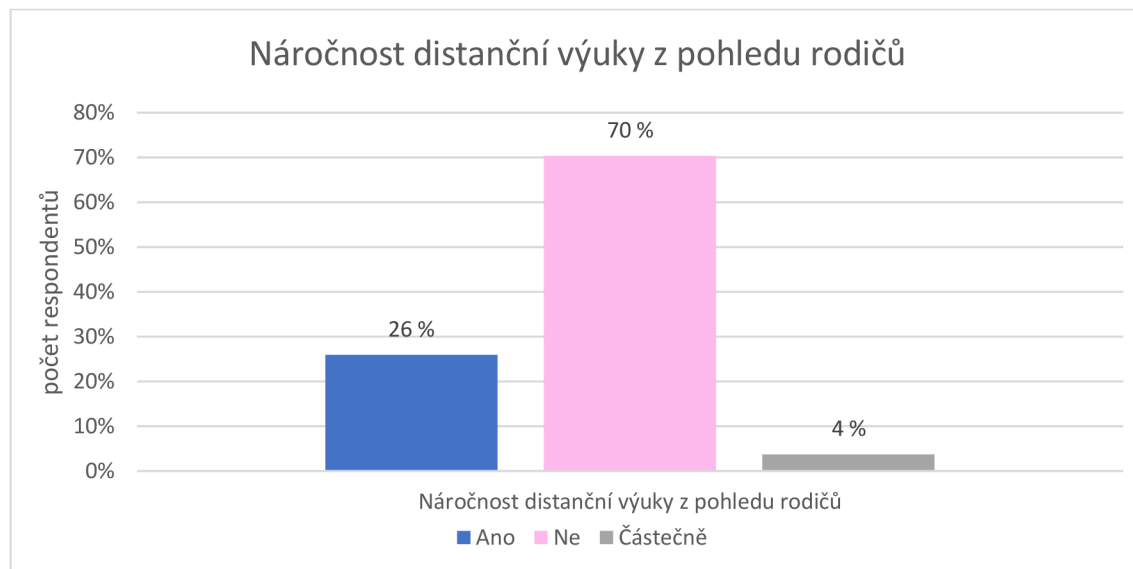


Graf 29 – Zhoršení vědomostí/dovedností dítěte

Z celkového počtu 27 respondentů se 18 dotazovaných domnívá, že u jejich dětí nedošlo v průběhu distančního vzdělávání ke snížení úrovně vědomostí/dovedností. Naopak 9 respondentů zaznamenalo zhoršení vědomostí/dovedností u svého dítěte. Pouze jeden dotazovaný uvedl, že v průběhu distanční výuky došlo k celkovému zlepšení úrovně

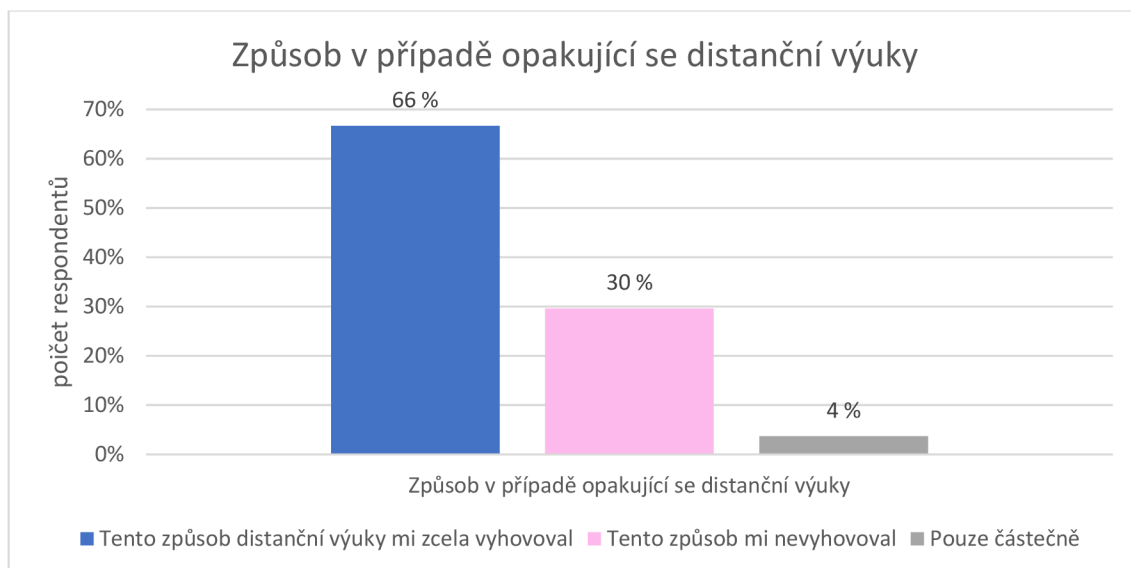
vědomostí/dovedností jeho dítěte. Zhoršení úrovně vědomostí však zaznamenalo u svých žáků 14 ze 47 dotazovaných učitelů, zejména ve vzdělávacích oborech čtení, psaní a matematika, ale i v úrovni komunikačních dovedností a sebeobsluhy.

Prožívání samotných rodičů



Graf 30 – Náročnost distanční výuky z pohledu rodičů

Pro většinu rodičů nepředstavovalo období distanční výuky větší zátěž než obvykle. Přesto z pohledu 7 respondentů bylo toto období psychicky náročné nejen pro ně, ale pro i dítě, zejména pro děti s poruchou autistického spektra. Též dva respondenti konstatovali, že bylo velice obtížné děti motivovat k práci a také že jim scházel kontakt s vrstevníky. Často se do výuky museli zapojit oba rodiče. Problematické a náročné to bylo i dle zkušeností respondentů (vychovatelů) z dětského domova, kde byly všechny děti na distanční výuce, přičemž se vzdělávají v různých základních školách.



Graf 31 – Způsob v případě opakující se distanční výuky

Většině rodičů stávající způsob distanční výuky vyhovoval a nenavrhovali žádné úpravy. Se stejným způsobem realizace distanční výuky nesouhlasilo 8 respondentů. Jeden z dotazovaných rodičů nesouhlasí s distanční výukou. Mezi navrhovanými úpravami distančního vzdělávání byla návštěva učitele v domácím prostředí, zasílání úkolů pouze prostřednictvím e-mailu a zaměření se na zlepšení pozornosti dítěte v průběhu distanční výuky.

3.3.3 Analýza a interpretace dat získaných prostřednictvím případových studií

KAZUISTIKA – Vladimír

Pohlaví: mužské

Věk: 16 let

Rodinná a sociální anamnéza

Vladimír vyrůstá v úplné a harmonické rodině. Celá rodina žije na vesnici v rodinném domě. Oba rodiče jsou zcela zdraví a ani v dětství se u nich neprojevaly žádné závažné zdravotní obtíže. Matka je zaměstnána jako sanitářka v nemocnici a dokončuje studium na střední zdravotnické škole. Otec vystudoval střední školu v oboru elektrotechnik. V dětství se u otce projevil opožděný vývoj řeči, který posléze dosáhl normy, ale u otcova bratra byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Péči o Vladimíra v současné době převzal otec, jelikož s nástupem puberty matka péči nezvládala. Vladimír matku nerespektoval, neposlušal základní příkazy, utíkal a býval vůči ní i agresivní. Po této změně došlo zlepšení a postupnému uklidnění situace. Spolu s Vladimírem rodiče ještě

vychovávají jeho dva sourozence. Starší bratr (nar. 2002) studuje střední školu, tak jako u otce i u staršího syna byly diagnostikovány opožděný vývoj řeči a hyperaktivita. Ve školním věku byla dle zprávy školského poradenského zařízení potvrzena dyslexie. Mladší sestra (nar. 2016) je také hyperaktivní, s celkově opožděným vývojem, z tohoto důvodu byla sledována ranou péčí. U dívky se projevují autistické rysy, mentální retardace, ale zatím nebyla potvrzena diagnóza dětský autismus. V současné době navštěvuje mateřskou školu speciální. V letošním školním roce měla dívka nastoupit povinnou školní docházku, ale na základě poznatků učitelek z mateřské školy a diagnostického vyšetření ve speciálně pedagogickém centru byl doporučen odklad povinné školní docházky.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil ze 3. těhotenství, které probíhalo bez komplikací až do 32. týdne, kdy došlo ke krvácení a odtoku plodové vody, v důsledku susp. abrupci placenty. Proto byla provedena akutní sekce. Vladimírova porodní hmotnost činila 1 980 g a měřil 44 cm. Po několika minutách došlo k respiračnímu selhání a chlapec musel být intubován a následně mu byla nasazena antibiotická léčba. Hospitalizován byl pět týdnů a od této doby je v pravidelné péči dětského neurologa. Plně kojen byl do 6 měsíců. Postupně se u chlapce objevovaly odchylky v psychomotorickém vývoji. Vladimír začal lézt okolo 12 měsíců, stavěl se a obcházel nábytek až ve 21 měsících. Samostatně chodil ve dvou letech. Odchylky se projeví i v oblasti komunikace, do tří let nemluvil, projevovaly se pouze přechodné slabikové vokalizace. Začal mluvit až okolo čtvrtého roku. Vladimír nenavštěvoval mateřskou školu. Speciálně pedagogické centrum doporučilo odklad povinné školní docházky. Následně byl umístěn v základní škole zřizované dle § 16 odst. 9, kde výuku nezvládal, a na základě opětovného vyšetření byl přeřazen do základní školy speciální.

Diagnóza

Na základě odborných vyšetření byla Vladimírovi stanovena diagnóza středně těžká mentální retardace, dětský autismus, poruchy chování a lehký centrální hypotonický syndrom.

Psychologický nález

Vladimír je chlapec s četnými abnormitami v emotivitě a chování. Poruchy chování se zhoršily s nástupem puberty. Chlapec je roztěkaný, rychlý, neustále se kývá a houpe.

Nevydrží sedět. Při oslovení nenavazuje oční kontakt, dívá se skrz. Často pozoruje věci ze zvláštních úhlů, hodně zblízka, rukou si schovává části předmětů. Nemá rád hluk, hlasitý hovor, dětský pláč, zvuk motorky. Tyto zvuky spouští afektové stavy. V afektu je Vladimír agresivní, ubližuje sobě (bouchá hlavou, štípe se), ale i osobám, které jsou v bezprostřední blízkosti, rodině, učitelům, spolužákům (štípe, kope, kouše). Rád se svléká do naha i na veřejnosti. Schopnost komunikace je na nízké úrovni, používá při ní především jednoslovné výrazy nebo krátké fráze, časté jsou echolálie a vokální stereotypie. Poměrně dobře rozumí a zvládá reagovat na jednoduché instrukce. Baví ho dobře strukturované úkoly, potřebuje strukturu i v rozvrhu.

Motorika a pozornost

U chlapce se projevuje výrazný psychomotorický neklid, neustále obrací pozornost, u práce vydrží jen s neustálou motivací a opakovaným přivoláním. Samostatně zvládne pracovat jen krátkou chvíli, úkoly plní rychle až neuroticky, chce mít co nejdříve hotovo. Nemá fixovaný úchop tužky.

Na základě vyšetření ve speciálně pedagogickém centru bylo doporučeno vzdělávání podle RVP ZŠS díl 1 s IVP, se strukturovaným učením a podporou sdílených pedagogických pracovníků, stupeň podpory 4. Při výuce je doporučeno pracovat formou strukturalizace, vizualizace a názornosti, nutná je neustálá motivace, rovněž stručné a jasné pokyny. Také bylo doporučeno často střídát činnosti a měnit prostředí. Zároveň je doporučeno nepodporovat konfliktní situace. V průběhu výuky je třeba dělat časté relaxační přestávky a relaxační aktivity v klidové místnosti. Je nutné snažit se vysledovat co nejpřesněji spouštěče agresivního chování, přizpůsobit prostředí a situaci tak, aby se agresí zabránilo hned v jejím počátku, případně naučit chlapce některé ze spouštěčů zvládat, naučit se je akceptovat nebo směřovat agresí jinam.

Distanční výuka

Vzhledem ke chlapcově diagnóze, krátkodobé pozornosti a neustálému neklidu pedagog po konzultaci s rodiči zvolil distanční výuku formou off-line, která byla realizována zpravidla v podobě pracovních listů. V rámci běžné výuky pedagog chlapci domácí práci nezařadil, a tak rodiče neměli zkušenosti s tím, jakým způsobem postupovat při plnění jednotlivých úloh. Připravené úkoly si vyzvedávali v dohodnutém termínu. V průběhu konzultace pedagog rodičům vysvětlil zadání úkolu, jakým způsobem ho má chlapec vypracovat a jaká míra dopomoci je vhodná. Zároveň rodičům bylo

doporučeno rozdělit úkoly na části a prokládat je relaxačními chvilkami, a to především z důvodu vyšší unavitelnosti a krátkodobé pozornosti. Během společných konzultací byla pro pedagoga důležitá zpětná vazba, jak chlapec plnil úkoly, zda zadání bylo srozumitelné. Na základě získaných informací vyhodnotil učitel průběh distanční výuky, bylo-li třeba, zadání úkolů upravil tak, aby je rodiče s Vladimírem zvládali.

Matematika je Vladimírův předmět, rád počítá, porovná čísla, zvládá sčítání a odečítání dvouciferných čísel v oboru do sta, proto se nejvíce dařilo plnění úkolů z matematiky, kdy chlapec doplňoval číselné řady, spojoval obrázky podle čísel a řešil jednoduché slovní úlohy. Obtížnější bylo vypracování úkolů ze psaní, chlapec má špatně fixovaný úchop psacího náčiní a narušenou jemnou motoriku. Dlouhodobě se Vladimírovi nedařilo psát písmena a slova do vymezeného prostoru, což se nedařilo ani při práci v domácím prostředí. Pracovní listy často nedokončil a rodičům se nedařilo chlapce motivovat natolik, aby v práci pokračoval, a proto se musel opakovaně k úkolu vracet. Méně se mu dařilo plnit i zadanou práci ze vzdělávacích oblastí Člověk a společnost, Člověk a příroda, rychle vypracoval jen to, co ho zaujalo. U zbývajících učiva se vztekal a odmítal spolupracovat. Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že bylo velmi těžké chlapce motivovat. Zkoušeli všechny možné způsoby motivace např. tablet, televizi a jídlo, přesto se to mnohdy nedařilo.

Plnění úkolů během tohoto způsobu výuky bylo velice náročné jak pro chlapce, tak i pro jeho rodiče. Konzultace probíhaly pravidelně jedenkrát týdně a v případě nejasností a problémů telefonicky kdykoliv. Pracovní listy přinášeli rodiče z velké části vypracované, kvalita vypracování se většinou odvíjela z aktuálního chlapcova rozpoložení, ale pedagog především ocenil to, že je Vladimír vypracoval sám. Po celou dobu distanční výuky byl také kladen velký důraz na upevňování a rozvoj praktických dovedností a sebeobsluhy, proto bylo důležité, aby rodiče zapojovali chlapce do běžných činností v domácnosti (např. při úklidu, pomoci při stolování, zametání).

V průběhu distanční výuky nedošlo k žádnému výraznému zlepšení, úroveň vědomostí a dovedností spíše stagnovala. Po návratu do školního prostředí a běžné výuky byl problém nastolit opětovný řád a motivovat chlapce natolik, aby aktivně spolupracoval.

KAZUISTIKA – Jan

Pohlaví: mužské

Věk: 12 let

Rodinná a sociální anamnéza

Jan žije s matkou, otčímem a mladším bratrem v rodinném domě na vesnici. Chlapcův otec není uveden v rodném listě a neexistují o něm a jeho zdravotním stavu validní údaje. Janova matka je nyní na rodičovské dovolené s mladším tříletým bratrem. U matky se v dětství ani v dospělosti neobjevily žádné zdravotní problémy. Pravděpodobně určitá dědičná zátěž v rodině však je, jelikož Janův bratranec má neurologické obtíže, ale doposud nebyl odborně vyšetřen. Na základě informací od matky také u mladšího syna, Janova bratra, vše nasvědčuje opožděnému psychomotorickému vývoji, chlapec doposud nemluví. Matka s chlapcem byla odeslána na neurologické vyšetření, jehož výsledky nejsou autorce doposud známy.

Osobní anamnéza

Jan se narodil z prvního těhotenství, které nebylo doprovázeno žádnými komplikacemi. Porod proběhl spontánně, krátce po stanoveném termínu. Janův vývoj do šesti měsíců odpovídal normě, tedy nevykazoval žádné odchylky. Později matka zpozorovala, že chlapec nenavazoval oční kontakt anebo velice slabý, také fyzický kontakt chlapec nevyhledával, s matkou se nemazlil. Postupně zaostával vývoj řeči, ale i motoriky. Jan se neplazil, nelezl ani se nepřesouval koulením. Samostatně začal chodit až po třetím roce života. Mateřskou školu Jan nenavštěvoval a na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně byl chlapci doporučen odklad školní docházky, během kterého navštěvoval přípravnou třídu. Posléze byl umístěn v základní škole zřizované podle § 16 odst. 9, odkud byl později přeřazen do základní školy speciální, jelikož výuku nezvládal.

Diagnóza

Chlapec byl odborně vyšetřen a byla stanovena diagnóza středně těžká mentální retardace s pomalým psychomotorickým tempem, dětský autismus (hyperkinetická porucha aktivity a pozornosti v rámci poruchy PAS) a paleocerebelární syndrom. V současné době je bez dlouhodobé terapie.

Psychologický nále

U Jana přetrvávají problémy s každodenními aktivitami. Jan je nesoustředěný, roztěkaný, závislý na podnětech. Chlapec má ve škole problémy jak se sociální interakcí, tak i s komunikací, poruchou chápání (dobře čte, ale nezopakuje obsah přečteného) a představivosti. Má výchovné problémy s respektem k autoritám. Jan krátkodobě navazuje oční kontakt, spolupracuje po opakovaném vyzvání. Pracuje pouze tehdy, pokud vedle něj někdo sedí, dopomáhá mu a motivuje ho. Pracuje velmi pomalým tempem, práci si nahlas komentuje. Jan je velmi motivovaný, chce dosahovat dobrých výsledků. Při úspěchu třepe rukama, což spolu s problematickým očním kontaktem souvisí s diagnózou PAS.

Motorika a pozornost

Pozornost je krátkodobá, snadno odklonitelná, s přibývajícím časem klesá a výrazně narůstá únava. Neustále při práci vyžaduje pozornost pedagoga, samostatně pracuje jen krátkou chvíli. Chlapec se stále ujišťuje, že úkol plní správně, a chce být chválen. Jan drží tužku v levé ruce se špatně fixovaným úchopem. Písmo je neúhledné a hůře čitelné, jednotlivé tahy nejsou plynulé a chlapec má problém s dodržováním lineatury.

Vzhledem k pomalému tempu a vyšší unavitelnosti bylo třeba upravit množství požadovaných úkolů, bylo stanoveno častější střídání činností a doporučeno prokládat je odpočinkem. Dle doporučení speciálně pedagogického centra byl nastaven stupeň podpory 4, vzdělávání v základní škole speciální podle RVP ZŠS, díl 1, a to bez individuálního vzdělávacího plánu. Zároveň při vzdělávání je nutné respektovat specifika žáka, přistupovat k výuce individuálně, neustále ho motivovat k práci. Při výuce je třeba využívat kooperativní formy práce, didaktické hry, podporovat dovednosti a kompetence žáka a sociální začlenění.

Distanční výuka

Také v Janově případě byla zvolena výuka off-line, a to zejména z důvodu krátkodobé pozornosti a soustředění. Výuka byla z velké části realizována prostřednictvím pracovních listů, které byly vytvořeny pedagogem tak, aby odpovídaly Janovým schopnostem a možnostem. Rodiče, nejčastěji otčím, vyzvedávali připravené úkoly ve stanoveném čase. Rodiče nevěděli, jak postupovat při vypracovávání, a tak během konzultace pedagog vždy rodičům doporučil, jakým způsobem postupovat, tedy zadané úlohy v žádném případě nevypracovávat najednou, ale rozdělit je na části. Dále bylo

doporučeno práci prokládat odpočinkem nebo hrou, jelikož je to pro chlapce náročné, s přibývajícím únavou je roztěkaný, nepozorný a plačtivý.

Podle informací od rodičů se chlapci v domácím prostředí do plnění úkolů nechtělo, bylo velice těžké chlapce motivovat (nejčastěji nabídkou sladkostí a tabletu). Nejvíce se dařilo plnění úkolů z matematiky, v tomto období chlapec sčítal a odečítal v oboru do 20. V oboru nad 20 potřeboval pomoc, proto bylo rodičům doporučeno, že v tomto případě mohou používat tabulky, a bylo zapotřebí, aby chlapci příklady vizualizovali. Plnění úkolů se v zásadě dařilo a úkoly rodiče přinášeli vypracované.

Hůře se však dařilo psaní, chlapec má špatně fixovaný úchop a narušenou jemnou motoriku, písmo je kostrbaté, neupravené. Psaní je pro něj velice namáhavé a zejména u tohoto předmětu se velice vztekal a nechtěl psát. Úkoly byly často vyhotovené pouze částečně. Při kontrole úkolů pedagog zjistil, že mnohdy je za chlapce s největší pravděpodobností vypracovávali rodiče.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět učivo poměrně zvládal, v tomto ohledu se chlapci dobře dařilo, pracovní listy vypracovával bez větších obtíží, pouze pokud byly obrázky určené k vymalování, bylo zřetelné, že chlapec spěchal, přetahoval a mnohdy nedokončil práci.

Distanční výuka byla náročná jak pro samotného chlapce, tak i pro jeho rodiče, kteří ne zcela tento způsob výuky zvládali, o čemž svědčila skutečnost, že mnohdy zadání vypracovali za syna. Z pohledu pedagoga by bylo vhodnější úkoly odevzdat nevyhotovené a společně se pokusit nalézt vhodnější způsob zadání práce, ale i motivace. Během distanční výuky nedošlo u Jana ke zlepšení, úroveň vědomostí zůstala na stejné úrovni. Ve čtení však došlo k výraznému zhoršení, což byl s velkou pravděpodobností důsledek toho, že chlapec během domácí výuky nečetl. Také vyvstal problém s opětovným nastavením pravidelného režimu, při práci Jan vyžadoval neustálou pozornost pedagoga a odmítal sám pracovat.

Analýza případových studií

V rámci případových studií byli sledováni dva žáci s diagnózou středně těžká mentální retardace a vícenásobné postižení.

V obou případech byla zvolena distanční výuka způsobem off-line vzhledem k diagnóze, krátkodobé pozornosti a soustředění, která byla realizována formou

pracovních listů sestavených tak, aby odpovídaly individuálním schopnostem a dovednostem žáků.

Rodiče shodně konstatovali, že bylo velice obtížné chlapce motivovat k práci (ponejvíce nabídkou tabletu za splněný úkol). Po konzultaci s učiteli vypracovávali zadání po částech, úspěšnost plnění úkolů se odvíjela od momentálního rozpoložení chlapců. Celé období bylo problematické a náročné pro rodiče žáků, kteří do této doby nebyli zvyklí vypracovávat úkoly, jelikož v průběhu běžné prezenční výuky nebyla zadávána domácí práce. Avšak přístup rodičů byl rozdílný, u Vladimíra rodiče přinášeli úkoly mnohdy ne zcela vypracované, ale z pohledu pedagoga bylo velice důležité, že je chlapec vypracoval sám pod dohledem rodičů. Naopak Janovi rodiče odevzdávali úlohy vypracované, ale na první pohled bylo zřejmé, že se nejedná o Janovu práci. Rodiče vypracovali často úkol za chlapce, tím vyřešili situaci, když nechtěl pracovat. Na tento problém poukazovali také respondenti z řad pedagogických pracovníků, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, také se s ním setkala autorka i během své praxe.

Po návratu k běžné prezenční výuce byly u Jana zřetelné obtíže ve čtení, což poukazovalo na to, že rodiče s chlapcem čtení téměř nepochvíčovali. Problémy nastaly v opětovném nastavení pravidelného režimu, ale i při samostatné práci, kdy Jan vyžadoval neustálou pozornost. U Vladimíra úroveň vědomostí a dovedností spíše stagnovala, obdobně jako u Jana i zde byly obtíže opět nastolit pravidelný řád a chlapce motivovat k práci. Pro žáky s tímto typem postižení nemůže tato forma vzdělávání plnohodnotně nahradit prezenční výuku vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám.

3.4 Zodpovězení průzkumných otázek a vyhodnocení cílů práce

V této kapitole odpovídá autorka na průzkumné otázky, které si stanovila na počátku svého průzkumného šetření.

Hlavní cíl:

Popsat realizaci distančního vzdělávání na základní škole speciální.

Cíl této bakalářské práce byl naplněn. V teoretické části byla popsána specifika základní školy speciální a jejich žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i teoretická východiska pro realizaci distančního vzdělávání. V empirické části této bakalářské práce byla získána data, na jejichž základě byl popsán průběh distanční výuky na základní škole speciální z pohledu všech účastníků edukačního procesu, tedy jak

pedagogů, tak i zákonných zástupců žáků, kteří se vzdělávají v tomto typu škol. Průběh distanční výuky byl ukázán i na případových studiích žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávajících se v základní škole speciální.

Dílčí cíle:

Cíl č. 1: Popsat realizaci distanční výuky na základní škole speciální z pohledu pedagogických pracovníků.

Distanční vzdělávání v souvislosti s pandemií COVID-19 prezentovalo neznámou realitu a úkolem pedagogů bylo se s touto situací vyrovnat a realizovat výuku tak, aby nahradila běžnou prezenční výuku. Z počátku to nebylo jednoduché, časově i psychicky velice náročné, což bylo zapříčiněno zejména neznalostí a nezkušeností s tímto způsobem vzdělávání. Průzkumným šetřením byla získána data, na jejichž podkladě byl popsán průběh a realizace distanční výuky z pohledu pedagogických pracovníků.

Cíl č. 2: Popsat realizaci distanční výuky z pohledu rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Období distančního vzdělávání bylo také pro rodiče velice náročné nejen z hlediska času, organizace, ale i po psychické stránce. Jelikož nejde o pedagogy, neměli osvojeny správné didaktické postupy a zprvu nevěděli, jakým způsobem vypracovávat zadané úlohy. Průzkumným šetřením, pro něž byla zvolena strategie kvantitativního průzkumu formou dotazníkového šetření, byla popsána realizace distanční výuky z pohledu zákonných zástupců žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zkušeností, které v jejím průběhu získali.

Cíl č. 3: Poukázat na pozitiva a negativa distanční výuky na základní škole speciální.

Realizace distanční výuky na základních školách speciálních je obtížná vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám jejich žáků, a právě proto se se může na první pohled zdát, že tento způsob výuky s sebou bude přinášet pouze samá negativa, ale z pohledu všech zúčastněných a na základě výsledků průzkumu tomu tak není. Pozitivně hodnotili učitelé i zákonní zástupci vzájemnou komunikaci, zkvalitnění vztahů a porozumění. Kladně ovlivnily tento způsob výuky také rozvoj a prohloubení digitálních kompetencí všech aktérů vzdělávacího procesu. Obě skupiny respondentů shodně konstatovaly, že největší negativa distanční výuky shledávaly v absenci vzájemného kontaktu učitelů se žáky, ale i žáků se svými vrstevníky a také v náročnosti spojené s realizací distanční výuky.

Průzkumná otázka č. 1:

Jak pohlížejí na průběh distanční výuky pedagogičtí pracovníci na základní škole speciální?

Období distanční výuky představovalo pro všechny zúčastněné naprosto novou skutečnost. Byla to velká výzva především pro pedagogy, kdy většina z nich, zejména na základní škole speciální, neměla zkušenost s tímto způsobem výuky. I samotná realizace distanční výuky neprobíhala jednotně, což vzhledem k tomu, že se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami s různým stupněm mentálního postižení a vícenásobným postižením, ani nebylo možné. Učitelé využívali všechny formy distanční výuky a jejich kombinace.

Při volbě způsobu distanční výuky vycházeli především z individuálních schopností a možností svých žáků a převážná část (79 % respondentů) byla s tímto výběrem spokojena. Pro domácí práci nejčastěji využívali vlastní pracovní listy, které byly sestaveny pro každého žáka individuálně. Tento způsob výuky kladl vyšší požadavky na přípravu (vyhledávání a zpracování materiálů pro výuku), což mělo i pozitivní dopad na samotné pedagogy, kteří si během tohoto způsobu práce osvojili a prohloubili kompetence v oblasti využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce, kde, jak někteří konstatovali, měli ještě jisté rezervy. Přesto 55 % respondentů bylo spokojeno s prací, kterou odvedlo během distanční výuky. Přes všechna úskalí, která byla spojena s touto formou vzdělávání, se 60 % dotazovaných učitelů domnívá, že byly naplněny vzdělávací obsahy, zbývající část respondentů však s tímto názorem nesouhlasí.

Během tohoto způsobu vzdělávání učitelé velice postrádali přímý kontakt se žáky, což se u některých pedagogů negativně projevilo změnou motivace k výkonu jejich profese. Nejen absence přímého kontaktu se negativně odrážela na motivaci učitelů, ale i špatná spolupráce se zákonnými zástupci žáků z nepodnětného rodinného prostředí. Přesto hodnotili pedagogové spolupráci se zákonnými zástupci převážně kladně. 47 % rodičů docházelo pravidelně na konzultace, které nejčastěji probíhaly po předchozí telefonické dohodě, počet těchto schůzek vycházel z potřeb rodičů a žáků. Úkoly, které byly zadávány, vraceli žáci nebo jejich zákonní zástupci vypracované ve větší míře pouze částečně. Žáci, u nichž probíhala výuka formou off-line, byli v minimálním kontaktu s pedagogy, vzájemná komunikace probíhala převážně prostřednictvím zákonných zástupců. Po návratu k prezenční výuce část pedagogů zaznamenala zhoršení úrovně

vědomostí a dovedností u svých žáků, nejčastěji při čtení, psaní a počítání, ale také v oblasti komunikace.

Přes mnohé nesnáze, které doprovázely distanční vzdělávání, 96 % dotazovaných pedagogů nepřemýšlelo o svém odchodu ze školství.

Průzkumná otázka č. 2:

Jak pohlížejí na průběh distanční výuky rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v základní škole speciální?

Období distanční výuky představovalo novou situaci nejen pro pedagogy, ale i pro zákonné zástupce žáků, pod jejichž dohledem probíhala distanční výuka.

Na základě získaných dat od zákonných zástupců bylo zjištěno, že distanční výuka na této konkrétní základní škole speciální probíhala z velké části (82 % respondentů) formou off-line a 93 % zákonných zástupců tento způsob zcela vyhovoval. Zbývající respondenti nebyli spokojeni se zvoleným způsobem distanční výuky, jelikož z jejich pohledu postrádaly děti kontakt se spolužáky. Mnohdy v rodinách neměli k dispozici dostatečné množství technického vybavení (z důvodu více potomků) a stabilní internetové připojení. Materiály připravené pro domácí výuku si vyzvedávali rodiče (v 93 % případů) osobně.

Celkem 85 % zákonných zástupců komunikovalo s pedagogy telefonicky, mnohdy využívali rodiče více způsobů komunikace (telefonicky, prostřednictvím SMS, e-mailu). Rodiče konstatovali, že jim byl ze strany pedagogů poskytován dostatečný počet konzultací, a pokud nebyli spokojeni s počtem konzultací anebo vyskytl-li se problém, který bylo nutné vyřešit, neváhali oslovit pedagoga a požádat o další konzultaci. Informace týkající se zadání a zpracování domácí práce, které obdrželi během konzultací, považovalo 59 % dotazovaných rodičů za naprosto vyčerpávající, 41 % respondentům stačilo pouze vysvětlit zadání, z jejich strany nebylo třeba objasňovat postupy vypracování úkolů. Zároveň byli respondenti spokojeni s reakcí pedagogů na jejich připomínky, podněty, jak uvedlo 93 % dotazovaných rodičů, byla snaha ze strany pedagogů nalézt optimální řešení situace přijatelné pro všechny zúčastněné.

Rodiče neshledávali obtíže v oblasti technického vybavení, na základě získaných dat vyplynulo, že 93 % respondentů mělo vše potřebné k výuce k dispozici, ať se jednalo o technické vybavení či učební pomůcky. Pokud však vyvstal tento problém, rodiče se obrátili na školu a ta jim vše potřebné zapůjčila. U žáků z dětského domova,

vzdělávajících se na této základní škole speciální, byla tato situace vyřešena prostřednictvím dárcovských počítačů od sponzorů.

Dle názoru 93 % zákonných zástupců se jejich dětem dařilo plnit zadané úkoly. Při jejich vypracování byla v téměř polovině případů nutná dopomoc, jejíž intenzita závisela na momentálním rozpoložení žáků, únavě, ale i na míře obtížnosti zadaného úkolu. Dalším velice důležitým aspektem, od něhož se odvíjela míra dopomoci, bylo i samotné postižení žáků, kdy u těžších forem mentálního postižení a vícenásobného postižení byla neustálá dopomoc, dohled a kontrola nutností. Přestože rodiče (41 % respondentů) během distanční výuky zaregistrovali u svých potomků pokles motivace, domnívají se, že toto se neprojevovalo snížením úrovně vědomostí a dovedností. S tímto názorem se ztotožnilo 70 % dotazovaných zákonných zástupců.

Ačkoliv 70 % respondentů konstatovalo, že v období distanční výuky na ně nebyly kladeny vyšší nároky než v průběhu běžné prezenční výuky, byli zde i rodiče žáků s těžšími typy mentálního postižení, poruchou autistického spektra a vícenásobným postižením, pro něž bylo toto období velice náročné. Často bylo nutné, aby se do výuky zapojili oba rodiče. Náročnost tohoto způsobu výuky potvrdili i vychovatelé z dětského domova. Zde děti žijí v tzv. rodinných skupinách, kdy v rámci jedné rodinné skupiny jsou děti žáky různých základních škol, a proto nebylo jednoduché zrealizovat výuku vyhovujícím způsobem tak, aby se děti vzájemně nerušily.

Pokud by došlo k opětovnému uzavření škol, 66 % respondentů z řad rodinných zástupců by pokračovalo ve stávající formě distanční výuky. Zbývajícím respondentům se jeví tento způsob výuky nevyhovující a navrhovali by jeho úpravu, tyto návrhy na případnou modifikaci distanční výuky však nebyly jednotné.

Průzkumná otázka č. 3:

Jaká lze spatřovat pozitiva a negativa distanční výuky na základních školách speciálních?

Výuka žáků vzdělávajících se v základní škole speciální má charakteristická specifika, která se projevují v oblasti vnímání, paměti, samostatného myšlení, emocí, řeči, pozornosti, což samozřejmě ovlivňuje i distanční vzdělávání. Jeden z hlavních principů, na kterém je postavena distanční výuka, je princip samostatnosti, jenž nelze plnohodnotně uplatnit zejména u žáků s těžšími formami mentálního postižení, kdy byl ze strany rodičů nutný nepřetržitý dohled a kontrola. Vzhledem k této situaci bylo často nutné, aby se do

výuky zapojili oba rodiče, zákonní zástupci mnohdy byli nuceni omezit své pracovní povinnosti, protože bez jejich dopomoci by jejich potomci nezvládali plnit školní povinnosti, což potvrdilo 41 % dotazovaných respondentů. Nejen pro rodiče byla situace spojená s distančním vzděláváním náročná (30 % respondentů), zvýšené nároky byly kladeny také na pedagogy, kteří museli mnoho času věnovat přípravě na vyučování (60 % respondentů), ale zároveň tato situace měla i pozitivní dopad na pedagogy, kteří si v jejím průběhu osvojili či prohloubili digitální kompetence, jak uvedlo 36 % respondentů. 34 % dotazovaných učitelů spatřovalo kladný přínos v oblasti plánování výuky, kterou se naučili detailněji a přesněji rozfázovat, a zároveň byli nuceni daleko pružněji reagovat na různé změny.

Avšak po celé období distančního vzdělávání 96 % respondentů z řad učitelů postrádalo přímý kontakt se žáky a jejich zpětnou vazbu. Nejen pedagogové postrádali kontakt se svými žáky, ale také dle respondentů z řad zákonných zástupců žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i jejich potomci postrádali kontakt nejen s pedagogem, ale také se svými spolužáky.

Ve výuce učitelé využívali informační a komunikační technologie, což se kladně projevilo i v motivaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Bohužel to s sebou přinášelo obtíže v rodinách, kde 19 % respondentů z řad zákonných zástupců postrádalo potřebné technické vybavení a pomůcky, což bylo postupně vyřešeno jejich zapůjčením a v případě dětského domova sponzorskými dary.

Pozitivní přínos spatřovalo 47 % pedagogických pracovníků ve zlepšení vzájemné spolupráce a kooperace se zákonnými zástupci žáků, s čímž se ztotožňovali i dotazovaní rodiče žáků vzdělávajících se v základních školách speciálních. Jak učitelé, tak rodiče měli společný cíl a to, aby byla výuka co nejefektivnější vzhledem k omezeným možnostem, protože především u žáků, kteří se vzdělávají v základních školách speciálních, je nutný individuální přístup, respektování jejich individuálních možností a schopností, proto z velké části nelze realizovat distanční vzdělávání formou on-line.

3.5 Diskuze

K problematice distančního vzdělávání v souvislosti s pandemií COVID-19 proběhlo mnoho odborných výzkumů a byla vypracována celá řada bakalářských a diplomových prací. Také průzkumné šetření této bakalářské práce bylo zaměřeno na zmapování průběhu distanční výuky v základních školách speciálních, a to z pohledu pedagogů

působících v tomto typu škol a zákonných zástupců žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se v nich vzdělávají.

MŠMT (2020) vydalo metodická doporučení, která byla doplněna šetřením ČŠI, z nichž vyplynulo, že úspěšnost distanční výuky se odvíjí od zvládnutí její organizace.

Distanční výuka je postavena na základních principech, a to samostatnosti a usměrňování studujícího, tedy lze distanční vzdělávání definovat jako řízené samostudium (Zlámalová 2007). Data získaná průzkumným šetřením poukazují na skutečnost, že u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v základních školách speciálních, nelze uvedené principy uplatnit, jelikož úroveň jejich kognice jim toto neumožňuje. Při domácím vzdělávání vyžadovalo částečnou nebo úplnou dopomoc při plnění školních povinností 41 % žáků, míra dopomoci, kterou rodiče poskytovali svým potomkům, se odvíjela podle typu postižení. K individuálním potřebám každého žáka přihlíželi i pedagogové při výuce, kdy nejčastěji zadávali žákům domácí práci ve formě pracovních listů, které byly sestaveny na základě těchto kritérií. Příprava materiálů a výuky kladla značné nároky na pedagogy, což potvrdilo 60 % respondentů. Nejen pro pedagogy bylo období distanční výuky náročné, také respondenti z řad zákonných zástupců souhlasili s tímto tvrzením (30 %), rodiče byli často nuceni omezit své pracovní povinnosti a pomáhat svým dětem v průběhu distančního vzdělávání. Na tuto skutečnost poukazují ve svém výzkumu Rokos s Vančurou (2020, s. 122–155). Při distančním vzdělávání zapojení zákonných zástupců výrazně ovlivnilo úspěšnost celého procesu, pedagogy bylo konstatováno (15 % respondentů), že dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí se dopomoci nedostávalo, rodiče se do výuky zapojovali minimálně, jelikož tak nečiní ani při běžné prezenční výuce. Přesto 47 % pedagogických pracovníků uvedlo, že během distanční výuky došlo ke zlepšení vzájemné komunikace mezi učiteli a rodiči, také že si zákonní zástupci uvědomují skutečnost, jak náročná je učitelská profese, což koresponduje s výsledky výzkumu Rokose a Vančury (2020, s. 122–155). Pro vzájemnou komunikaci využívali učitelé nejvíce e-mail, mobilní telefon nebo stránky školy (Jandová 2020, s. 59–68).

Značnou nevýhodou distanční výuky byla sociální izolace, omezení sociálních kontaktů, které pocítovali děti i dospělí (Frombergerová 2020, s. 221–230). Během distanční výuky 96 % pedagogů postrádalo přímý kontakt se žáky, vzájemnou interakci a okamžitou zpětnou vazbu. Avšak dva učitelé s tímto tvrzením nesouhlasili. Autorka této práce očekávala jednoznačnou odpověď, což ji velice překvapilo, protože přímý kontakt

se žáky patří mezi základní vzdělávací prostředky (Šafránková 2019, s. 61). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v běžné základní škole, měli v průběhu realizace distanční výuky možnost udržovat kontakt se svými učiteli a spolužáky při on-line synchronní výuce (Livečková 2022) na rozdíl od žáků vzdělávajících se v základních školách speciálních, kde převažoval off-line způsob distanční výuky zejména u žáků s PAS, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, což potvrzuje i teze Rozsypalové (2020). S přechodem na distanční výuku a jejím přesunutím do virtuálního prostoru došlo k výraznému rozvoji digitálních kompetencí učitelů (Pavlas, et al. 2021), tuto skutečnost potvrdilo také 36 % respondentů z řad pedagogů, kteří se zúčastnili průzkumného šetření. Učitelé si osvojili a prohloubili dovednosti v oblasti ICT, které využívali během přípravy na výuku, ale i při komunikaci se žáky na různých platformách. Dle Votavové (2021) u žáků s mentálním postižením využívání ICT pozitivně ovlivňuje motivaci k učení.

3.6 Doporučení pro praxi

Průzkumným šetřením byla získána data, jak na průběh distančního vzdělávání nahlíželi pedagogové, kteří výuku realizovali, a zákonní zástupci, kteří dohlíželi na plnění školních povinností v domácím prostředí. Průzkumné šetření bylo realizováno na poměrně malém průzkumném vzorku, i přesto na základě analýzy dat a výsledků průzkumu lze doporučit opatření, nastítnit návrhy, které by mohly být uplatněny v praxi, pokud by opětovně nastala situace, kdy by školy přecházely na distanční formu vzdělávání.

Distanční výuka a způsob její realizace by měly primárně vycházet z individuálních schopností, dovedností, vědomostí a potřeb každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který se vzdělává v základních školách speciálních. Autorka práce vychází i ze svých zkušeností při realizaci distanční výuky v uvedeném typu škol. Z tohoto důvodu by se přikláněla k možnosti ve větší míře realizovat distanční výuku synchronním on-line způsobem, vždy v krátkých blocích, při níž by žáci měli možnost komunikovat s pedagogem a se svými spolužáky. Tímto způsobem distanční výuky by bylo sníženo riziko sociální izolace, absence sociálních kontaktů, na které bylo poukazováno i ve výsledcích průzkumného šetření. Zároveň autorka spatřuje rezervy při využívání digitálních technologií během distanční výuky u žáků se SVP v základních školách speciálních. Provedené studie a zkušenosti z praxe se shodují v tvrzení, že žáci s poruchou

autistického spektra, se středně těžkým a částečně i žáci s těžkým mentálním postižením jsou schopni osvojit si základy obsluhy digitálních technologií, proto by bylo vhodné tyto kompetence žáků využít i při distančním způsobu vzdělávání (např. při on-line kvízech, hrách, cvičeních apod.) v krátkých časových úsecích vzhledem ke krátkodobé pozornosti a soustředění. Výzkumy bylo prokázáno, že využití ICT pozitivně ovlivňuje motivaci k učení i u žáků se SVP.

Dále by autorka doporučila poskytovat individuální konzultace žákům, kteří se vzdělávají v základních školách speciálních, v prostorách školy, případně v domácím prostředí. Do této činnosti je možné aktivně zapojit i asistenta pedagoga, čímž by se zvýšila efektivita celého edukačního procesu. Na tuto skutečnost poukazovali také někteří respondenti z řad zákonných zástupců, kteří se zúčastnili průzkumného šetření.

V případě nutnosti pokračovat v off-line způsobu distanční výuky je možné zadávat domácí práci formou pracovních listů, které budou vytvořeny pro každého konkrétního žáka a budou vycházet z úrovně jeho vědomostí a dovedností. A v neposlední řadě je třeba motivovat zákonné zástupce žáků, především ze sociálně znevýhodněného prostředí, aby byli více aktivní v případě, že by došlo k opětovnému zavření škol, kdy by žáci přešli na distanční výuku. To ale z pohledu autorky a zkušeností z praxe bude velice obtížné, protože tyto rodiče mnohdy nespolupracují ani za běžných podmínek. Vzájemná spolupráce a komunikace pedagogů a zákonných zástupců se významně podílí na výsledcích a úspěšnosti celého edukačního procesu.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo popsat realizaci distanční výuky v základních školách speciálních, vyhodnotit, jak na ni zpětně nahlízejí pedagogičtí pracovníci, jejichž úkolem bylo ji naplánovat a realizovat tak, aby byla efektivní a bylo dosaženo stanovených cílů i v takto náročných a modifikovaných podmínkách. Je nutné ocenit snahu pedagogů, kteří udělali veliký posun při organizaci distanční výuky, kterou museli přizpůsobit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Průběh distanční výuky byl ukázán na konkrétních případových studiích dvou žáků se středně těžkým mentálním postižením a vícenásobným postižením, kteří se v základní škole speciální vzdělávají. Dalším sledovaným aspektem bylo, jak na průběh a realizaci distanční výuky pohlíželi zákonní zástupci žáků se SVP, kteří se vzdělávají v tomto typu škol.

Na základě výsledné analýzy průzkumného šetření byla navržena doporučení pro praxi, která by bylo možno využít, pokud by v budoucnu nastala situace, kdyby žáci museli přejít na distanční způsob vzdělávání. Nutně nemusí být přechod na distanční vzdělávání způsoben pandemií, bohužel však vzhledem k současné situaci ve světě, válce na Ukrajině a s ní spojené energetické krizi může tato situace nastat kdykoliv.

Avšak přes veškerou snahu nalézt optimální způsob realizace distanční výuky v základních školách speciálních je nutno konstatovat, že vzhledem k specifickým potřebám jejich žáků, nutnosti individuálního přístupu, využívání speciálních metod a forem práce je samozřejmě prezenční výuka nejlepším možným způsobem vzdělávání.

Přesto bych ráda uzavřela větou, kterou mi v souvislosti s distanční výukou řekla matka mého žáka s postižením: *Zdraví je přednější*. Myslím, že ona přesně ví, o čem mluví, a mnozí z nás by se nad tím měli zamyslet...

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BENDOVÁ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z., et al., 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.
- ČERNÝ, M., et al., 2015. *Distanční vzdělávání pro učitele*. 1. vyd. Brno: Flow. ISBN 978-80-905480-7-7.
- DVOŘÁKOVÁ, M., et al., 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANOVCOVÁ, Z., 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3204-9.
- LIVEČKOVÁ, M., 2022. *Distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů základních škol*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.
- MAŠTALÍŘ, J., PASTIERIKOVÁ, L., 2018. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- MŠMT ČR, 2020. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- PAVLAS, T., et al., 2021. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., 2014. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J., 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠAFRÁNKOVÁ, D., 2019. *Pedagogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠAROUNOVÁ, J., et al., 2014. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0716-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VALENTA, M., et al., 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, M., et al., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, M., et al., 2018. *Mentální postižení*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VÚP, 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. 1. vyd. Praha: Tauris. ISBN 978-80-87000-25-0.

ZIKL, P., 2011. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3856-7.

Odborné články

FROMBERGEROVÁ, A., 2020. Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*, roč. 30, č. 2, s. 221–230. ISSN 1211-4669.

JANDOVÁ, Z., 2020. Reflexe distanční výuky během pandemie onemocnění Covid-19. (Případová studie). *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, roč. 4, č. 2, s. 59–68. ISSN 2570-7612.

ROKOS, L., VANČURA, M., 2020. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, roč. 30, č. 2, s. 122–155. ISSN 1211-4669.

THOROVÁ, K., ŠPORCLOVÁ, V., 2012. Poruchy autistického spektra v dospělosti. *Psychiatrie pro praxi*, roč. 13, č. 3, s. 116–119. ISSN 1213-0508.

ZLÁMALOVÁ, H., 2007. Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *E-pedagogicum*, roč. 3, č. 4, s. 29–44. ISSN 1213-7758.

Internetové zdroje

ČTK, 2021. Za rok epidemie chodili do školy nejvíce handicapovaní žáci a druháci. In: *Novinky.cz* [online]. 8. 2. 2021 [vid. 2022-10-24]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-za-rok-epidemie-chodili-do-skoly-nejvice-handicapovani-zaci-a-druhaci-40350334>

HADJ MOUSSOVÁ, Z., 2005. Případová studie – kazuistika. In: *Centrum dalšího vzdělávání Technické univerzity Liberec* [online]. [vid. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3737&chapterid=5298>

KUNHARTOVÁ, M., 2023. Vzdělávání dětí s kombinovaným postižením. In: *Šance dětem* [online]. 17. 3. 2023 [vid. 2023-03-24]. ISSN 1805-8876. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-kombinovany-m-postizenim>

LOVASOVÁ, V., et al., 2021. Distanční výuka a žáci se SVP (soubor doporučení pro distanční výuku). In: *Vzdělávání bez bariér* [online]. [vid. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://bezbarier.zcu.cz/wp-content/uploads/2021/09/Distančni-vyuka-a-zaci-se-SVP.pdf>

NPI, 2020. *Jak zvládají pedagogové distanční výuku u dětí se SVP? Sdílíme s Vámi příklady dobré praxe z několika škol* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [vid. 2022-10-24] Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2086-jak-zvladaji-pedagogove-distančni-vyuku-u-deti-se-svp-sdilime-s-vami-priklady-dobre-praxe-z-nekolika-skol>

ROZSYPALOVÁ, M., 2020. Na on-line výuku přešly i speciální školy. Některým dětem chybí doma technika. In: *Litoměřický deník* [online]. 4. 11. 2020 [vid. 2022-11-01]. Dostupné z: https://litomericky.denik.cz/zpravy_region/on-line-vyuka-specialni-skoly-20201104.html

VOTAVOVÁ, R., 2021. Digitální technologie ve výuce žáků s mentálním postižením. In: *Metodický portál RVP: Speciální vzdělávání* [online]. 19. 1. 2021 [vid. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/22778/digitalni-technologie-ve-vyuce-zaku-s-mentalnim-postizenim.html>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogické pracovníky	I
Příloha 2 – Dotazník – Distanční výuka z pohledu rodičů	VI

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogické pracovníky

1. **Jaký je Váš věk?** (vyplňte, prosím číslovkou) _____

2. **Pohlaví**
 - a. Žena
 - b. Muž

3. **Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?**
 - a. Jsem začínající pedagogický pracovník s délkou odborné praxe do 5 let
 - b. Jsem pedagogický pracovník s délkou odborné praxe do 10 let
 - c. Jsem pedagogický pracovník s délkou odborné praxe 10 let a více

4. **Jakým způsobem probíhala distanční výuka ve vaší třídě?** (vyberte jednu nebo více možností)
 - a) Vedl/a jsem synchronní on-line výuku
 - a. Připojovali se všichni žáci
 - b. Připojovali se jen někteří žáci
 - b) Vedla/a jsem asynchronní on-line výuku
 - a. Jakým způsobem byly žákům distribuovány úkoly pro domácí práci?

 - b. Jak často byly žákům distribuovány úkoly pro domácí práci?

 - c) Výuka neprobíhala online. V případě volby této možnosti prosím popište, jakým způsobem výuka probíhala:

5. Jaké materiály jste používal/a ve výuce? (vyberte jednu nebo více možností)

- a. Využíval/a jsem učebnice pro daný ročník
 - b. Využíval/a jsem vlastní pracovní listy
 - c. Využíval/a jsem výukové programy (prosím uveďte jaké)
-

- d. Využíval/a jsem jiné materiály (prosím uveďte jaké)
-

6. Odevzdávali žáci zadané úkoly řádně vypracované? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano
- b. Ne
- c. Částečně
- d. Spíše ne

7. Jak spolupracovali žáci v průběhu distanční výuky? (vyberte jednu nebo více možností)

- a. Připojovali se pravidelně ve stanoveném čase, během výuky byli aktivní a plnili zadané úkoly
- b. Připojovali se pravidelně, zadané úkoly plnili, ale během výuky nebyli aktivní
- c. Připojovali se pravidelně, často zadané úkoly neplnili a během výuky nebyli aktivní
- d. Nepřipojovali se pravidelně, zadané úkoly plnili částečně a nebyli během výuky aktivní
- e. Výuka probíhala off-line, zadané úkoly plnili a komunikace byla velmi omezená

8. Došlo ke zhoršení dovedností/schopností (např. v oblasti komunikace, soc. dovedností, sebeobsluhy) **žáků v průběhu distanční výuky?**

a. Ano (specifikujte prosím, ve kterých vzdělávacích oblastech nejvíce)

b. Ne

c. Částečně (popište prosím, jak a v čem se zhoršení prospěchu projevilo)

9. Byly naplněny vzdělávací obsahy? (vyberte jednu z možností)

a. Ano

b. Částečně

c. Ne

10. Jak byste hodnotil/a spolupráci se zákonnými zástupci? (vyberte jednu z možností)

a. Většina rodičů spolupracovala, aktivně docházela na konzultace a dětem pomáhala v průběhu distanční výuky

b. Většina rodičů spolupracovala, aktivně docházela na konzultace, ale dětem nepomáhala v průběhu distanční výuky

c. Většina rodičů spolupracovala pouze částečně (uved'te prosím, jakým způsobem se to projevilo)

d. Většina rodičů nespolupracovala:

1. Nespolupracují ani za běžných podmínek

2. Za běžných podmínek spolupracují, ale v tomto případě to bylo ovlivněno vnějšími faktory (specifikujte na základě vašeho názoru, z jakého důvodu)

11. Jak často jste poskytoval/a konzultace? (vyberte prosím jednu z možností)

- a. Jednou týdně
- b. Dvakrát týdně
- c. Vícekrát týdně
- d. Podle potřeb rodičů a žáků, na základě telefonické dohody
- e. Byl/a jsem k dispozici denně v čase určeném pro konzultace

12. Byl pro vás tento způsob výuky náročnější na přípravu? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano (popište prosím, v jakém ohledu)

- b. Ne

13. Postrádal/a jste přímý kontakt se žáky? (vyberte prosím jednu z možností)

- a. Ano
- b. Ne

14. Získal/a jste nové kompetence během tohoto způsobu výuky? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano (popište prosím jaké) _____

- b. Ne

15. Byl pro Vás tento způsob výuky přínosný? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano (uveďte prosím, jakým způsobem) _____

- b. Ne

16. Na základě získaných zkušeností pokračoval/a byste způsobem, kterým probíhala vaše předchozí distanční výuka, nebo byste ji nějak modifikoval/a?

(vyberte jednu z možností)

- a. Ano, zvolil/a bych stejnou formu distanční výuky
- b. Preferoval/a bych jiný způsob výuky (a prosím popište, jakým způsobem byste realizoval/a distanční výuku)

- c. Využila/a bych svoje dosavadní zkušenosti a zůstal/a u stejné formy distanční výuky, ale použil/a při výuce jiné materiály (v tomto případě popište jaké)

17. Cítil/a jste během distanční výuky uspokojení z dobře odvedené práce?

- a. Ano, myslím, že jsem odvedl/a kvalitní práci
- b. Částečně, myslím, že v mojí práci jsou ještě jisté rezervy
- c. Ne (můžete prosím popsat z jakého důvodu)

18. Vnímali/a jste na sobě během distanční výuky nějakou změnu motivace k Vaší práci? (vyberte jednu možnost)

- a. Ne
- b. Ano (uveďte prosím, kdy nejčastěji nebo v jaké souvislosti)

19. Přemýšlel/a jste v souvislosti s nástupem na distanční výuku o svém odchodu ze školství? (vyberte jednu z možností)

- a. Ne
- b. Ano, ale jednalo se pouze o přechodný stav způsobený neznalostí a nezkušeností s tímto způsobem výuky
- c. Ano (uveďte prosím důvod)

Příloha 2 – Dotazník – Distanční výuka z pohledu rodičů

1. **Jakým způsobem probíhala distanční výuka u Vašeho dítěte?** (vyberte jednu z možností)
 - a. On-line
 - b. Off-line
 - c. Kombinace obou způsobů

2. **Vyhovoval Vám zvolený způsob výuky?** (vyberte jednu z možností)
 - a. Ano
 - b. Ne (uved'te důvod)

 - c. Částečně (uved'te důvod)

3. **Jakým způsobem Vám byly distribuovány úkoly?** (vyberte jednu nebo více možností)
 - a. Osobním převzetím
 - b. E-mailem
 - c. Jiným způsobem (uved'te prosím jakým)

4. **Jakým způsobem s Vámi pedagogové komunikovali?** (vyberte jednu nebo více možností)
 - a. Osobně
 - b. Telefonicky
 - c. Prostřednictvím SMS
 - d. E-mailem
 - e. Jiným způsobem (uved'te prosím jakým)

5. Byl Vám a Vaším dětem poskytován dostatečný počet konzultací? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano
 - b. Ne
 - c. Částečně (dle Vašeho názoru z jakého důvodu)
-

6. Bylo Vám vysvětleno zadání úkolů a doporučili Vám pedagogové, jakým způsobem postupovat při jejich vypracování? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano
- b. Ne
- c. Zadání bylo vysvětleno, ale nebylo doporučeno, jakým způsobem postupovat při vypracování
- d. Zadání bylo vysvětleno, ale nebylo nutné vysvětlovat způsob vypracování
- e. Zadání bylo vysvětleno, ale způsob zpracování ne
- f. Úkoly byly pouze předány bez bližší specifikace

7. Byly informace od pedagogů dostatečné a srozumitelné? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano
 - b. Ne
 - c. Částečně (uveďte prosím důvod)
-

8. Jak reagovali pedagogové na Vaše případné připomínky a podněty? (vyberte jednu z možností)

- a. Kladně, společně jsme hledali optimální řešení
 - b. Negativně, na připomínky a podněty nereagovali
 - c. Částečně (jakým způsobem reagovali)
-

9. Měli jste doma k dispozici potřebné technické vybavení a pomůcky? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano
 - b. Ne, ale škola nám potřebné vybavení a pomůcky zapůjčila
 - c. Ne, ani nám ho nikdo zapůjčení vybavení a pomůcek nenabídl
 - d. Částečně (popište prosím, s čím byl největší problém)
-

10. Zvládali jste vypracování zadaných úkolů? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano
 - b. Částečně (uveďte, při jakých úkolech vznikaly největší obtíže)
-

c. Nezvládali jsme (z jakého důvodu)

11. Vypracovávalo Vaše dítě zadané úkoly samostatně? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano
 - b. Ne, potřebovalo neustálou pomoc
 - c. Částečně, v některých případech byla nutná pomoc (specifikujte kdy)
-

12. Pozorovali jste u Vašeho dítěte pokles motivace v průběhu distanční výuky? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano
 - b. Ne
 - c. Částečně (kdy a jak se to projevilo)
-

13. Došlo v průběhu distanční výuky z Vašeho pohledu ke zhoršení vědomostí/dovedností? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano, došlo k celkovému zhoršení
 - b. Ne
 - c. Částečně (uveďte prosím, ve které oblasti nejvíce)
-

14. Bylo pro Vás toto období náročné? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano (uveďte důvod)
-
- b. Ne
 - c. Částečně (uveďte důvod)
-

15. V případě, že by opět nastala tato situace, kdy by děti musely přejít na distanční výuku, volili byste stejný způsob výuky? (vyberte jednu z možností)

- a. Ano, tento způsob distanční výuky mi zcela vyhovoval
 - b. Ne (uveďte, jakým způsobem by podle Vašeho názoru měla být realizována distanční výuka)
-

- c. Částečně (jakou úpravu byste navrhoval/a)
-