

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Marcela Dvořáková

**PŘEDMĚT SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PÉČE NA 1. STUPNI
V DISTANČNÍ A ONLINE VÝUCE**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala sama a použila jen uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 5.12.2022:

.....

Bc. Marcela Dvořáková

Na tomto místě bych velmi ráda vyjádřila své srdečné poděkování vedoucí mé diplomové práce doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D. za ochotu, trpělivost, odborné a metodické vedení, cenné připomínky a neutuchající pozitivní přístup, který měla po celou dobu tvorby mé práce.

Děkuji také všem dotazovaným, kteří mi pomohli se sběrem dat pro potřeby mé diplomové práce, vyplnili dotazníky a poskytli upřímné rozhovory, ale i celou řadu doporučení a informací.

Poděkování patří také i mé rodině, která mi byla vždy oporou.

OBSAH

ÚVOD	6
1 SYSTÉM PORADENSTVÍ VE ŠKOLSTVÍ	8
1.1 Školská poradenská zařízení	8
1.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna	8
1.1.2 Speciálně pedagogická centra	10
1.2 Školní poradenská pracoviště	13
1.2.1 Výchovný poradce	15
1.2.2 Školní metodik prevence	16
1.2.3 Školní psycholog	18
1.2.4 Školní speciální pedagog	20
2 PŘEDMĚT SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PÉČE	23
2.1 Charakteristika předmětu speciálně pedagogické péče a jeho specifikace	23
2.2 Legislativní ukotvení předmětu speciálně pedagogické péče	25
2.3 Náplň předmětu speciálně pedagogické péče	25
3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	28
3.1 Specifické poruchy učení a jejich definice	28
3.2 Etiologie specifických poruch učení	30
4 DISTANČNÍ VÝUKA, E-LEARNING	34
4.1 Formy distančního vzdělávání, e-learningu	36
4.2 Vzdělávání v souvislosti s pandemií covidu-19	38
5 METODOLOGIE VÝKUMU	40
5.1 Cíl diplomové práce	40
5.2 Výzkumné otázky	40
5.3 Metody sběru dat	41
5.4 Otázky v rozhovorech	44
6 ANALÝZA ROZHOVORŮ	46
6.1 Rozhovory se žáky	47
6.2 Rozhovory s rodiči	49
6.3 Rozhovory se speciálními pedagogy	54

7	Zodpovězení výzkumných otázek	62
7.1	Vedlejší výzkumné otázky	62
7.2	Hlavní výzkumná otázka	64
	ZÁVĚR A DOPORUČENÍ	65
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	66
	POUŽITÉ ZKRATKY.....	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	72
	ANOTACE.....	77

ÚVOD

Hlavním motivem pro vznik této diplomové práce bylo moje nečekané angažmá v roli pedagoga prvního stupně v době pandemie Covid-19 a přijatých opatření, který byl jednak nucen reagovat na přijatá omezení a převádět výuku ze dne na den do online podoby, ale který byl také svědkem toho, jakým způsobem se s touto situací museli vyrovnávat jeho žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rodiče a speciální pedagogové naší školy. Tím, že mě oblast speciální pedagogiky již dlouhou dobu osobně zajímá, všimla jsem si v té době nejenom vlastních žáků, ale i dalších žáků naší školy, dětí mých přátel a známých. Když jsem vnímala, jak náročné je provozovat online synchronní výuku v hlavních předmětech a jak to bylo mnohdy obtížné pro žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, stále více mě zajímalo, jak se s touto situací vyrovnávají v předmětu speciálně pedagogické péče.

V průběhu navazujícího magisterského studia speciální pedagogiky – poradenství, jsem pochopila, že vzhledem k malé zpracovanosti tohoto tématu jde o zajímavý námět pro diplomovou práci. Chci se v ní zaměřit na průběh a dopady online formy výuky předmětu speciálně pedagogické péče na prvním stupni základní školy. Zajímá mě nejenom pohled speciálních pedagogů, ale i dětí a jejich rodičů.

Abych mohla tuto práci dobře zpracovat, rozhodla jsem se přiblížit současný český systém poradenství ve školství (školní poradenská pracoviště a školní poradenská zařízení), náplň předmětu speciálně pedagogické péče (PSPP) a jeho legislativní ukotvení. Dále je vzhledem k dalšímu výzkumu nutné představit konkrétní specifické poruchy učení a jejich etiologii. Vzhledem k omezenému rozsahu formátu diplomové práce se záměrně nevěnuji dalším souvisejícím otázkám, např. nápravám těchto specifických poruch. Zajímá mě rovněž, které z oblastí náplně činnosti školního speciálního pedagoga zaměřené na diagnostiku a depistáž bylo v době uzavřených škol možno (byť náhradním způsobem) naplňovat a které nikoli.

Práce se dělí – mimo úvod a závěr – na sedm kapitol, z nichž první čtyři jsou teoretickým uvedením do problematiky: jde o kapitoly věnované systému poradenství ve školství, předmětu speciálně pedagogické péče, specifickým poruchám učení a vymezením pojmů spojených s online výukou. Další tři kapitoly souvisí s uskutečněným kvalitativním výzkumem – je představena metodologie výzkumu, jsou analyzovány rozhovory se třemi respondentními skupinami a v sedmé kapitole jsou zodpovězeny výzkumné otázky.

Základními prameny pro můj výzkum byly uskutečněné polostrukturované rozhovory s žáky, rodiči a speciálními pedagogy, z nichž čerpá především šestá a sedmá kapitola. V úvodních čtyřech kapitolách jsem vesměs vycházela z odborné české literatury, věnované řešeným otázkám (poradenský systém, specifické poruchy učení, online vzdělávání, distanční studijní opory apod.). Inspirací mi byly rovněž závěry mezinárodního výzkumu zaměřeného na uzavírání škol a způsobů reakce na tento systém ve světě. Pominout jsem nemohla ani online materiály státních a veřejných institucí, věnovaných otázce vzdělávání, stejně jako legislativní zdroje a koncepční dokumenty.

1 SYSTÉM PORADENSTVÍ VE ŠKOLSTVÍ

Jedním ze základních pilířů školského poradenského systému jsou školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení. (Kovářová, Janků, Hampl, 2015)

1.1 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení (dále ŠPZ) jsou definována ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Jak je uvedeno v § 1 odstavec 2, školská poradenská zařízení a školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí poskytují bezplatně standardní poradenské služby a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Poradenská služba se poskytuje bez zbytečného odkladu, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti, nestanoví-li jiný právní předpis jinak. Podmínkou poskytnutí poradenské služby je, že žadatel poskytl součinnost potřebnou k naplnění účelu poradenské služby. Krizová poradenská intervence, kterou se poskytuje pomoc v naléhavých ohrožujících situacích, se poskytuje bezprostředně po přijetí žádosti. Podle § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, školská poradenská zařízení dělíme na dva typy: pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

1.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) jsou ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, vymezeny jako školská pedagogická zařízení, která se specializují na pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Své služby poskytují jak dětem, žákům a studentům, tak jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). Primární cílovou skupinou PPP jsou žáci předškolního, školního věku (základních, středních i vyšších odborných škol), kteří vykazují problémy v učení, chování nebo sociálních vztazích. Sekundární cílovou skupinou rodiče a pedagogové těchto žáků (Kovářová, Janků, Hampl, 2015). V současné době se činnost PPP orientuje také na specifiku práce s nadanými dětmi (Kolář a kol., 2012).

Standardní činnosti PPP mají v současné době široký záběr a jsou cíleny do tří základních oblastí: psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, psychologická a speciálně

pedagogická intervence a informační a metodická činnost (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

Všechny tyto tři oblasti standardních činností Kolářová, Janků, Hampl (2015) podrobněji popisují. Diagnostická činnost PPP je cílena na děti, žáky a studenty různého věku. U předškolních dětí se zaměřuje zejména na posuzování školní zralosti, mapování obtíží v oblasti psychomotorického a rozumového vývoje, diagnostiku obtíží plynoucích ze syndromu ADHD. U dětí školního věku je diagnostika cílena na problémy se školní adaptací, výchovné problémy (včetně specifických poruch chování), výukové problémy (včetně specifických poruch učení), mimořádné nadání, profesní orientaci žáků, identifikaci sociálně-vztahových problémů a sociální klima kolektivu.

Intervenční poradenské a terapeutické aktivity pro žáky jsou zaměřeny na intervenci v krizi, zvládání krizových situací, zejména těch, které mají negativní dopad do vzdělávání. Dále jsou tyto aktivity zaměřeny na zvládání problémů plynoucích ze specifických poruch učení, nácvik vhodných strategií učení a vhodný výběr střední školy, popřípadě vyšší odborné nebo vysoké školy.

Poradenská intervence pro rodiče se zaměřuje na vedení zákonných zástupců žáků, kteří jsou v intervenční péči PPP, poradenské vedení rodin v případě problémů, například formou rodinná terapie.

Poradenská intervence sloužící pedagogickým pracovníkům je zaměřena na poradenskou pomoc pedagogickým pracovníkům, kteří vzdělávají žáky, studenty, kteří jsou v péči PPP.

Informační a metodická činnost PPP cílená na pedagogické pracovníky jak základních, tak středních škol a zaměřuje se na metodické vedení výchovných poradců a školních metodiků prevence, metodickou pomoc při tvoření preventivních programů školy, odborné konzultace pro pedagogické pracovníky, kteří vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) formou individuální integrace, pomoc při sestavování individuálních vzdělávacích plánů IVP, zejména školám, kde nepůsobí školní speciální pedagog, vzájemnou kooperaci pracovníků PPP a pedagogů škol při řešení konkrétních výukových a výchovných problémů žáků, přednáškovou činností, doporučení vhodných kompenzačních pomůcek a doporučení odborné literatury.

Informační a metodická činnost PPP je částečně zaměřena i na rodiče, a to zejména na řešení výchovných a výukových obtíží, metodickou pomoc při organizaci domácí

přípravy, zvládání obtíží, které se mohou projevovat v běžných činnostech, navazování kontaktů s jinými odborníky (klinický psycholog, psychiatr, neurolog, logoped, krizové centrum...), doporučení vhodné odborné literatury k přiblížení problematiky a přednáškovou činnost (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

Mezi nejčastější poradenské výkony patří šetření školní zralosti, diagnostika specifických poruch učení a chování a preventivní činnosti zaměřené na rizikové chování - záškoláctví, šikana, konzumace omamných látek (Valenta a kol., 2015).

Odborně práci v PPP zajišťují sociální pracovníci, psychologové a speciální pedagogové. Při řešení jednotlivých případů mohou spolupracovat i s dalšími odborníky, jako jsou logopedové, lékaři. Jestliže je klient v péči odborného lékaře nebo klinického psychologa, vychází PPP ve svých závěrech z doporučení klinické diagnózy a doporučení odborného lékaře nebo klinického psychologa (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

Služby PPP jsou poskytovány buď ambulantně, nebo terénně (Valenta a kol., 2015).

1.1.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogické centra (dále SPC) je součástí poradenského systému pro osoby se speciálními potřebami. Toto poradenské zařízení je charakteristické nejen specifikací služeb, které poskytuje, ale také její cílovou skupinou. (Kolářová, Janků, Hampl, 2015)

Z počátku byla SPC zaměřená na klienty se zdravotním postižením. Nejčastěji byla zřizována při speciálních školách a mnohdy se také specializovala na péči o žáky jednoho typu postižení. Současné legislativní vymezení SPC (vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů) umožňuje podle potřeby zajistit dostupnost služeb pro žáky s různými druhy zdravotního postižení (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

Dřívější téměř výlučná působnost SPC vůči žákům s jedním druhem zdravotního postižení je nahrazována komplexním pojetím služeb pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením a žáky s narušením komunikační schopnosti, žáky s poruchami autistického spektra (dále PAS) a žáky s kombinovaným postižením (Valenta a kol, 2015).

Cílovou skupinou pro poskytování služeb SPC jsou děti, žáci a studenti, jejich zákonní zástupci, stejně jako školy a školská zařízení. V rámci SPC se pak jedná konkrétně o žáky a studenty se zdravotním postižením, děti s hlubokým mentálním postižením a také

o žáky se zdravotním znevýhodněním, ale pouze v odůvodněných případech. Žákům základních škol speciálních a školským zařízením jsou služby poskytovány pouze v rámci diagnostiky a kontrolní diagnostiky (Kolářová, Janků, Hampl, 2015).

Standardní činnosti SPC jsou vymezeny v příloze č. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, kde jsou rozděleny na činnosti, které jsou společné pro všechny SPC a na činnosti speciální, které jsou určeny pro centra zaměřená na konkrétní typ postižení. Kovářová, Janků a Hampl (2015) s návazností na Michalíka (2013a) standardní činnosti dle působení SPC rozdělí do tří cílových skupin.

První cílovou skupinou jsou žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. SPC se u těchto klientů zaměřuje na činnosti, jako jsou depistáže, speciálně pedagogická diagnostika a psychologická diagnostika, tvorba plánu péče (plán komplexní podpory), individuální či skupinová přímá práce (edukace, reedukace, intervence), včasná intervence, kariérové poradenství, ucelená rehabilitace (všestranná podpora optimálního psychomotorického a sociálního vývoje, komplexní péče zaměřená na klienta a jeho rodinu), zpracování návrhů pro zařazení do režimu vzdělávání (návrhy a opatření pro optimální vzdělávací cestu klienta).

Druhou cílovou skupinou jsou rodiče, zákonné zástupce, kterým SPC poskytuje konzultace, metodickou činnost, sociálně právní poradenství, krizovou intervenci a zapůjčení odborné literatury, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek.

Třetí cílovou skupinou jsou pedagogové, školy a školská zařízení. SPC jim poskytuje standardní činnosti zaměřené na asistenci při integraci klientů do všech stupňů škol (úprava podmínek a prostředí), vedení dokumentace a přípravu dokumentů pro správní řízení, koordinaci činností a spolupráci s poradenskými pracovníky škol, s poradnami a středisky výchovné péče, konzultaci a pomoc školám při zpracování návrhu IVP, tvorbě, návrhu a nabídce speciálních pomůcek, konzultaci a metodickou činnost pro pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení, zapůjčování odborné literatury, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek.

Kromě uvedených společných činností vykazuje centrum zaměřené specificky na děti a žáky s určitým zdravotním postižením další činnosti, které vycházejí z odlišností daného postižení a potřeb dětí a žáků s tímto zdravotním postižením (Michalík, 2013a). Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, poskytuje SPC standardní

činnosti bez úhrady. Některá SPC však mohou také poskytovat tzv. nadstandardní služby, za které již mohou požadovat úhradu (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

Michalík (2013a) uvádí, že týmy speciálně pedagogických center tvoří speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Podle druhu a stupně zdravotního postižení klientů jednotlivých center mohou být tyto týmy doplňovány dalšími odbornými pracovníky. Všichni odborní pracovníci SPC musí znát nejen problematiku postižení, kterému se konkrétní SPC věnuje, ale také problematiku žáků se SVP obecně. Je důležité, aby měli i osobní zkušenosti a praxi získanou při práci s dětmi, žáky a studenty přímo ve školách, ve volno časových aktivitách, případně v občanských sdruženích. Odborníci pracující v SPC musí sledovat vývoj poznatků ve vědě i v praxi a nezbytně nutnou podmínkou je také průběžné vzdělávání. Nezanedbatelnou podmínkou úspěšné práce je i schopnost pracovat v týmu. „Není možné spoléhat pouze na své odborné kompetence, protože má-li být problém klienta řešen komplexně, musí se na jeho řešení podílet ve spolupráci s rodiči speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, ale i pedagog ve škole, případně další odborníci z jiných oblastí (sociální a zdravotnictví)“ (Michalík 2013a, s. 29).

Činnosti speciálního pedagoga tvoří společné standardní činnosti uvedené výše. Dále do jeho standardních činností patří seznámení se s metodikou práce s dětmi s konkrétními speciálními vzdělávacími potřebami, podpora a pomoc rodičům při výchově dítěte a stimulaci jeho vývoje v rodině, pomoc při výběru vhodných hraček a stimulačních pomůcek, pomoc při výběru školy, rozvoj komunikace, včetně alternativní komunikace, bazální stimulace, smyslová výchova, rozvoj hrubé a jemné motoriky, systematický rozvoj obecných rozumových předpokladů, rozvoj sebeobsluhy, nácvik prvního čtení, využití prvků ergoterapie, arteterapie, využití počítačů a speciálních výukových programů a podobně (Michalík, 2013a). Standardními činnostmi jednotlivých pracovníků se podrobně zabývá Michalík, 2013b.

Michalík, (2013a) dále uvádí, že činnost SPC se uskutečňuje primárně ambulantně nebo terénně. Ambulantní činnost probíhá přímo na pracovišti a to jednorázově (řešení aktuálního problému), opakovaně (realizace kontrolního vyšetření, zpravidla jednou za 6–12 měsíců, popřípadě dle potřeby), nebo pravidelně (pravidelné návštěvy žáka/studenta v SPC v rámci reedukace či edukace). Terénní činnost probíhá formou návštěvy pracovníků SPC ve školách a školských zařízeních (metodická podpora

učitelům, konzultace k IVP, poradenství), nebo v rodinách (rodinné poradenství, socioterapie, psychosociální podpora).

1.2 Školní poradenská pracoviště

Školní poradenské pracoviště (dále ŠPP) je název, který se používá pro označení poradenských služeb poskytovaných ve škole (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Do 90. let minulého století v základních školách byla pouze jedna poradenská pozice, a to pozice výchovného poradce, neboť vzdělávání žáků s postižením bylo přísně segregováno. Po roce 1989 vlivem společenských změn, které měly vliv na integraci, se zavádí pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami.“ Jde o žáky se smyslovým, tělesným, mentálním postižením, vadami řeči a specifickými poruchami učení a chování. S nárůstem integrovaných žáků se SVP v běžném vzdělávacím proudu dochází k nutné transformaci poradenských služeb přímo ve školách (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

V roce 1998 s účinností Metodického listu k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních č. j. 13-409/98-24 jsou zřizována školní poradenská pracoviště dle podmínek jednotlivých škol. Poradenské služby poskytuje ve školách výchovný poradce a školní metodik prevence, dále je možnost zřídit funkci školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Poprvé je v tomto dokumentu stručně nastíněna pracovní náplň školních psychologů a speciálních pedagogů (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

V roce 2004 Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j. 27 317/2004-24 jasně vymezila poradenské služby, které jsou ve školách poskytovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním speciálním pedagogem a školním psychologem s podrobnějším popisem náplně práce jednotlivých pracovníků. Poprvé je v této koncepci kladen důraz na tvorbu pedagogicko-psychologické poradenské strategie, kterou si každá škola vytváří a pravidelně každý rok aktualizuje a schvaluje ředitelem školy (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

V letech 2012-2014 byl realizován projekt RAMPS – VIP III – Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb (Kovářová, Janků, Hampl, 2015), který byl zaměřen na zvýšení kvality poskytovaných služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou poskytovány školními psychology, školními speciálními pedagogy, metodiky pro školní poradenská pracoviště a dalšími odbornými pracovníky (Kucharská, A.,

Pokorná, D., Mrázková, J., a kol. 2014). Projekt ESF RAMPS VIP III navázal na projekty ESF VIP-Kariéra, RŠPP-VIP II, které se věnovaly především zavedení pozice „školní psycholog“ a „školní speciální pedagog“ do systému práce ve škole. Projekty se zasloužily o vytvoření sítě školních poradenských pracovišť, kde je školní psycholog a školní speciální pedagog součástí týmu poradenských pracovníků školy (výchovný poradce, školní metodik prevence) (NÚV a, nedatováno).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů ukládá řediteli základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečit poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícímu počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy.

Pedagogičtí pracovníci ŠPP se podílejí na zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují součinnost školským poradenským zařízením a spolupracují s orgány veřejné moci za účelem ochrany práv žáků (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Standardní činnosti ŠPP jsou zaměřené na poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření, prevenci školní neúspěšnosti, kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění, podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení, včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů, předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace, průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou, metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy, spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,

spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.

Škola, kromě již uvedených poradenských služeb zpracovává a uskutečňuje program poradenských služeb ve škole, který zahrnuje popis a vymezení rozsahu činností pedagogických pracovníků a doplněných o preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování.

Náplň činností jednotlivých členů ŠPP je uvedena v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Rozsah kompetencí jednotlivých poradenských pracovníků vždy závisí na jejich počtu v daném zařízení.

1.2.1 Výchovný poradce

Zastává vůči ostatním učitelům, žákům, zákonným zástupcům a dalším subjektům poradenskou roli. K osvojení kompetencí pro vykonávání této pozice musí absolvovat specializační studium dle vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, v rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin. V praxi výchovný poradce působí v kumulované roli učitel-výchovný poradce se sníženým týdenním rozsahem přímé pedagogické činnosti v závislosti na počtu žáků dané školy (Kovářová, Janků, Hampl, 2015). Podílí se na přípravě podmínek pro vzdělávání cizinců a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, včetně péče o žáky z různých etnik a minorit žijících na území ČR. Jeho činnosti jsou organizační, metodické, diagnostické a intervenční (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Mezi poradenské činnosti výchovného poradce patří kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků, vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky, včetně spolupráce na přípravě, kontrole a evidenci plánu pedagogické podpory pro žáky s potřebou podpůrného opatření v 1. stupni. Dále se výchovný poradce podílí na zprostředkování vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádně nadané žáky ve školských poradenských zařízeních. Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními při zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, podílí se na přípravě podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.

Mezi metodické a informační činnosti výchovného poradce mimo jiné náleží zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence pedagogickým pracovníkům školy, metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod. Podílí se na předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy, dále na poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům. Zajišťuje shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů. Vede písemné záznamy umožňující doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření (Vyhláška č.72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, příloha č. 3).

1.2.2 Školní metodik prevence

K zavedení funkce školního metodika prevence protidrogové prevence a prevence sociálně patologických jevů došlo v roce 1996. Školního metodika prevence jmenuje ředitel školy. Vůči ostatním učitelům, žákům a zákonným zástupcům zastává poradenskou roli. K osvojení kompetencí pro vykonávání této pozice musí absolvovat specializační studium stejně jako výchovný poradce (viz výše). V praxi metodik prevence působí v kumulované roli učitel-metodik prevence, popř. vychovatel-metodik prevence (Kovářová, Janků, Hampl, 2015). Zaměřuje se především na oblast prevence rizikového chování, sleduje výskyt projevů takového chování na dané škole, podílí se na přípravě preventivních programů a sleduje jejich účinnost, poskytuje konzultační a poradenskou činnost v oblasti prevence sociálně nežádoucích a sociálně patologických jevů (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). V Národní strategii primární prevence rizikového chování a mládeže, je uvedeno, že v současné terminologii pojem rizikové chování nahradil dříve užívaný termín sociálně-patologické jevy. Je zřejmé, že aktivity,

kteře zapadají do rámce rizikového chování, nelze označit jako patologické, jelikož v primární prevenci jde především o jejich předcházení (MŠMT, 2013).

Metodická a koordinační činnosti metodika prevence se zaměřuje na koordinaci tvorby, kontroly, evaluaci a participaci při realizaci minimálního preventivního programu školy, dále koordinuje a participuje na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, rasismu a xenofobie, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších projevů rizikového chování. Podílí se na metodickém vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování. Vyhledává a nastavuje vhodné podpory směřující k odstranění rizikového chování. Koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování, individuálně a skupinově pracuje se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání. Koordinuje přípravu a realizaci aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasizmu, xenofobie a dalších jevů, které souvisejí s přijímáním odlišnosti. Metodik prevence dále koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými, a dalšími odbornými pracovišti, zařízeními a institucemi, které působí v oblasti prevence rizikového chování. K jeho metodickým činnostem náleží i kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu rizikového chování. Shromažďuje odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence rizikového chování v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů, vede písemné záznamy umožňující doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.

Z informačních činností metodika prevence je třeba zmínit zejména zajišťování a předávání odborných informací o problematice rizikového chování, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy. Prezентuje výsledků preventivní práce školy, získává nové odborné informace a zkušenosti, vede a průběžně aktualizuje databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování, zejména orgánů státní správy a samosprávy,

středisek výchovné péče, poskytovatelů sociálních služeb, zdravotnických zařízení, Policie České republiky, orgánů sociálně-právní ochrany dětí, nestátních organizací působící v oblasti prevence, center krizové intervence a dalších zařízení, institucí a jednotlivých odborníků. Předává informace a zprávy o realizovaných preventivních programech zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům školy a školskému poradenskému zařízení. Vede dokumentaci, evidenci a administrativu související se standardními činnostmi v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů a předává informace o realizovaných preventivních programech školy pro potřeby zpracování analýz, statistik a krajských plánů prevence.

K poradenským činnostem metodika prevence patří vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy rizikového chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště ve spolupráci s třídními učiteli. Spolupracuje s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u jednotlivých žáků a tříd a podílí se na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj rizikového chování ve škole. Přípravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinuje poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, příloha č. 3). Metodik prevence při své práci vychází z Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí, žáků a mládeže a z Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (Kovářová, Janků, Hampl, 2015).

1.2.3 Školní psycholog

Podílí se na vyhledávání a identifikaci žáků s výukovými a výchovnými obtížemi a včasnými intervencemi pomáhá jejich eliminaci. Významné jsou jeho preventivní činnosti v oblasti výukového selhávání či krizová intervence. Konzultační a intervenční formou pracuje nejenom se žáky a studenty, ale také s jejich rodiči a s učiteli. Zajišťuje dle potřeby různé druhy diagnostiky pro navazující intervence ve školním prostředí (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Mezi standardní činnosti školního psychologa patří vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence, komunikace

s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci. Diagnostickou a depistážní činností realizuje při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání, při diagnostice specifických poruch učení, vzdělávacích a výchovných problémech žáků, ale i nadaných dětí. Další činností školního psychologa je zjišťování sociálního klimatu ve třídě, screening, ankety a dotazníky ve škole.

Poskytuje i konzultační, poradenské a intervenční činnosti v oblasti péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření prvního stupně, zejména pomoc při sestavování plánu pedagogické podpory a vedení a v oblasti péče o žáky, kterým jsou poskytována podpůrná opatření druhého až pátého stupně, zejména pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu a vedení. Další konzultační, poradenská a intervenční činnost školního psychologa zahrnuje individuální případovou práci se žáky s osobními problémy, krizovou intervencí pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce, prevenci školního neúspěchu žáků, kariérové poradenství žáků, techniky a hygienu učení pro žáky, skupinovou a komunitní práci s žáky. Koordinuje preventivní programy pro třídy, podporuje spolupráci třídy a třídního učitele. Poskytuje individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání, konzultace se zákonnými zástupci při vzdělávacích a výchovných problémech dětí, podporuje tolerantní a multikulturní prostředí ve škole a školském zařízení, podporuje dlouhodobě selhávající žáky ve vzdělávání.

Metodická práce a vzdělávací činnost školního psychologa se projevuje zejména participací na přípravě programu zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání, metodické podpoře při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, při pomoci třídním učitelům, při organizaci seminářů pro pedagogické pracovníky, konzultací a metodického vedení. Účastní se pracovních porad školy, koordinuje poradenské služby poskytované ve škole, zejména výchovného poradce, školního metodika prevence a třídních učitelů. Koordinuje poradenské služby mimo školu a spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními.

Provádí metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu, organizuje besedy a osvětu pro zákonné zástupce, participuje na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole, provádí prezentační a informační činnost (Vyhláška č.72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, příloha č. 3).

1.2.4 Školní speciální pedagog

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v §18 je stanovuje, že speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku, na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.

Dle odstavce 2 tohoto zákona, patří speciální pedagogové do kategorie pedagogických pracovníků, kteří mohou konat přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kteří uskutečňují výchovu a vzdělávání formou přímé pedagogické činnosti.

Školní speciální pedagog zpravidla zajišťuje agendu spojenou s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), může se podílet i na administrativě, eviduje žáky se SVP, zprostředkovává informace z vyšetření žáka se SVP na odborném pracovišti (PPP, SPC), podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu, pracuje se žáky se SVP. Profil činností školního speciálního pedagoga se liší v závislosti na škole, kde působí – základní škola, škola speciální, střední škola. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013)

Školní speciální pedagog může být současně učitel v dané škole, může také pracovat ve školském poradenském zařízení – PPP, SPC a ve škole může mít jen druhou část úvazku. Může to být i odborník, který působí na jiném pracovišti, a dokonce může pracovat jako soukromá osoba (OSVČ). Lišit se také může výše úvazku nebo počet hodin, ve kterých pro školu pracuje. Doporučuje se však, aby výše úvazku byla minimálně 0,5 (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013).

Standardními činnostmi se školního speciálního pedagoga podílí na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence, komunikuje s vedením školy, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci.

Provádí také diagnostickou a depistážní činnost formou spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání dle potřeb a možností školy a školního poradenského pracoviště, vyhledává žáky s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a zařazuje je do vhodného preventivního, zejména stimulačního, nebo intervenčního programu, vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zařazuje je do speciálně pedagogické péče, vytyčuje hlavní problémy žáka, stanovuje plán pedagogické podpory v rámci školy a mimo ni, stanovuje druh, rozsah, frekvenci a trvání intervenčních činností.

Provádí diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zejména shromažďování údajů o žákovi, včetně anamnézy rodinné a osobní. Dále realizuje speciálně pedagogickou diagnostiku, zejména při vzdělávacích problémech žáků, pro navazující intervence ve školním prostředí, speciálně pedagogickou diagnostiku předpokladů pro čtení, psaní, počítání, předpokladů rozvoje gramotnosti, uskutečňuje analýzu získaných údajů a jejich vyhodnocení. Vykonává speciálně pedagogickou a etopedickou diagnostiku při výchovných problémech, stanovuje intervenční přístupy v rámci školy i mimo ni, dle potřeb, možností a profilace školy. Realizuje také screening, ankety, dotazníky ve škole týkající se speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.

V rámci konzultační, poradenské a intervenční činnosti provádí intervenční podporu při realizaci plánu pedagogické podpory, dlouhodobou i krátkodobou individuální i skupinovou speciálně pedagogickou péči za účelem naplňování podpůrných opatření pro žáky, speciálně pedagogickou vzdělávací činnost, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti. Participuje na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb ve spolupráci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy. Průběžně vyhodnocuje účinnost poskytovaných podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb u žáků, dle potřeby navrhuje a realizuje úpravy. Realizuje preventivní intervenční programy v oblasti školního neúspěchu/výchovných problémů s uplatněním speciálně pedagogických/etopedických přístupů, participuje na kariérovém poradenství, navrhuje úpravy školního prostředí, zajišťuje speciální pomůcky a didaktický materiál S rodiči žáka či zákonnými zástupci provádí individuální konzultace, zabezpečuje průběžně komunikaci a vzájemné kontakty.

Nabízí také individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálně vzdělávacích potřeb, navrhuje speciálně pedagogické přístupy při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí, konzultuje s pracovníky školských a dalších poradenských zařízení.

Zaměřuje se i na metodickou, koordinační a vzdělávací činnost. Přípravuje a průběžně upravuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, koordinuje speciálně pedagogické poradenské služby na škole, metodicky pomáhá třídním učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb, provádí metodické činnosti pro další pedagogické pracovníky školy - specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně speciálních vzdělávacích potřeb, návrhy metod a forem práce se žáky - jejich zavedení do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů. Organizuje pracovní semináře pro pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a rizika jejich vzniku, kooperuje s pedagogickými pracovníky školy zajišťujícími poradenské služby, se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Participuje na vytváření školních vzdělávacích programů, individuálních vzdělávacích plánech, plánech pedagogické podpory s cílem rozšířit služby a zkvalitnit péči o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Koordinuje a metodicky vede asistenty pedagogů ve škole. Pořádá besedy a osvětu zejména pro zákonné zástupce (Vyhláška č.72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, příloha č. 3).

V této kapitole jsem se podrobněji věnovala systému poradenství ve školství, přičemž jsem vymezila dle legislativního zakotvení a dle dostupné odborné literatury následující prvky tohoto systému: školská poradenská zařízení (blíže pedagogicko-psychologickou poradny a speciálně pedagogická centra) a školní poradenská pracoviště, s podrobným vymezením činnosti výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Důvodem pro relativně podrobné zachycení těchto prvků systému poradenství je skutečnost, že se v následujícím výzkumu zaměřím na PSPP, který je realizován prostřednictvím tohoto systému.

2 PŘEDMĚT SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PÉČE

2.1 Charakteristika předmětu speciálně pedagogické péče a jeho specifikace

Předmět speciálně pedagogické péče (PSPP) dle školského zákona § 16 odstavce 2 (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) patří mezi podpůrná opatření. Národní ústav pro vzdělávání na základě platné legislativy specifikuje, že cílem je podpora žáků, kteří z důvodů svých speciálních vzdělávacích potřeb nemohou dosahovat srovnatelných výsledků ve vzdělávání. Tento předmět může zajistit kompenzaci obtíží žáka, přispět ke kvalitnímu vzdělání žáka s přihlédnutím k jeho specifickým potřebám. Předmět je zařazen jako forma intervence. Je možné jej poskytovat již od 2. stupně PO. Jak dále Národní institut pro vzdělávání uvádí, předmět speciálně pedagogické péče může mít různou podobu.

1) PSPP jako vyučovací předmět

V tomto případě lze PSPP realizovat například zdravotní tělesnou výchovu, český znakový jazyk, alternativní a augmentativní komunikaci atd. Škola zapracuje PSPP do školního vzdělávacího programu a žáci jsou z tohoto vyučovacího předmětu hodnoceni formou slovního hodnocení. PSPP jako vyučovací předmět je realizován v disponibilních hodinách daných rámcovým učebním plánem příslušného rámcového vzdělávacího programu a započítává se do maximálního počtu povinných vyučovacích hodin stanovených v souladu s § 26 odst. 2 školského zákona příslušným rámcovým vzdělávacím programem. Výukou PSPP v tomto případě může ředitel školy pověřit učitele, který získal kvalifikaci učitele žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Na 1. stupni ZŠ – učitel, který získal kvalifikaci podle § 7 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů
- Na 2. stupni ZŠ – učitel, který získal kvalifikaci podle § 8 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů
- Na SŠ – učitel, který získal kvalifikaci podle § 9 odst. 7 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů
- Kvalifikaci k výuce PSPP Český znakový jazyk získá absolvent magisterského neučitelského oboru Čeština v komunikaci neslyšících, který absolvuje program celoživotního vzdělávání zaměřený na přípravu učitelů 2. st. ZŠ nebo SŠ

Z pracovněprávního hlediska jde o přímou pedagogickou činnost.

2) PSPP jako forma další péče o žáka ve škole

V tomto případě se jedná o druh intervence, která má přispět ke zlepšení aktuálních obtíží žáka zaměřené například na rozvoj grafomotorických dovedností žáka, na podporu při reedukaci specifických poruch učení. Předmět je směřován k rozvoji percepčně-motorických funkcí, rozvoji jazykových kompetencí a komunikačních dovedností, k rozvoji prostorové orientace a orientace v čase, pozornosti, paměti atd. (zajišťuje speciální pedagog, psycholog) či k zajištění logopedické péče (speciální pedagog-logoped) a v těchto případech nemá předmět speciálně pedagogické péče povahu povinné vyučovací hodiny ve smyslu § 26 odst. 2 školského zákona a nezapočítává se do maximálního týdenního počtu povinných vyučovacích hodin stanoveného pro jednotlivé ročníky příslušným rámcovým vzdělávacím programem. Informace o poskytování tohoto podpůrného opatření školou se zpracovává v části ŠVP, která se věnuje zabezpečení výuky žáků se SVP nebo v části charakteristika vyučovaného předmětu. Výukou PSPP v tomto případě může ředitel školy pověřit

- učitele, který získal kvalifikaci učitele žáků se SVP (viz bod 1)
- speciálního pedagoga, který získal kvalifikaci podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů
- psychologa, který získal kvalifikaci podle § 19 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů

Z pracovněprávního hlediska jde o přímou pedagogickou činnost.

3) PSPP zajišťovaný školským poradenským zařízením

PSPP zajišťuje pro žáka PPP nebo SPC v případech péče např. o žáky nevidomé (orientace v prostoru), o žáky s problémy v oblasti narušené komunikace (nápravy logopedických obtíží atd.). Jedná se o standardní činnosti SPC nebo PPP, v případě například intervencí u žáků s poruchami učení a chování; pak je tato činnost plně saturována podporou ŠPZ. Na vysvědčení tak nebude žádné hodnocení žáka, činnost se realizuje v rámci návštěv v ŠPZ nebo případně ve škole. Není tedy zahrnována do disponibilních hodin a ani vyjádřena v požadavku NFN vůči škole, protože je to součástí standardních činností ŠPZ.

Z pracovněprávního hlediska jde o přímou pedagogickou činnost pedagogických pracovníků ŠPZ (NÚV b, nedatováno).

2.2 Legislativní ukotvení předmětu speciálně pedagogické péče

Legislativně je předmět speciálně pedagogické péče ukotven v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kde v § 16, který vymezuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V odstavci 2 v § 16 tohoto zákona je uveden jako jedno z podpůrných opatření zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče společně s poradenskou pomocí školy a školského poradenského zařízení, s úpravami organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky. Podrobněji se předmětem speciálně pedagogické péče zabývá vyhláška MČ. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, kde je stanoven postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření. Příloha č. 1. obsahuje podrobný přehled podpůrných opatření, jejich členění a základní pravidla pro uplatňování jednotlivých stupňů podpůrných opatření. Je zde stanoven i rozsah hodin PSPP v týdnu u jednotlivých stupňů podpory a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření včetně předmětu speciálně pedagogické péče.

2.3 Náplň předmětu speciálně pedagogické péče

Předmět speciálně pedagogické péče je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin, od 2. stupně PO je poskytován na základě doporučení školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Ve druhém stupni podpory je PSPP zaměřen na nápravy v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchovy, nácvik sociální komunikace.

Ve třetím stupni podpory zahrnuje PSPP uvedené ve druhém stupni podpůrných opatření, doplněné např. o zrakovou stimulaci, bazální stimulaci u žáků s mentálním postižením, práci s optickými pomůckami, logopedickou péči, u žáků, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, kdy se realizace předmětu věnuje rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, českému znakovému jazyku, dále se věnuje prostorové orientaci, případně dalším oblastem speciálně pedagogické péče.

Ve čtvrtém stupni podpory je PSPP zaměřen na oblasti předmětů speciálně pedagogické péče ve druhém i třetím stupni podpůrných opatření a dále na český znakový jazyk, prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, na prostorovou orientaci, na samostatný pohyb zrakově postižených, na práci s optickými pomůckami, na Braillovo písmo, na bazální stimulaci u žáků s kombinovanými vadami, případně vychází z dalších obtíží žáků, které vyplývají z charakteru jejich zdravotních obtíží.

V pátém stupni podpory vychází PSPP ze specifík obtíží žáka, je stanoven SPC.

Počet hodin předmětů speciálně pedagogické péče je stanoven školským pedagogickým pracovištěm pro konkrétního žáka na základě doporučení ŠPZ, podle stupně podpůrných opatření (MŠMT, nedatováno).

Oblasti předmětů speciálně pedagogické péče jsou uvedeny v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o oblasti řečové výchovy, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesná výchova, nácvik sociální komunikace, zraková stimulace, bazální stimulace u žáků s mentálním postižením, práce s optickými pomůckami, logopedická péče, rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci a českému znakovému jazyku, zvládnutí českého znakového jazyka, prostorová orientace, prostředky alternativní a augmentativní komunikace, samostatný pohyb zrakově postižených, práce s optickými pomůckami, Braillovo písmo, bazální stimulace u žáků s kombinovanými vadami, rozvoj zbytkového sluchového a zrakového vnímání, další oblasti případně vychází z konkrétních obtíží žáka (opravit citaci).

Můžeme-li si shrnout informace z předchozích stránek, PSPP je podpůrným opatřením, jehož cílem je podpora žáků, kteří z důvodů svých speciálních vzdělávacích potřeb nemohou dosahovat srovnatelných výsledků ve vzdělávání. Má tři základní podoby – a)

vyučovací předmět, b) forma další péče o žáka ve škole, c) zajišťovaný školským poradenským zařízením.

Legislativně je ukotven v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů; je zde uváděn jako jedno z podpůrných opatření zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, je zmiňován spolu s poradenskou pomocí školy a školského poradenského zařízení. Podrobněji se tímto předmětem zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, přičemž je důležitá její příloha č. 1, neboť podrobně v rámci systému specifikuje přehled podpůrných opatření včetně pravidel pro uplatňování jejich jednotlivých stupňů, včetně počtu hodin PSPP týdně, příp. dokonce i finanční rámec těchto opatření. Co se týče náplně PSPP, ta se liší podle jednotlivých pěti stupňů podpory. Oblasti PSPP jsou uvedeny ve zmíněné příloze vyhlášky.

3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

3.1 Specifické poruchy učení a jejich definice

Definovat pojem specifických vývojových poruch učení není jednoduché. V současnosti nejenom v České republice, ale i ve světě neexistuje jednotná definice pro vymezení tohoto pojmu, není jasně definována terminologie. Můžeme se setkat s pojmenováním vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Ty jsou nadřazeny pojům, jako je dyslexie, či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Někdy jsou v české literatuře také užívány termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie, které se běžně v zahraniční literatuře neobjevují, i když mají své oprávnění v celkové diagnostice. (Pokorná, 2010). Označení specifické vývojové poruchy školních dovedností dle Kroupové (2016, s. 252): „Je označení pro poruchy, při kterých jsou již od raných stadií vývoje narušeny způsoby normálního osvojování si dovedností čtení, psaní a aritmetiky. Nejsou prostým důsledkem nedostatku příležitosti k učení, mentální retardace a nesouvisejí s žádnou formou získaných úrazů či onemocnění mozku.“

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí MKN 10 - International Classification of Diseases, Tenth Revision (ICD-10) z roku 1992 jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností zařazeny do skupin F80-F89 Poruchy psychického vývoje.

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS (MKN – 10, 1992)

Na nejednotnost zahraniční terminologie ve své práci na počátku sedmdesátých let minulého století upozorňuje Matějček (1974) i Morris (1988), který se zamýšlí nad problematikou tradiční klasifikace a definicemi dětí s poruchou učení, zkoumá koncepční a provozní omezení klasických přístupů, nastiňuje alternativní klasifikační schémata, vyvolává obnovený zájem o podtypy poruch učení, vývojové faktory v učení a nápravné

strategie. Pokorná i s odstupem času (2010) podrobně popisuje nejednotnost terminologie nejenom u nás, ale i v odborných publikacích německých i anglických. Jak uvádí Vítková (2004) podobný problém z hlediska terminologie je i s užíváním termínu dyslexie, který je užíván nejenom pro označení poruchy čtení a psaní, ale bývá také užíván pro označení specifických poruch učení jako celku. Kucharská (2014, s. 45) užívá pojem specifické poruchy učení, které dle ní „představují heterogenní skupinu obtíží, vztahující se k nabývání gramotnostních dovedností v rámci formálního vzdělávání i neformálního učení. Jejich společným znakem je to, že se objevují u dětí, u kterých bychom to nečekali, netrpí mentálním, smyslovým nebo tělesným postižením. Specifické poruchy učení nejsou následkem nepodnětného prostředí – jak doma, tak školního.“

Vše kolem nejednotnosti terminologie v českém prostředí hodnotí ve své práci i Michalová (2016, s. 7), kde uvádí: „V české odborné literatuře uváděné pojmy specifické poruchy učení či vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení zahrnují heterogenní skupinu obtíží, které se projevují poruchami při osvojování a používání čtení, psaní, řeči, naslouchání, počítání včetně možných dalších dysfunkcí typicky uváděných pouze v České republice.“ Michalová (2016, s. 7) dále poukazuje na skutečnost, že „z terminologické nejednotnosti na celém světě vyplývá symptomatická nejednotnost specifických poruch a existující široké spektrum jejich teoretických a koncepčních východisek.“

Ve školské legislativě se setkáváme s pojmem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Dle školského zákona (č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) se jedná o žáky se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchami autistického spektra (PAS), s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit, znevýhodnění při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména ve spojení s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka). Patří sem i okruh žáků mimořádně nadaných.

3.2 Etiologie specifických poruch učení

„Etiologie specifických poruch učení, podmíněná jednotlivými přístupy, je velmi pestrá. V počátcích se omezovala na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštějí. Jiné práce se snaží postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Další přístup hledá kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se však zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení“ (Pokorná, 2010).

To, že nejsou objektivní příčiny vzniku SPU stále jednoznačně stanoveny, a proto nelze přijmout jediný a výhradní etiologický koncept potvrzuje i Michalová (2016) a Bartoňová (2018). Bartoňová (2018, s. 41) z historického pohledu hledání příčin vzniku SPU zmiňuje Kučeru O., který se v 60. letech 20. století zabýval touto problematikou SPU. Mezi nejčastějšími faktory zařazuje:

- lehkou mozkovou dysfunkci - asi 50 % případů,
- dědičnost - ve 20 % případů,
- kombinace LMP a dědičnosti - v 15 % případů,
- neurotické nebo nezjištěné etiologie - v 15 % případů,

Bartoňová (2018, s. 42) poukazuje, na fakt, že se odborníci v odhalení teorií, přístupů a příčin SPU různí. Nový pohled vychází z nutnosti opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků, přičemž z definovaných rovin se nejčastěji uvádí fonologický deficit (Zelinková, O. 2003; Pokorná, V. 2010; Jošt, J. 2011; Bartoňová, M. 2010; Strnadová, I. in Průcha, J. 2010).

Biologicko – medicínská rovina

Genetické pojetí předpokládá se, že dyslexie má souvislost s chromozómy 6 a 15 (Reid, G. 2003; Zelinková, O. 2003 in Bartoňová, M. 2018). Chromozóm 6 ovlivňuje vývoj nervových buněk, které mají následně vliv na akustické, vizuální, paměťové a motorické procesy, které jsou potřebné ke čtení. Další studie uvádí až 40% pravděpodobnost genetického přenosu. Z velkých studií zabývajících se analýzou rozsáhlých rodokmenů vyplývá dominantní dědičnost znaků, které pokračují v každé následující generaci v určitém podílu u dítěte. Stále pokračuje i výzkum nedávno objeveného genu DYXC1 pro dyslexii na univerzitě v Helsinkách (Bartoňová, 2018). Snaha o identifikaci genu dyslexie jak se v mnohých výzkumech ukázalo, je mnohem složitější, neboť z výzkumů vyplývá, že se nejedná o jeden gen, ale o několik genů

umístěných na jednotlivých chromozomech. Souvislost je třeba hledat v tom, že SPU mají multifaktoriální etiologii, zasahují různé dílčí schopnosti, což se projevuje různými klinickými projevy (Kucharská, 2014, s. 52). Pokorná (2010) ke genetickému pojetí příčin SPU uvádí faktor dědičného sklonu, který přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrální nervové soustavy.

Neurologické pojetí spojuje příčiny vzniku SPU s dysfunkcí magnocelulárního systému v mozku (Reid, G. 2003 in Bartoňová, 2018). Především výzkumy symetrií mozkových hemisfér (Matějček, Z. 1995; Jošt, J. 2010; Pokorná, V- 2010; Bartoňová, M. 2010 in Bartoňová 2018) potvrzují rozdíly mezi mozky dyslektiků a intaktní populace. Závěry biologických příčin se opírají o abnormality v aktivaci mozku při zpracování verbálních informací, odlišném vývoji mozkových struktur, které následně vedou k vytváření abnormálních spojení neuronů v mozkové kůře (Bartoňová, 2018, s. 42-44). Pokorná (2010, s. 79) v tomto neurologickém pojetí uvádí faktor lehkého mozkového postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

Kognitivní rovina

„Kognitivní teorie za nejčastěji uváděné příčiny považují fonologický deficit v jazyce, deficit vizuální, deficit v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů, v paměti a v narušené rychlosti v provádění procesů včetně jejich možné kombinace zpracování.“ (Michalová, 2016).

Fonologický deficit. Dovednost fonologického zpracování a dovednost číst se vzájemně ovlivňují. Jedinci s nedostatečnou schopností fonologického zpracování jsou dvojnásobně handicapovaní, mají ztížený nácvik čtení. (Bartoňová 2018, s. 45).

Deficit v procesu automatizace. Tato teorie předkládá význam zautomatizované dovednosti číst pro zvládnutí celého procesu čtení (Bartoňová 2018, s. 46). Proces učení je složen z plnění dílčích úkolů, pro jejichž splnění musí dítě postupně zvládnout mnoho dílčích dovedností neboli segmentů. Zprvu se nemusí projevit žádné zjevné problémy, ale s přibývajícím náročností a zrychlováním předávání množství informací narůstá potřeba zvládnout více dovedností najednou, což bez automatizace není možné. (Michalová 2016, s. 56).

Deficit je v oblasti paměti. „Paměť je podstatou učení“ (Bartoňová, 2018). Krátkodobá (pracovní) paměť slouží k řešení aktuálně probíhajících situací a je nezbytná v případě, kdy si musíme k řešení problému vybavit současně více již osvojených poznatků

(Michalová, 2016, s. 57-58). Pro osvojení spisovného jazyka je dobře funkční krátkodobá pracovní paměť nutná (Bartoňová, 2018, s. 46). Dlouhodobá paměť zajišťuje uchování získaných informací po celé dlouhé měsíce a roky (Michalová, 2016, s. 58). Pro čtení a psaní jsou důležité vědomosti grafického tvaru písmen a výslovnosti jednotlivých hlásek. Začínající čtenář musí význam slova rozluštit hlásku po hlásce, pokročilý čtenář pozná význam slova hned na první pohled (Bartoňová, 2018, s. 47).

Sociální přístup

Stále více autorů se domnívá, že příčinou SPU mohou být i vnější podmínky, v nichž jedinec vyrůstá (Bartoňová, 2018, s. 48). „Nepříznivé vlivy prostředí samozřejmě nemohou být hlavní příčinou vzniku SPU, ale nesprávné působení na žáka negativně ovlivňuje jeho školní výkonnost“ (Michalová, 2016, s. 48). Pokorná (2010) popisuje několik výzkumů, které se zabývají nepříznivým prostředím v rodině, i škole, sociálním postavením rodiny a úrovní vzdělanosti rodičů.

Michalová (2016, s. 52) na podkladě výzkumů (Snowling, van Wagtenonk, Stafford 1988 in Snowling 2001) zmíněné deficity z oblasti kognitivní teorie rozšiřuje o *deficit verbálního jmenování*. Z uvedených výzkumů vyplývá, že u dyslektických dětí se tento deficit projevuje v receptivním slovníku, kdy v oblasti porozumění podávají horší výkon při pojmenovávání slova.

Dále Michalová (2016) doplňuje *deficity v oblasti řeči a jazyka*, které jsou jedním ze symptomů u žáků s SPU a jsou spojovány s artikulační dyspraxií, narušenou komunikační kompetencí, s nižším rozsahem slovní zásoby a narušeným slovním citem.

Většina autorů spatřuje příčinu SPU v *kombinaci více deficitů*. Nejčastěji je to deficit v oblasti fonologického uvědomění, zrakové percepce a prostorové orientace, řeči, paměti, procesu automatizace (Michalová, 2016, s. 58 - 59).

V této kapitole jsem se pokusila v krátkosti definovat pojem specifických vývojových poruch učení, přestože není v českém i mezinárodním kontextu ujednocená definice či terminologie. Proto jsem se věnovala různým užívaným termínům jak v odborné literatuře, tak v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí. Od těchto odborných debat jsem poté přenesla pozornost k aktuální školské legislativě, kde je používán pojem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jsou žáci se zdravotním postižením –

tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchami autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chováním, žáci se zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním.

Zvláště jsem se věnovala i etiologii SPU, příčinám jejich vzniku, přičemž důležitý je posun posledních dvou desetiletí, který hovoří o nutnosti opustit chápání SPU z hlediska jednotlivých příznaků. Podrobněji jsem se věnovala třem rovinám – biologicko-medicínské vycházející z genetického uvažování a analýzy chromozómů či z neurologického pojetí; kognitivní vycházející z konceptů fonologického deficitu, deficitu v procesu automatizace a deficitu v oblasti paměti; a sociální – jež uvažuje o vnějších podmínkách (prostředí rodiny a dalších primárních i sekundárních sociálních skupin) jako o příčinách vzniku SPU. Zmíněný posun posledních let spatřuje kořeny vzniku SPU v kombinaci různých deficitů vycházejících ze zmíněných rovin.

4 DISTANČNÍ VÝUKA, E-LEARNING

Kořeny distančního vzdělávání sahají do poloviny minulého století v souvislosti se vznikem poštovních služeb a postupnému rozvoji korespondenční formy studia v Anglii, Francii, a později v jiných evropských státech. U nás byly první kontakty s institucemi zabývajícími se v západní Evropě distančním vzděláváním navázány již před rokem 1989. (Průcha, Míka 2000). Název distanční výuka se začal v České republice více používat teprve v devadesátých letech 20. století (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

„Distanční vzdělávání (DiV – anglicky distance education – DE) je multimediální forma řízeného studia, v němž jsou vyučující a konzultanti v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně odděleni od vzdělávaných“ (Průcha, Míka 2000, s. 3). Jak uvádí Zlámalová (2008, s. 16) je distanční výuka alternativou ke klasickému kontaktnímu vyučování (prezenční formě studia). Jde o formu studia, kdy vyučující a studující nejsou v přímém kontaktu. Cílem distančního vzdělávání je možnost přiblížení vzdělávací instituce k studujícím. I v ČR má tato forma studia svojí tradici, probíhá tak vzdělávání žáků dlouhodobě nemocných, žáků, kteří s rodiči pobývají delší dobu v zahraničí a také vzdělávání špičkových sportovců, umělců atd. (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Distanční studium umožňuje získání nových vědomostí i dovedností pro ty, kteří se z různých důvodů osobních, zdravotních, sociálních, finančních aj. nemohli účastnit prezenční formy (denního) studia a mají dostatečnou motivaci k samostatnému studiu (Průcha, Míka, 2000).

Distanční vzdělávání jako formu řízeného samostudia, které se zaměřuje na vzdělávání dospělých studentů, uvádí Hrbáček (2011). V distanční formě studia je kladen velký důraz na samostatnost a nezávislost studujícího s pedagogickou podporou učitele – tutora, který řídí postup studia, částečně ovlivňuje tempo a prověřuje znalost a porozumění probíraného učiva (Zlámalová, 2008). Průcha a Míka (2000) jako výhody distančního vzdělávání uvádějí především místní i věkovou dostupnost studia, možnost souběžné ekonomické aktivity studujících, individualizaci studia, značný stupeň diverzifikace studijních příležitostí, programů, umožňující širokou profilaci absolventů, dále flexibilita modelů studia a možnost interaktivních postupů při učení. K pozitivním výhodám také patří rozvinutý servis studujícím – poradenství, vydavatelství, zasílatelství, půjčovny a prodejny studijních materiálů i pomůcek apod. Zlámalová (2008) dále uvádí, že výhodou distančního vzdělávání se může jevit ušetřený čas spojený s cestováním za vzděláváním, individuální tempo a volnost denního režimu studia, vlastní iniciativa při

studiu, která vede k efektivnějšímu zapamatování probírané látky. Černý (2018) jako obrovskou výhodou distančního vzdělávání zdůrazňuje možnost studia i pro nemocné, či jinak znevýhodněné žáky.

Zlámalová (2008) ovšem zmiňuje i negativní stránky distančního vzdělávání, které se mohou objevit v domácím prostředí – nemožnost soustředit se na studium, chybějící prostor pro studium, absence okamžité kontroly, zda je postup správný, pomalé tempo v důsledku volného režimu studia, chybějící sounáležitost s ostatními studenty, nižší míra možnosti vzájemných konzultací, nemožnost porovnat své úspěchy či neúspěchy s ostatními studenty. Průcha a Míka (2000) jako nevýhody distanční formy studia vidí vyšší cenu studijních pomůcek, jistou vzájemnou izolovanost studujících v průběhu studia a nutnost někdy kombinovat studium s prezenčními formami, neboť řadu oblastí distanční forma výuky může zajistit jen s obtížemi, např. týmová práce, sociální komunikace, psychosociální nácvik, lékařství, hra na hudební nástroj aj. Černý (2018) potvrzuje, že výhodná možnost studovat odkudkoli má svá omezení, zejména přístup k technologiím a připojení k internetu. Jako další nevýhodu uvádí oddělenost učitele, která může způsobovat u žáků nervozitu. „Přes všechna pozitiva, která metodické prvky distančního studia zajišťují pro studujícího, má distanční forma studia i svá negativa, se kterými se musí studující poprat. Pro některé jedince, mohou být tato negativa nepřekonatelným problémem. Pro ně tato forma studia není vhodná.“ (Zlámalová 2008, s. 34). Dále také dodává, že „vzdělavatel, který se rozhoduje o zavedení distanční formy studia musí dobře zvážit její nasazení v závislosti na studijním obsahu a vytvořit dodatečné pedagogické i administrativní zázemí pro distanční vzdělávání.“ (Zlámalová 2008, s. 34)

Dalším pojmem, se kterým se v této souvislosti setkáváme je e-learning, který definoval zakladatel amerického e-learningového průmyslu Elliot Massie jako: „nástroj využívající síťové technologie k vytváření, distribuci, výběru, administraci a neustálé aktualizaci vzdělávacích materiálů“ (Nocar, 2004, s. 12). Kopecký (2006) s ohledem na danou edukační realitu definici dále v širším slova smyslu rozvíjí „jako jakékoli využívání informačních technologií multimediálního charakteru ke zlepšení kvality a efektivity vzdělávání v rámci prezenční školní výuky.“

V užším slova smyslu Kopecký (2006) vnímá, že je e-learning chápán zejména jako vzdělávání, které podporované moderními technologiemi a které je realizováno prostřednictvím počítačových sítí. Hrbáček (2011) charakterizuje e-learning jako

distanční studium vedené ryze přes internet. Zasilání studijních materiálů, testů, konzultací, vzájemné komunikace, vše je vedeno, distribuováno a prováděno prostřednictvím počítače a počítačové sítě.

K pojmu e-learning Pedagogický slovník uvádí, že termín se u nás používá v této anglické podobě nebo v překladu jako „elektronické učení.“ „Jde o takový typ učení, při němž získávání znalostí je distribuováno a usnadňováno elektronickými zařízeními“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Opakem distanční výuky je prezenční výuka. V Pedagogickém slovníku je uvedeno, že se pojem prezenční studium na základních a středních školách užívá jako označení denní formy vzdělávání. Pod tím pojmem rozumíme výuku, která je organizována pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku. Na vysokých školách se dřívější termín „denní studium“ nově nahradil označením „prezenční studium“ zákonem č. 111/1998 Sb. (Průcha, J., Walterová E., Mareš, J. 2013. s. 219). Hrbáček (2011) doplňuje, že zde jsou také přímo ověřovány znalosti studentů formou ústního, nebo písemného zkoušení. „Nejvýznamnější úlohu při tomto způsobu výuky hraje vztah a bezprostřední kontakt pedagoga se studentem.“

4.1 Formy distančního vzdělávání, e-learningu

Podle Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (MŠMT, 2020), lze vzdělávat žáky a studenty distanční formou studia, a to formou online či offline výuky.

Pojmem online výuka je obecně označován jako způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji (MŠMT, 2020). Distribuce učebních materiálů se děje prostřednictvím síťových prostředků. Online výuka může probíhat synchronní nebo asynchronní formou (Nocar, 2004).

Synchronní vyžaduje neustálé připojení k síti (Nocar, 2004). Při synchronní výuce je učitel propojen s dětmi, žáky, studenty zpravidla prostřednictvím nějaké komunikační platformy v reálném, stejném čase. Skupina ve stejném čase na stejném virtuálním místě pracuje na stejném nebo podobném úkolu. Častou formou této výuky je např. realizace online hodin pomocí videokonferenčních nástrojů dle předem stanoveného rozvrhu. Výhodou je, že má učitel přehled o průběhu vzdělávání, které je jednotné, časově vymezené a je podporováno přímou interakcí učitele a žáka. Takovéto setkávání může

pomoci účastníkům při překonávání obtíží způsobených sociální izolací a podpořit motivaci k učení. Tento způsob však také klade nároky na technické vybavení účastníků, na kvalitu internetového připojení a v neposlední řadě na časovou flexibilitu dětí, žáků, studentů a jejich rodin. Při synchronní online výuce je náročnější individualizace vzdělávání a přizpůsobování obsahu, způsobu i tempa konkrétním účastníkům. Trvá-li synchronní online výuka delší časový úsek, v závislosti na věku účastníků klesá schopnost udržení pozornosti a může se projevit negativní vliv i na zdraví dítěte, žáka, studenta, proto není vhodné synchronně realizovat kompletní rozvrh hodin, prezenční výuky. Při stanovování rozsahu výuky na dálku je třeba respektovat volný čas a jiné aktivity dětí/žáků/studentů (MŠMT, 2020).

Při asynchronní výuce děti, žáci, studenti pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na jim zadaných úkolech a společně se v online prostoru nepotkávají. Využívány pro tento druh práce mohou být nejrůznější platformy, portály, aplikace atp., a to jak k samotnému vzdělávání, tak i k zadávání úkolů a poskytování zpětné vazby. Zadávání může probíhat každý den, ale také např. na týden dopředu. V průběhu plnění úkolů je vhodné, aby byl učitel k dispozici pro konzultace a individuální studijní podporu. Asynchronní online výuka umožňuje velkou míru individualizace, je vhodná tam, kde není možné zabezpečit všem účastníkům stejné podmínky. Zároveň však klade nároky nejen na zodpovědnost jednotlivých účastníků a jejich kompetence k učení i časovou flexibilitu učitele. Významný vliv má i míra poskytované podpory ze strany rodičů a domácí prostředí, což se může velmi různit. Účastníkům při tomto způsobu výuky může chybět sociální kontakt se spolužáky a sdílení (MŠMT, 2020). Při asynchronním způsobu se mohou studijní materiály přenášet do počítače a je možné pokračovat ve studiu i offline formou. Tato forma je časově flexibilnější, nenáročná na investice, avšak vyžaduje vysokou motivaci ze strany studentů (Nocar, 2004).

Je zřejmé, že obě formy online výuky, synchronní i asynchronní, mají své klady i zápory. Jejich využití se musí řídit konkrétními podmínkami školy i dětí, žáků a studentů. Nejlepšího efektu je dosahováno tam, kde jsou obě formy vhodně kombinovány (MŠMT, 2020).

4.2 Vzdělávání v souvislosti s pandemií covidu-19

V reakci na pandemii covid-19 a na základě pro školství zcela nových zkušeností v druhém pololetí školního roku 2019/2020 byla ve školském zákoně novelou vyhlášenou pod č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020 stanovena pravidla pro vzdělávání distančním způsobem v některých mimořádných situacích uzavření škol či zákazu přítomnosti dětí, žáků nebo studentů ve školách. Zákonem je nyní nově stanovena

- a) povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání distančním způsobem pro děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné, žáky a studenty a zároveň
- b) je stanovena povinnost dětí, žáků nebo studentů se tímto způsobem vzdělávat (s výjimkou žáků základních uměleckých škola jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky).

Pro lepší přehlednost rozdělme nyní celé období, jehož se omezení prezenční výuky týkalo na jednotlivé etapy. V textu se nyní zaměřím pouze na první stupeň, nicméně v příloze uvádím přehled omezení na dalších stupních českého školství.

První stupně byly (ať už z rozhodnutí ministerstva zdravotnictví či vlády ČR – to je pro tento text vedlejší) uzavřeny od 11. března 2020 do 22. května 2020. V období 25. května–30. června 2020 byl umožněn dobrovolný návrat žáků prvních stupňů fyzicky do škol, nicméně mohlo jich být v jedné třídě jen max. 15.

Na podzim 2020 byla umožněna fyzická výuka na prvním stupni bez početního omezení od 1. září do 13. října 2020. Více než měsíc – od 14. října do 16. listopadu 2020 nebyla prezenční výuka na prvním stupni možná. Od 18. do 27. listopadu 2020 byla možná prezenční výuka pouze pro 1. a 2. třídy, u ostatních tříd prvního stupně platila nemožnost prezenční výuky. Od 30. listopadu do 18. prosince 2020 byla umožněna běžná výuka všech ročníků prvního stupně. 21. a 22. prosince 2020 byly prodloužené vánoční prázdniny.

Do nového roku 2021 vstupovaly s běžnou výukou pouze první a druhé ročníky, ostatní ročníky prvního stupně měly online výuku. Tento stav trval až do 26. února 2021. Od 1. března do 10. dubna 2021 byla prezenční výuka znemožněna pro celý první stupeň. Od 12. dubna 2021 se začal rozlišovat režim pro přípravné třídy a malé školy, které již nebyly až do konce června 2021 nijak omezovány. Ve všech ostatních školách platila v období 12. dubna – 14. května 2021 rotační výuka pro všechny ročníky prvního stupně

(tedy že týden probíhala pro polovinu tříd prezenční výuka, druhý týden online, přičemž se tyto poloviny prvního stupně pravidelně střídaly). Od 17. května 2021 probíhala běžná výuka na prvním stupni bez omezení. (Tichý, 2021)

Ve čtvrté kapitole jsem se věnovala formě distančního vzdělávání, která se stala poznávacím znakem školní výuky v letech 2020-2021 a jež se stala jedním z námětů mé diplomové práce, včetně jeho historického vývoje, cílů a formy. Shrnula jsem diskusi o výhodách a nevýhodách této podoby vzdělávání. Zvláště jsem se věnovala konceptu e-learningu.

Bližší jsem se věnovala rozdílům mezi synchronní a asynchronní formou distančního vzdělávání, jejich výhodami a nevýhodami – právě tyto dvě formy se staly dominantními ve školním vzdělávání v dobách, kdy byla v České republice v důsledku pandemie covidu-19 omezena prezenční výuka. Poté jsem připomněla konkrétní data ohledně situace v českém školství v době této pandemie v letech 2020-2021. Zaměřila jsem se především na první stupeň základních škol, jemuž se budu ve svém výzkumu dále věnovat.

5 METODOLOGIE VÝKUMU

5.1 Cíl diplomové práce

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je analyzovat průběh a dopady online formy výuky předmětu Speciálně pedagogické péče na 1. stupni základní školy z tří rozdílných pohledů – pohledu speciálního pedagoga, rodiče a žáka.

Dílčí cíl 1: Specifikace pohledů speciálního pedagoga, rodiče a žáka na online výuku PSPP.

Dílčí cíl 2: Vymezení doporučení k předmětu PSPP, pokud by mělo opět dojít na online výuku.

Dílčí cíl 3: Vymezení názorů pedagogů, rodičů a žáků na důležitost a prospěšnost PSPP i v období online výuky.

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

Jaká pozitiva a negativa byla spojena s výukou PSPP online formou?

Vedlejší výzkumné otázky

- 1) Jak se liší pohled speciálního pedagoga, rodiče a žáka na online formu výuky PSPP?
- 2) Jaká doporučení lze formulovat z pohledu speciálního pedagoga a rodiče pro situaci, pokud by mělo opět dojít k omezení prezenční výuky?
- 3) Shodují, či liší se speciální pedagogové a rodiče v otázce, zda energie vynaložená na straně speciálního pedagoga, rodiče, žáka odpovídala dosaženému výsledku (posun žáka)?
- 4) Jak vnímal žák PSPP v online formě, když to pro něj znamenalo práci navíc oproti ostatním spolužákům?
- 5) Co bylo na celé online výuce nejtěžší z pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

5.3 Metody sběru dat

Zkoumat dopady online formy výuky PSPP je možno jak kvantitativními, tak kvalitativními formami výzkumu. Kvantitativní metody výzkumu průběhu a dopadů online formy výuky použila např. Česká školní inspekce v tematické zprávě - Distanční vzdělávání v základních a středních školách (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Neumajer, 2021). Domnívám se ale, že problematika PSPP je natolik specifická a často obtížně kvantifikovatelná (nezřídka jde totiž o jedinečné osudy a subjektivní pohledy), že vhodnější metodou jsou techniky kvalitativního výzkumu.

Jednou z nejčastějších technik je technika polo-strukturovaného rozhovoru. „Jeho základem je konverzace, a ta dovoluje zkušenému výzkumníkovi měnit styl, rychlost a pořadí otázek, jež mají za úkol vyvolat dostatečně obsáhlé odpovědi účastníka.“ (Mišovič 2019, 80) Tuto formu jsem se rozhodla využít i v této diplomové práci.

Jelikož jde o pedagogický výzkum, zaměřuji se na tři skupiny respondentů – speciální pedagogy, rodiče a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhovory povedu se třemi speciálními pedagogy, pěti rodiči a pěti žáky, a to ze dvou základních škol. Jde o dvě vesnické školy v okrese Vyškov, a sice Základní školu Nemojany a Základní školu Drnovice. Tyto dvě školy byly zvoleny z důvodu snazší logistiky a z důvodu mé výborné osobní obeznámenosti s prostředím obou škol, neboť jsem na obou školách pedagogicky působila.

Záměrně byl zvolen nižší počet respondentů, a to proto, že diplomová práce neusiluje o generalizaci svých zjištění – to ostatně ani prostřednictvím kvalitativního výzkumu nelze dosáhnout. Nižší počet respondentů umožní vést hlubší rozhovory a detailněji analyzovat jejich výpovědi.

Co se týče etiky provedeného kvalitativního výzkumu, odborná doporučení pracují s předpokladem, že respondenti (v mém případě speciální pedagogové, rodiče a žáci) jsou informováni o dobrovolnosti jejich účasti, stejně jako o cílech daného výzkumu (Mišovič 2019, 76-77). Tato informace byla všem respondentům hned na začátku jednotlivých rozhovorů sdělena, stejně jako možnost kdykoli rozhovor ukončit.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky (názory speciálních pedagogů na podporu ze strany vedení školy, názory rodičů a dětí na práci speciálních pedagogů) jsou jednotlivé výpovědi anonymizovány, přičemž v případě potřeby jsem schopna spojit jednotlivé anonymizované výpovědi s konkrétními osobami.

Speciální pedagog SP1 – Základní škola Nemojany, 40 let, žena, 16 let pedagogické praxe, z toho 5 let praxe speciálního pedagoga

Speciální pedagog SP2 – Základní škola Drnovice, 35 let, žena, 10 let praxe, z toho 10 let praxe speciálního pedagoga

Speciální pedagog SP3 – Základní škola Drnovice, 54 let, žena, 35 let praxe, z toho 17 let praxe speciálního pedagoga

Rodič R1 – Základní škola Nemojany, 32 let, žena, 3 děti, 1 dítě se specifickými vzdělávacími potřebami

Rodič R2 – Základní škola Nemojany, 28 let, žena, 1 dítě, 1 dítě se specifickými vzdělávacími potřebami

Rodič R3 – Základní škola Drnovice, 38 let, žena, 2 děti, 2 děti se specifickými vzdělávacími potřebami

Rodič R4 – Základní škola Drnovice, 45 let, žena, 3 děti, 1 dítě se specifickými vzdělávacími potřebami

Rodič R5 – Základní škola Drnovice, 37 let, žena, 2 děti, 1 dítě se specifickými vzdělávacími potřebami

Žák Ž1 – Základní škola Nemojany, 10 let, dívka, PO 2, stěžejní oblast podpory – mírné specifické poruchy učení – obtíže ve čtení a psaní, snížená úroveň krátkodobé sluchové paměti, nedostačující úroveň sluchové diferenciaci a manipulace, snížená úroveň pracovní sluchové paměti, doporučený počet hodin PSPP týdně 1

Žák Ž2 – Základní škola Nemojany, 12 let, dívka, PO 2, stěžejní oblast podpory – středně závažné specifické poruchy učení – obtíže ve čtení v podobě pomalého tempa, vázanosti slov v oblasti porozumění přečteného textu, mírné ve psaní se specifickou chybovostí v písemném projevu, doporučený počet hodin PSPP týdně 1

Žák Ž3 – Základní škola Drnovice, 11 let, hoch, PO 3, stěžejní oblast podpory – závažné specifické poruchy učení – obtíže ve čtení v podobě velmi pomalého tempa, obtíže v oblasti psaní v podobě pomalého tempa psaní, občasné vynechávání diakritických znamének, nerozlišování hranic slov, deficity v oblasti sluchového vnímání, částečně oslabené zrakové vnímání, doporučený počet hodin PSPP týdně 2

Žák Ž4 – Základní škola Drnovice, 11 let, dívka, PO 3, stěžejní oblast podpory – závažné specifické poruchy učení – obtíže v oblasti čtení v podobě plynulosti čtení, čtením s porozuměním, obtíže v oblasti psaní v podobě pomalého tempa, chybovosti hlásek, rozlišování hranic slov, deficity v oblasti sluchové percepce, velmi nízká úroveň krátkodobé auditivně verbální paměti, střední problémy sluchové syntézy slov, nízká slovní zásoba doporučený počet hodin PSPP týdně 1

Žák Ž5 – Základní škola Drnovice, 12 let, hoch, PO 2, stěžejní oblast podpory středně závažné specifické poruchy učení – obtíže v oblasti čtení v podobě pomalého tempa, specifické obtíže v oblasti psaní v podobě pomalého tempa, záměně hlásek, častého vynechávání diakritických znamének, deficity v oblasti oslabené krátkodobé a sluchové paměti, kolísavé soustředění a osobnostního nastavení chlapce; doporučený počet hodin PSPP týdně 1

Do výzkumu nebyli zahrnuti žáci, kteří by odpovídali všem stupňům podpory v PSPP, neboť nenavštěvovali školy, kde výzkum probíhal. Z toho plyne, že v této diplomové práci nejsou reflektovány následující oblasti podpory: žáci s mentálním postižením; práce s optickými pomůckami; logopedická péče u žáků, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, rozvíjení sluchového vnímání, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, českému znakovému jazyku; prostorová orientace; prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace; samostatný pohyb zrakově postižených; Braillovo písmo; bazální stimulace u žáků s kombinovanými vadami apod.

V dalším textu jsou uvedeny scénáře polostrukturovaných rozhovorů pro jednotlivé skupiny respondentů (speciální pedagogové, rodiče, žáci). Zjištěné skutečnosti budou analyzovány právě podle těchto skupin a podle jednotlivých otázek. Součástí analýzy bude rovněž komparace skupiny učitelů a rodičů – zda vnímají fungování zvolené formy výuky u jednotlivých oblastí stejně, nebo rozdílně, zda se liší doporučení do budoucna rodičů a učitelů, příp. jak se jim spolupracovalo s druhou stranou – učitelům s rodiči, rodičům s učiteli.

Kvalitativní výzkum – zejména ten, jenž je založen na osobních polostrukturovaných rozhovorech – se občas potýká jak s neochotou některých respondentů, tak např. s jejich nevyřečností. Tento problém se v mém výzkumu může týkat zvláště kategorie žáků. Vzhledem k mé dlouhodobé pedagogické praxi se ale domnívám, že tento limit výzkumu jsem schopna překonat za použití osobního vztahu, znalostí prostředí a schopnosti navodit

příjemnou atmosféru rozhovoru. Limitem rovněž může být skutečnost, že výpovědi respondenta nemusí být pravdivé. I proto se na jednotlivé otázky vztahující se ke konkrétnímu dítěti ptám více respondentů; jsem si také vědoma, že je nezbytné, abych jako výzkumnice ke zjištění z provedených rozhovorů přistupovala kriticky (Míšovič 2019, 82).

5.4 Otázky v rozhovorech

Speciálním pedagogům budu klást otázky, jakým způsobem probíhá standardně jejich prezenční výuka v PSPP, kterou formu distanční výuky použili při lockdownu, co bylo důvodem této jejich volby, kdo měl na tuto volbu vliv, co od ní čekali, zda se potvrdila jejich očekávání, co mohli použít z prezenční výuky a co museli připravit zcela nově, jak fungovala zvolená náhradní forma výuky v konkrétních oblastech nápravy (řečová výchova, specifické poruchy učení, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesná výchova, nácvik sociální komunikace), jakou měli podporu od vedení školy při zavádění konkrétní formy náhradní výuky, co z případně chybějícího by uvítali, jak se jim spolupracovalo s rodiči, v jaké časové periodicitě předmět probíhal, zda došlo v průběhu času k úpravě této periodicity, zda se děti účastnily výuky PSPP podle domluvy s učiteli (co bylo případně důvodem jejich absence), zda vidí s odstupem času smysl převedení aktivit předmětu PSPP do online prostředí, zda odpovídala vynaložená energie na straně učitele, rodiče a žáka výsledku. Ptát se budu rovněž na to, zda mohli v čase online výuky provádět i další oblasti náplně činnosti školního speciálního pedagoga zaměřené na diagnostiku a depistáž, přičemž nabídnu jejich výčet. Závěrečnou otázkou bude, co lze z jejich zkušeností případně vyvodit jako doporučení.

Rodičů se budu ptát na částečně podobné, částečně odlišné otázky – kterou formu mělo vzdělávání jejich dítěte (vysvětlím jednotlivé formy distanční výuky), jak fungovala náhradní forma výuky v konkrétních oblastech nápravy (logopedické obtíže, řečová výchova, specifické poruchy učení, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchova, nácvik sociální komunikace), zda bylo dítě při výuce samo, nebo s ním většinou/vždy byl někdo další (rodič, sourozenec, prarodič), jak se jim spolupracovalo s pedagogem, zda probíhal předmět pravidelně/nepravidelně, zda se dítě účastnilo pravidelně/nepravidelně (resp. podle rozvrhu/domluvy s pedagogem) – co bylo případně důvodem nepravidelností, co bylo

z jejich pohledu nejsložitější k zajištění výuky PSPP a jak tyto situace řešili, zda se vyskytly problémy i po první fázi, kdy došlo k zajištění fungování online výuky po materiálně-technické stránce. Dále se zaměřím na pohled na dítě – zda vnímali, jestli si dítě stanovilo žebříček priorit školních povinností, zda a jak se lišil přístup dětí ke „klasickým“ předmětům od přístupu k předmětu PSPP. V závěrečné fázi se budu ptát na zhodnocení situace s odstupem řady měsíců – zda vidí smysl převedení aktivit předmětu PSPP do online prostředí, zda odpovídala vynaložená energie na straně učitele, rodiče, žáka výsledku (posun žáka) a na případná doporučení do budoucna.

Žáků se budu ptát, co se jim vybaví, když se řekne online výuka, jak na ni vzpomínají, jak se jim spolupracovalo s učitelkou, jak moc jim pomáhali rodiče, zda byli při výuce sami, nebo s někým, zda si vybaví v době online výuky i nějaké jiné předměty nebo povinnosti než ostatní spolužáci, co si z toho případně „navíc“ pamatují, co bylo z jejich pohledu nejtěžší na aktivitách PSPP, zda jim aktivity „navíc“ v něčem pomohly, zda byly tyto aktivity něčím zajímavé, zda se těšili na předmět PSPP, co bylo na celé online výuce nejtěžší a zda by chtěli online výuku na delší období zažít ještě někdy znovu.

6 ANALÝZA ROZHOVORŮ

Podarilo se mi sesbírat rozhovory s pěti žáky, pěti jejich rodiči a třemi speciálními pedagogy. V tomto směru jsem naplnila plánované počty, byť musím přiznat, že sběr byl náročnější, než jsem původně předpokládala. U dvou předem vytipovaných dvojic žák – rodič (tip na ně jsem dostala od pedagogů, s nimiž jsem rozhovor vedla) odmítl jeden z dvojice – v jednom případě rodič, v druhém případě žák. Musela jsem proto požádat pedagogy o další tipy, které pak už vyšly. Rozhovory jsem prováděla v listopadu 2022.

Při pohledu na dotazníky je zřetelně odlišná úroveň odpovědí u všech třech tázaných skupin. Tentokrát nejde o překvapení, ale očekávatelný rozdíl – odpovědi pedagogů jsou nejobsáhlejší a nejerudovanější, odpovědi rodičů středně podrobné a odpovědi žáků nejkratší, přičemž zde nejsou výjimkou odpovědi typu „nevím“, „nevzpomínám si“. U rodičů je rovněž patrná nevyrovnanost odpovědí – od jednoduchých vyjadřovaných přirozeným, téměř hovorovým jazykem, po v zásadě vědeckou reflexi „ve specifických poruchách šlo hlavně o sluchovou analýzu a syntézu a ve vizuálně percepční dovednosti snad také k nějakému posunu došlo“.

Pozitivně mě, ale u žáků překvapila skutečnost, že si až nad očekávání dobře dokázali vybavit jak své pocity v době online výuky, tak konkrétní aktivity a dokázali i s poměrně velkým časovým odstupem zhodnotit své dojmy. Obávala jsem se, že velký časový odstup (od definitivního návratu dětí 1. stupně do škol v polovině května 2021 totiž do okamžiku vedení rozhovoru uplynul rok a půl; od okamžiku začátku online výuky v březnu 2020 do vedení rozhovorů uplynulo více než dva a půl roku) způsobí, že si děti na řadu tázaných jevů nevzpomenou. Opak byl pravdou. Za zamyšlení stojí, co je důvodem této alespoň pro mě překvapivé skutečnosti. Zřejmě výjimečnost celé situace a to, že proměna životního stylu z „offline“ do „online“ formy byla tak silným zážitkem a v příběhu jejich životů něčím tak mimořádným, že se to zapsalo do jejich paměti mimořádně silně.

V dalším textu budu používat pro jednoduchost mužský rod při označení žák (které zahrnuje i žákyně). Nicméně při analýze rozhovorů se speciálními pedagogy budu používat ženský tvar, neboť všechny dotazované byly ženy a nešlo by kombinovat jejich citace v ženském rodě s mužským označením „speciální pedagog“. V závěru se ale vrátím

k mužské variantě, neboť se snažím o navázání na teoretickou část, kde z důvodů větší jazykové jednoduchosti používám výhradně mužský rod.

Veškeré citace v kapitole 6 vycházejí z rozhovorů s žáky, rodiči a speciálními pedagogy.

6.1 Rozhovory se žáky

Jak jsem již zmínila v metodologické kapitole v části věnované scénáři rozhovorů, žáci odpovídali celkem na třináct otázek.

Při odpovědi na otázku, co se jim vybaví, když se řekne online výuka, převládaly odpovědi asociované s počítačem: „že jsem pořád u počítače“ (Ž1), „zapnutí počítače, abych byl ve spojení s žáky a paní učitelkou“ (Ž3), „takový to menu, jak tam bylo“ (Ž5), příp. vzpomínka na napětí, zda se podaří připojit se: „bavilo mě připojování na hodiny, bylo to dobrodružo, jestli se mi to připojení povede“. (Ž5) V jednom rozhovoru jsem našla přímou asociaci se vzděláváním: „že se budeme učit, bylo to dobrý“ (Ž4). Neschází ani zdánlivě okrajová poznámka o oblečení při online výuce: „že jsem se učila i v pyžamu“. (Ž1)

V odpovědi na otázku, jak vzpomínají na online výuku, zda v dobrém, nebo ve zlém, převažují odpovědi pozitivní nad negativními. Tříkrát je přímo zmíněno „bylo to dobré“ (Ž2, Ž5), příp. „fajn“ (Ž4), přičemž důvodem např. bylo, že to žákyni bavilo (Ž4). Důvodem jedné negativní odpovědi „nuda“ byla skutečnost, že „jen sedím u počítače a vidím obrazovku kamarádů a paní učitelky – v pravé škole je to lepší, tam se učíme ve skupinkách na zemi, máme úkoly po celé třídě“ (Ž3). Není tedy vyloučené, že neúplně zřetelně vysloveným způsobem je skutečnost fyzické fixace k jednomu místu, tedy konkrétně stolu s počítačem, a jen obtížná možnost toto místo flexibilně měnit, jak je dnes už obvyklé při prezenční výuce. Z textu negativní odpovědi lze také vyčíst, že důvodem negativní vzpomínky daného žáka byla absence fyzického kontaktu s kamarády a paní učitelkou, kterou obrazovka nedokázala nahradit. Jedna odpověď byla neutrální – ocenění toho, že nemusela žákyně ráno brzo vstávat a jezdit do školy autobusem, pocit absence třídních kamarádů a kroužků (Ž1). V tomto případě jde o jedinou vzpomínku na důležitý aspekt omezení prezenční výuky, který spočíval mj. také v zastavení (až na naprosté výjimky) činnosti zájmových kroužků. Nelze vysledovat rozdíl mezi chlapci a děvčaty co se týče negativních a pozitivních odpovědí a jejich důvodů.

V zásadě jednoznačně kladně vyznívá otázka, jak se jim spolupracovalo s učitelkou – „nice /:najs:/“ (Ž3), „byla moc hodná, se vším mi pomáhala“ (Ž1), „byla vtipná“ (Ž5). Zajímavý moment se nachází v jedné odpovědi, kdy žákyně porovnávala svůj vztah k učitelce v online a prezenční výuce, kdy online forma vyšla pro učitelku lépe: „bylo to lepší než ve škole“ (Ž4).

Stejně jednoznačně vyznívá odpověď na otázky ohledně pomoci rodičů a jejich přítomnosti při výuce – rodiče se samotnou online výukou nepomáhali, nebyli při ní přítomni, maximálně pomohli s připojením, a to ještě často jen v začátcích: „pomáhali mi se přihlašovat, pak už jsem tam byl sám“ (Ž5), „poprvé mi rodiče zapli online výuku a potom jsem to zvládal sám“ (Ž3), „zvládala jsem vše sama, když jsem potřebovala, zavolala jsem a pomáhali mi“ (Ž4). Jejich pomoc posléze maximálně spočívala v odpolední (po návratu z práce) kontrole úkolů, procvičování čtení: „když jsem měl nějaký problém, zavola jsem maminku, ta mi pomohla a zase odešla pracovat“ (Ž3). Nepomáhal ani nikdo další – sourozenec či prarodič. Je ale možné, že při dotazování se většího množství žáků bychom se s přítomností rodičů či jiných osob setkali. Zajímavé bude konfrontovat toto zjištění (faktická absence rodičů při výuce) s výpovědi rodičů a předpoklady a vnímáním pedagogů.

Z hlediska hlavního zájmu této diplomové práce je pozoruhodný závěr z odpovědi na otázku, zda si žák pamatuje i jiné předměty, než které měli i ostatní spolužáci, příp. jiné povinnosti – třikrát explicitně zmínili PSPP (Ž3, Ž4, Ž5). Jednou zaznělo i doučování z angličtiny (Ž4) a jednou online přestávky zorganizované paní učitelkou, „abychom si mohli popovídat s kamarády ze třídy. To bylo moc fajn.“ (Ž3)

Nejvíce se z konkrétních aktivit „navíc“ ve výuce PSPP obtiskly do paměti hry s písmenky – jejich přiřazování, co začíná na písmenko, hra s písmenky a šibenicí (Ž2) apod. Dále se už individuálně objevila vzpomínka na něco jiného: „asi jsme něco četli. Jo, jednou jsme šli pro nějaké věci“ (Ž5), příp. „omalovánku na monitor Black Pantera“ (Ž3). Zdá se, že formát her vytěsnil jakékoli jiné vzpomínky.

Při odpovědi na otázku, co bylo na aktivitách PSPP nejtěžší, převládla odpověď „nevím“ (Ž2, Ž3, Ž5); z jedné odpovědi („nejvíce mi nešla vlastivěda“ /Ž4/) je patrná zajímavá skutečnost, že žáci nemusí nutně rozlišovat aktivity PSPP od ostatních předmětů. Pro potvrzení tohoto zjištění, příp. pro rozvinutí tohoto argumentu by bylo nutné provést hlubší a jinak zaměřený výzkum. Za pozornost ovšem stojí jeden z komentářů – „že

nebylo na online to řvaní dětí jako ve škole“ (Ž5). Pokud to tak skutečně je (jde o jedinou odpověď z pěti), šlo by o zajímavý pozitivní efekt online výuky, kterého se při prezenční výuce nedá dosáhnout.

Hodnocení přínosu aktivit „navíc“ vyznívá pozitivně – že pomohly. Neshodují se v síle tohoto působení: „určitě mi to pomohlo“ (Ž4), „ve čtení mi trošku pomohly“ (Ž3), „něco jsem se naučil, zlepšil jsem se ve čtení“ (Ž5). Jedna žákyně ocenila sociální rozměr tohoto pro ni výjimečného času: „byla jsem ráda, že si můžu s paní učitelkou povídat“ (Ž2). V zásadě žádné bližší zjištění nelze odvodit z otázky, jestli byly tyto aktivity něčím zajímavé: „jo“ (Ž5), „zajímavé to tam bylo, bylo to dobře vymyšlený“ (Ž3) apod.

Žáci se na PSPP vesměs těšili – čtyřikrát ano, jednou ne: „jo, těšila jsem se moc, byla to zábava“ (Ž4), „jo, byla tam zábava“ (Ž5). Důvodem, proč se jediný z žáků moc netěšil, byla skutečnost, že si už „chtěl hrát. Vždycky se mi nechtělo, ale potom to tam bylo dobrý“ (Ž3).

Není převažující odpověď na otázku, co bylo na celé online výuce nejtěžší – setkáváme se s odpověďmi ohledně strachu ze zvládnutí připojení („měla jsem ráno strach, že se nepodaří se mi přihlásit“ /Ž4/), udržení pozornosti, učit se čist bez fyzické přítomnosti paní učitelky („když ve škole sedím vedle paní učitelky, tak je to jednodušší. Paní učitelka mi ukáže, pomůže. Na počítači mi taky ukazovala myši, ale to není ono“ /Ž3/) a ohledně rozporu mezi souběžnou aktivitou někoho jiného („že jsem se musel učit a brácha si mohl hrát“ /Ž5/).

Čtyři dotázaní (Ž1, Ž2, Ž3, Ž4) už by nechtěli zažít online výuku znovu: „Ne, ne, ne!!! Ve škole je to lepší. Byla jsem nešťastná, že nemám kolem sebe kamarády.“ (Ž4) „Ne, nechci. Chyběli mi kamarádi a paní učitelka. A to je nás doma pět a pes.“ (Ž3) Jediný, kdo by asi chtěl znovu zažít online výuku na delší období, argumentuje klidem, vstáváním, bytím doma: „Protože to bylo zábavný, měl jsem doma svůj klid, nemusel jsem brzo vstávat, chodit tak daleko do školy. Mohl jsem být s maminkou a bráchou doma“ (Ž5). Tento jediný žák, který by chtěl online výuku zažít doma, pozitivně odpovídal i v předchozích otázkách.

6.2 Rozhovory s rodiči

Již z odpovědí dětí víme, že se všechny děti účastnily online výuky, od rodičů jsme se navíc dozvěděli, jak to bylo s distanční formou v podobě úkolů. Z pěti dětí (resp. rodičů)

explicitně zmínili distanční úkoly tři – dva v odpovědi na první otázku (R1, R2), třetí nepřímo v odpovědi na druhou otázku (R4). V ostatních případech nebyly pro PSPP úkoly zadávány.

Každého z pěti rodičů jsem se tázala na tři oblasti nápravy (řečová výchova, specifické poruchy učení, rozvoj vizuálně percepčních dovedností) – celkem tedy mohlo být maximálně 15 případů, v nichž by probíhala náprava. Reálně ale probíhala v 11 případech – vesměs absentovala řečová výchova (ta byla jen v jednom případě – R4). U specifických poruch učení nejčastěji rodiče zmiňovali čtení: „čtení krátkých textů s porozuměním“ (R1), „četli nějaké pohádky a vtipy“ (R2), „doma jsme četli knížku a o tom, co přečetla, vyprávěla paní učitelce při hodině“ (R2), „hodně jsme četli navzájem nahlas, předčítala mladšímu bratrovi“ (R4), „čtení s porozuměním“ (R5). U čtení můžeme vidět kombinaci efektu online výuky a distanční formy úkolů. V tomto případě také upozorňuji na zajímavý rozdíl ve vzpomínkách rodičů a dětí – zatímco děti si na čtení v souvislosti s online výukou PSPP téměř nevzpomněli, pro rodiče to byla dominantní forma výuky. Obě skupiny se ale shodovaly v tom, že docházelo k častému užívání různých slovních her, hledání písmen v textu či obrázku...

S dětmi se rodiče shodli v tom, že při výuce byly děti samy. Vnímali ale oproti dětem i druhou formu vzdělávání – distanční úkoly, při nichž už hráli roli i samotní rodiče. Při odpovědích zaznívaly i důvody, proč bylo dítě samo, a možnost případné rodičovské pomoci: „nechtěla, aby s ní u toho nikdo byl. Byla jsem ale vždycky nablízku, a když bylo třeba, tak mě dcera zavolala“ (R2), „přímo u výuky jsem přítomna nebyla, ale vždy jsem byla někde poblíž, kdyby byla potřeba pomoci“ (R3), „u počítače byla sama, vše se naučila ovládat. Když byla potřeba, zavolala nás a my jí pomohli“ (R4), „většinou byl sám, mě tam nechtěl“ (R5).

V odpovědích na čtvrtou otázku ohledně formy online výuky (zda byly děti samy, nebo ve skupinách) se projevil rozdíl mezi dvěma školami, kde probíhal výzkum – zatímco v Drnovicích se děti výuky PSPP účastnily ve skupinách po 3-4 žácích, v Nemojanech byla výuka individuální.

K opětovné shodě mezi dětmi a rodiči došlo v případě ocenění spolupráce se speciálními pedagogy – rodiče používaly podobné výrazy jako děti: „výborně“ (R1), „paní učitelka je moc hodná“ (R2), „spolupráce byla dobrá“ (R4). Rodiče na rozdíl od dětí zpětně reflektovali i technickou a časovou podobu komunikace, kdy dvakrát explicitně zmínili

nadstandardní komunikaci přes Whatsapp, třikrát komunikaci přes telefon: „Když jsme něčemu nerozuměli, tak jsme mohli zavolat a ona nám vše znovu vysvětlila,“ (R1) „Mohli jsme i zavolat, když jsme si nebyli s něčím jistí“. (R2) Jeden rodič ocenil spolehlivost učitelky PSPP týkající se nenadálých zrušení předmětu a jeho náhrady: „když hodina nebyla, omluvila se a poté ji ve stejném týdnu nahradila“ (R5).

Ve zkoumané skupině probíhala výuka PSPP pravidelně jedenkrát týdně, jen v jednom případě jednou až dvakrát týdně. Děti čtyř rodičů se výuky účastnily pravidelně, v jednom případě se rodič vyjádřil, že se dítě účastnilo „poměrně pravidelně“ (R3). Jejím důvodem byla přemíra vyčerpání rodiče: „Občas jsme zapomněli – sama jsem měla svoje povinnosti a v důsledku domácí výuky, izolace či karantény často člověk nevěděl, co je za den“ (R3).

Ne zcela jednoznačné jsou odpovědi na otázku ohledně toho, co bylo nejsložitější k zajištění výuky PSPP. Dva rodiče přímo zmiňují otázku technického vybavení - „zvládnutí techniky, technickou podporu zajistila ZŠ“ (R1), „připojení, zajištění veškeré techniky, zajištění připojení k síti – ze začátku jsme měli problém, že nám to padalo“ (R4). Jednou je zmíněna neobvyklá situace v kombinaci s rušivými podněty: „Byl to hlavně velký nezvyk. Složitě bylo zpočátku připojení a zautomatizování, co vše je potřeba, později pak hledání způsobů ke zvyšování koncentrace dítěte. Syn měl neustále kolem sebe jiné domácí podněty.“ (R3) Tyto nesnáze byly řešitelné relativně snadno v případě problémů s technikou: řešili to jak sami rodiče („zakoupili jsme nový počítač, nechali jsme zvýšit kapacitu připojení“ /R4/), tak v těsné spolupráci se školou („základní škola zapůjčila počítač, nainstalovala potřebné programy“ /R1/). Obtížnější to bylo v případě eliminace rušivých podnětů, neboť nestačila jednorázová akce (poříditi lepší počítač a připojení), ale bylo zapotřebí kreativního přístupu, především ale pravidelného: „Odstraňovala jsem okolní podněty (hračky, knížky) z dohledu a dosahu, minimalizovala okolní zvuky, vyháněla bratry a další členy rodiny z doslechu i dohledu. Na druhou stranu jsem poskytovala pomůcky na eliminaci roztržitosti a nepozornosti – plastelínu, podložka s různými povrchy, antistresový míček apod.“ (R3)

V odpovědi na otázku, zda nastaly po první fázi, kdy se vyřešilo materiálně-technické zabezpečení, nové komplikace ať už na straně rodiny či školy, odpověděli tři rodiče, že nenastaly, dva rodiče upozornili na nejednoduchost situace i poté, kdy v jednom případě „určitý čas trvalo zaškolení dcery na práci s PC“ (R1), a v druhém případě maminka

litovala, že nebylo možné „se setkat a probrat veškeré možnosti předem“, nicméně chápala, že to bylo kvůli epidemiologické situaci, která to nedovolovala (R3).

Zajímavé odpovědi nalezneme v reakci na otázku, zda rodiče vnímají, že dítě zareagovalo na novou, a do té doby nepoznanou, situaci tím, že by si samo stanovilo žebříček priorit školních povinností. Dva rodiče (R1, R3) odpověděli, že nikoli, a že tedy byl způsob plnění školních povinností poměrně chaotický. V jednom případě stanovili rozvrh práce rodiče: „Stanovili jsme si rozvrh práce k plnění úkolů. Prvně práce, pak zábava.“ (R5) Ve dvou případech si dítě stanovilo rozvrh skutečně samo: „Sama si nakreslila rozvrh hodin, který měla na stole. Do rozvrhu si napsala i kdy bude dělat úkoly, kdy bude obědvat, kdy číst, a kdy si bude hrát. Tohle po mě teda nemá.“ (R2) „Být každý den připravená, jako by byla ve škole ve třídě. Věděla, že musí být každý den připravená, připojená a splnit všechny úkoly. Hlídala si hodiny, kdy se má připojit, upozorňovala nás, že už to bude.“ (R4)

Přístup dětí k PSPP se spíše nelišil od přístupu k jiným předmětům – dvakrát na danou otázku rodiče odpověděli, že se nelišil, což vyplývalo z toho, že syn nevnímal předmět jako odlišný, což se změnilo po návratu do školy: „Ne, odlišnost si syn začal uvědomovat až po návratu do školy. V době distanční výuky to nepocítíval jako něco ‚navíc‘. Naopak, online ho to bavilo.“ (R3) V jednom případě byla odlišnost vnímána skrze absenci úkolů: „Nemusela se na hodinu připravovat jako do jiných předmětů, vše bylo formou her, neměla pocit, že se musí učit, spíše to vnímala, jako že si jde s paní učitelkou hrát.“ (R4) Jedním z důvodů odlišného přístupu mohla být i celková přetíženost: „Už se mu do toho nechtělo, bylo to až po výuce ostatních předmětů. Někdy jsme jej museli přemluvit, aby to ještě vydržel.“ (R5) Pokud byla vnímána odlišnost, nebylo to negativní, ale pozitivní.

Rodiče se shodli na velkém ocenění smyslu převedení výuky PSPP do online prostředí: „Určitě to stálo za to. Jednoduché to nebylo. Všichni se učili jeden od druhého, ale dcera a my jsme měli obrovskou podporu v tom, jak na to, aby se dcera rozvíjela.“ (R2) „Nebyla to zbytečná snaha. Byl a je to individuální přístup, který pomáhá dětem se specifickými výukovými potřebami. Tyto potřeby nebylo možné uspokojovat na skupinové výuce, předmět PSPP tuto možnost poskytoval a poskytuje.“ (R3) „Určitě to mělo smysl, určitě to stálo za to. Nebyla to nesmyslná hodina. Procvičovala si spoustu věcí. Bylo to oživení online výuky.“ (R4) Bude zajímavé toto pozitivní hodnocení srovnat s pohledem speciálních pedagogů.

Odpověď na otázku ohledně toho, zda vynaložená energie na všech stranách (učitel, rodič, dítě) odpovídala výsledku ve smyslu pozitivního posunu žáka, už je rozrůzněnější. Rodiče si vesměs uvědomovali, že na straně pedagogů bylo zapotřebí vynaložit značné množství energie na přípravu předmětu i samotnou realizaci hodiny. Oceňovali ale efekty této přípravy – např. že děti zůstaly ve spojení s učiteli. Vyzdvihli i skutečnost, že šlo o aktivity navíc, nikoli o pouhé procvičování a dohánění: „Především, nešlo o doučování (co nestihli na online hodinách), ale o procvičování konkrétních cvičení, která měla posouvat dítě v jeho konkrétní specifické oblasti.“ (R3) Všimli si i posunu u svých dětí: „Myslím si, že čtení se zlepšilo. Dříve slova kouskoval, poté už bylo čtení celkem plynulé.“ (R5) Jeden z rodičů upozornil na energii vynaloženou celou rodinou: „Náročné to bylo pro všechny. Museli jsme podřídit všechno škole. Bylo hodně náročné vše spojit s režimem celé rodiny, s pracovními povinnostmi. Ale stálo to za to. Nějak nás to stmelilo všechny dohromady. Obdivuji paní učitelku, která měla s námi velkou trpělivost.“ (R2) Za zamyšlení stojí, že se ani jeden z rodičů nezamyslel nad energií vynaloženou samotnými dětmi, jichž se vzdělání týká.

Doporučení pro případ, že by se situace s online výukou opakovala, se soustřeďují na následující: nebát se ptát a přiznat, že něčemu rodiče nerozumí; pravidelný režim; více přípravy a komunikace s rodiči ohledně cílů PSPP; dobré technické vybavení včetně zajištění kvalitního internetového připojení doma; dbát na udržení komunikace se spolužáky a paní učitelkou; podporovat dítě v samostatné práci. Pro lepší představu celkového vyznění jednotlivých doporučení je v tomto případě ocitujeme všechny:

R1: „Pravidelnost výuky, předem stanovený neměnný rozvrh, každodenní procvičování. Zkvalitnění internetového připojení v naší domácnosti.“

R2: „Nebát se zeptat a říct, že něčemu nerozumíte, nebo přiznat, že něco neumíte. Naše zkušenost byla taková, že nám všichni pomohli, poradili. Taky je dobré se aspoň trochu předem seznámit s ovládáním toho počítače.“

R3: „Snad se opakovat nebude. Distanční výuku úplně neztracuji, v daných podmínkách se podařilo hodně. Negativa se však projevují v jiných oblastech jako např. sociální kontakty a klima třídy, tělovýchova, zdravotní a psychické problémy dětí apod. Na základě svých zkušeností mohu pouze doporučit více přípravy/diskuse s rodiči, aby bylo zřejmé, kam výuka v PSPP směřuje a mohli jsme s dítětem pracovat také sami ve stejném/podobném duchu. Bohužel, o konkrétních metodách, které můžeme používat,

jsme se dozvěděli až po skončení distanční výuky. Nedělám si iluze, že bychom pracovali příliš, ale mohla být synova příprava smysluplnější.“

R4: „Pořádný počítač, víc komunikovat se spolužáky – osobní kontakt s žáky, paní učitelkou, nesnažit se moc pomáhat, ale nechat dítě samostatně pracovat, aby se to naučilo samo. Být v pozadí připraven jen pomoci, ne dělat za něj. Zbytečně nezasahovat do výuky.“

R5: „Na vše si zajistit techniku, připojení, stanovit přesný rozvrh předmětů, které budou online a ten dodržovat. Vytvořit si rodinné rituály, aby pomáhaly v plnění všech povinností.“

6.3 Rozhovory se speciálními pedagogy

Dvě speciální pedagožky používali kombinaci obou forem distanční výuky – online synchronní a asynchronní (SP1, SP3). Asynchronní měla v jejich případě formu plnění zadaných úkolů v mezičase mezi synchronním kontaktem. Jedna pedagožka používala pouze online synchronní formu, a to nikoli z nouze, ale naprosto vědomě: „Zadávat jsem žákům nic navíc nechtěla. Měli toho už tak dost z výuky hlavních předmětů.“ (SP2) Rozdíl v přístupu nelze vysvětlit předchozími zkušenostmi a užívanými formami výuky PSPP v době „předcovidové“. Speciální pedagožka, která odmítla užívat pro výuku PSPP rovněž asynchronní formu, je ze stejné školy, jako jedna z dalších dvou, které se pro ni rozhodly; obě dvě přitom standardně učí PSPP formou nadrozvrhových hodin ve stejné škole.

Důvodem pro toto jejich rozhodnutí byla v jednom případě (kombinace obou forem) „efektivita přínosu vzdělávání“ (SP1), v ostatních dvou případech dohoda či nařízení vedení školy. Zajímavé je, že tento pokyn vedl ke dvěma rozdílným naplněním, neboť se vztahoval pouze na synchronní část („Pokyn vedení školy zněl online synchronně. Platilo pro celou školu tak i pro PSPP.“ /SP2/). Když se díváme na použitou terminologii, je rovněž zajímavé, že ve stejné škole byla tatáž situace pochopena mírně odlišně: SP2: „Pokyn vedení zněl online synchronně.“ SP3: „Dohoda s vedením školy.“ Tento rozdíl je možné vysvětlit odlišným postavením obou pedagožek, zatímco jedna z nich zaujímá pozici vedoucí školního poradenského pracoviště, druhá má pozici řadové speciální pedagožky, která běžně nebývá zapojena do rozhodování, zatímco vedoucí ano.

Co se týče otázky ohledně okruhu aktérů, kteří měli vliv na volbu forem výuky, jednotlivé odpovědi se rozcházejí. V jednom případě to byla jistá obdoba tripartitního vyjednávání, kdy způsob konzultovali speciální pedagožka, vedení školy a třídní učitelka (tento výsledek byl posléze komunikován s rodiči, „kteří s návrhem souhlasili“ (SP1). Ve druhém případě o skutečnosti, že bude předmět i v online výuce nějakým způsobem realizován, rozhodlo vedení školy, přičemž samotný způsob provedení byl diskutován „se všemi subjekty“ (SP3). Ve třetím případě označuje speciální pedagožka „pouze vedení školy“ jako ten subjekt, který jediný rozhodl o formě (SP2).

Posléze se rovněž shodly na tom, že vedení školy v průběhu výuky PSPP do jeho formy nezasahovalo; omezilo se na technickou či organizační podporu: „Vedení školy mě velice podporovalo ve všech způsobech výuky. K dispozici jsem měla osobní notebook, výpomoc byla také v rámci zajištění synchronního způsobu výuky přes Zoom. Veškeré technické problémy jsem mohla konzultovat s vedením a také jakékoliv jiné, např. obtíže v samotné formě výuky, hledání možností řešení a cest, jak postupovat dál.“ (SP1) Jako podpůrnou vnímala jedna z oslovených rovněž možnost upravit čas výuky dle jejích potřeb (SP2).

Dvě speciální pedagožky neměly na samotném začátku žádná očekávání: „Byla to volba z nouze. Nebyl příliš čas se připravit na nové podmínky, byla to celkově stresující doba. Vše bylo nové, zkušenosti s tímto způsobem vzdělávání téměř nulové. Snažili jsme se hledat co nejvíce efektivní způsob v dané době a situaci. Neměli jsme žádné zkušenosti s online výukou, využívali jsme počítačovou techniku ve výuce, například výukové programy k učebnicím, případně volně přístupné internetové stránky s online úkoly (např. Školákov), ale s přímou online výukou jsme neměli žádné zkušenosti. V podstatě to bylo tak, že jsme ověřovali efektivnost tohoto způsobu až v samotné praxi a podle toho, jsme postup upravovali.“ (SP1) Podobně druhá speciální pedagožka poukázala na to, že jen obtížně mohla mít nějaká očekávání: „Ze začátku jsem neočekávala nic, protože jsem nikdy dříve takto PSPP neučila. Myslela jsem si, že to nějakým způsobem zvládneme.“ (SP2) Současně ale měla potřebu hned v této odpovědi ohledně očekávání zmínit i výsledek: „Postupně jsem se snažila online výuku PSPP nějak zatraktivnit, protože pro děti bylo náročné udržet pozornost. Po delší době výuky jsem přestala vidět v těchto hodinách smysl, protože žáci se téměř nesoustředili.“ (SP2) Jedna z respondentek se od zbylých dvou lišila, kdy přistupovala k celé záležitosti optimisticky již od začátku: „Čekala jsem, že by mohla být tato forma přínosná a mohla by nás obohatit o nové

zkušenosti. Očekávala jsem, že si žáci zároveň rozšíří digitální kompetence, které budou lépe ovládat při plnění ostatních školních povinností.“ (SP3) Můžeme na tomto místě mírně předběhnout k samotnému hodnocení, kdy je zajímavé zjištění, že optimistické či pesimistické očekávání na začátku souvisí i s hodnocením samotné efektivity výuky v závěru dotazníku – optimistické očekávání je v rozhovorech spojeno s optimismem v závěru, zatímco pesimistické se promítá i do závěrečné skepse.

Všechny tři respondentky se shodují v tom, že se jejich očekávání naplnila, byť šlo již v začátku často o očekávání spíše nízká: „Naše očekávání bylo v tom, že je lepší něco dělat než nic. To znamená být online přítomni přímo s dítětem, než ho nechat jen pracovat např. s rodičem na námi zadaném úkolu. To se nám jevílo jako přínosné, a to se nám v praxi osvědčilo. Ale nenahradilo to v žádném případě náš přímý kontakt, který byl před lockdownem. Obtíže byly zejména z důvodu technického omezení přes obrazovku, děti by více potřebovaly osobní kontakt, manipulační činnosti učení, které bylo touto formou omezené, ale přesto se očekávání vlastně částečně potvrdila.“ (SP1)

Pedagožky se shodují rovněž v tom, že nemusely začínat tzv. na zelené louce, kdy již v době před covidem měly některé materiály k dispozici v digitální podobě, kdy je používaly již před tím v běžné výuce – takže je mohly relativně snadno převést do podoby určené ke sdílení v online synchronní výuce. Výhodou v tomto směru byla skutečnost, že měly všechny tři k dispozici svůj školní počítač, který již předtím využívaly k běžné výuce – nemusely tedy nově instalovat celou řadu programů a pomůcek, uměly je ovládat a dobře znaly jejich obsah. Přes tyto skutečnosti byla jedna z respondentek poměrně skeptická k užítku výhradně digitální formy: „Z prezenční výuky jsme využila některé materiály, ale když je žáci měli pouze prostřednictvím monitoru na počítači tak to dle mě nebylo to pravé. Lépe se jim pracuje s materiály přímo před sebou a vytištěnými.“ (SP2)

Shodná byla rovněž skutečnost, že žádná z oslovených nevystačila pouze s již v té době existujícími svými či jinými materiály, ale cítily potřebu vytvořit/získat materiály další, nové: „Také jsem natáčela vlastní motivační videa, aby si je děti mohly pustit v libovolném, jim vyhovujícím čase. Takto byl částečně zachován osobní kontakt s učitelem a jistá vazba.“ (SP1) Či: „Nově jsme se snažila vymyslet aktivity, které můžeme dělat online společně přes Zoom – manipulace s předměty, které měli žáci doma k dispozici, pohybové aktivity u stolu a podobně.“ (SP2)

Při zpětné reflexi, co by jim pro příště pomohlo se zvládnutím nečekané situace, jsou odpovědi částečně ovlivněny velikostí školy: „Jsme malá malotřídní škola, ve škole nemáme např. IT učitele apod., tudíž jsme všechno museli objevovat a zajišťovat sami. Hledali jsme podporu např. u kolegů z jiných škol, kamarádů. Takže bych uvítala větší technickou odbornou podporu oblastí IT techniky, ač vedení školy mi vycházelo maximálně vstříc.“ (SP1) Další zmiňuje „více výukových placených programů“ (SP3).

Další část výzkumu se zaměřila na fungování zvolené podoby náhradní formy výuky v konkrétních oblastech nápravy. Dvě ze speciálních pedagožek (SP2, SP3) zmiňují i své zkušenosti s řečovou výchovou, nicméně žádný z mnou zkoumaných žáků (a tedy i jejich rodičů) tuto formu znevýhodnění nevykazoval, nebudu se jí tedy v této práci věnovat. Zmiňují ji proto, že tato intervence se týkala jiných dětí než těch, jež byly zařazeny do mého výzkumu. Ačkoli někteří zkoumaní žáci mají diagnostikované deficity v oblasti sluchového vnímání, respondentky tuto oblast nezmiňují. Když jsem po uskutečněných rozhovorech a při jejich analýze došla k tomuto poznání, kontaktovala jsem je s prosbou o dodatečné vyjádření, zda a jakým způsobem probíhala výuka PSPP v této specifické oblasti. Všechny tři se shodly na tom, že s nízkou či kolísající kvalitou připojení (a tedy přenosu hlasu) nebylo vůbec reálné se na tuto oblast zaměřovat v podobě synchronní online výuky.

Všechny tři řešily specifické poruchy učení v oblasti čtení. Ocenily, že se vůbec s dětmi mohly vidět přímo, byť přes obrazovku, nicméně zmiňují rovněž konkrétní problémy, které to přinášelo: „Někdy jsme naráželi na problém, že dětem bylo špatně rozumět kvůli technice. Chyběl nám osobní kontakt, např. ukázat, kde dítě čte, zakroužkovat si potřebné části textu. Děti četly jak z papíru, tak také z obrazovky, ale z důvodu jejich věku a obtížemi v udržení pozornosti se mi jevila forma výuky méně efektivní. Často jsme s dětmi museli poprosit rodiče o spolupráci. Také nešlo úplně odezírat z tváří dětí jejich aktuální rozpoložení a podle toho vhodně reagovat, upravovat způsoby výuky.“ (SP1) Na obtíže se společným sledováním textu upozornila i druhá respondentka: „Není to ono, jako když sedím vedle žáka a mohu mu pomoci.“ (SP2) Třetí z nich ale tak skeptická nebyla, upozornila na vliv času, kdy se počítačové kompetence dětí postupem času „zdokonalily a začaly pracovat na přiměřených úkolech samy, popřípadě s dopomocí“ (SP3).

Jediná oblast, kterou řešily všechny tři speciální pedagožky a na jejímž pozitivním průběhu se všechny shodují, se týká rozvoje vizuálně percepčních dovedností. Je to

zřejmě dáno povahou výuky na počítači, která je dominantně orientována na obrazovou/vizuální složku, takže snadno mohou probíhat hry, které by fungovaly i v offline světě, jako je pexeso, postřehové hry, hledání písmen či tvarů v obrázcích či textu. Nicméně jedna z nich poukázala na limity tohoto přístupu: „Obtíže byly, když měly děti při synchronní výuce psát samostatně, u toho bylo vždy potřeba dohledu rodiče, jinak byla efektivita velice nízká.“ (SP1)

Jedna z pedagožek řešila rovněž dvě oblasti, které se netýkaly zbylých dvou: rozvoj grafomotorických dovedností a sociální komunikace. Problémy se vyskytly především u grafomotoriky – byť ji žáci pochopitelně nepochižovali synchronně online („Využívali jsme hlavně pracovní listy, které si žáci tiskli a vypracovávaly je samostatně doma.“ /SP3/), poukázala respondentka na v zásadě nepřekonatelný problém: „Bylo obtížné kontrolovat úchop, přítlak, samotnou realizaci. Z tohoto důvodu jsme úzce spolupracovali s rodiči.“ (SP3) Naopak u nácviku sociální komunikace větší problém nebyl, zařadila jej i do výuky hlavních předmětů, „které probíhaly s ostatními spolužáky“ (SP3).

Všechny tři se shodují v nadmíru kladném hodnocení spolupráce s rodiči, kterou označují za bezproblémovou, přínosnou či „dokonce větší než obvykle“ (SP1). Některé si uvědomily, že rodiče částečně suplovali a nahrazovali práci učitelek, „např. když u dítěte seděli při sledování textu a při psaní, kde je opravdu nutné, aby byl přítomen fyzicky pedagog“ (SP1).

Důležité je zjištění, že ani v jednom případě nezačala výuka PSPP okamžitě při přechodu na synchronní online výuku tzv. hlavních předmětů, všechny tři tázané se shodují na několikátýdenním (dva-tři týdny) odkladu začátku výuky PSPP z důvodu adaptace žáků na samotnou online výuku. Vliv zřejmě sehrál i nejasný odhad na začátku, jak dlouho bude nestandardní situace trvat: „Postupem času, když bylo zřejmé, že děti se do školy hned tak nevrátí a my všichni získali jisté dovednosti v oblasti online výuky, tak jsme přistoupili na kombinovanou formu, tak jako u ostatních předmětů.“ (SP1)

Ve chvíli, kdy se výuka PSPP rozběhla, probíhala v pravidelných intervalech a byla zařazena do rozvrhu. Všude probíhala jedenkrát týdně, a to ve zkrácené podobě – 20 či 30 minut (do tohoto času se v případě kombinace obou forem nezapočítával čas na vypracování úkolů v asynchronní části). Učitelky deklarují, že v průběhu času nedocházelo ke změnám, maximálně ke zkrácování v jednotlivých případech, a to z důvodu, že „žáci nevydrželi pracovat celou dobu“ (SP2).

Shoda mezi speciálními pedagožkami panuje v tom, že se děti této výuky pravidelně účastnily a omluveny byly maximálně z důvodu nemoci. Zajímavé ale je, že si jedna z nich nevzpomněla na výše uvedenou skutečnost, že jeden z jejích žáků se k výuce občas nepřipojoval, neboť na to zapomínal. Jedna si je ale vědoma určitých limitů omluv absence ze strany rodičů: „Myslím, že někdy se jim prostě nechtělo a rodiče je omluvili. To chápu. Bylo to náročné.“ (SP2)

Co se týče smyslu převedení aktivit PSPP do online prostředí se dvě z oslovených shodují na smysluplnosti takového kroku: „Výuka prostřednictvím videokonferencí i samostatné práce doma nejenom v PSPP měla smysl. Žáci by se bez podpory pedagogů nejenom nerozvíjeli, ale vše, v čem se již zdokonalili, by opět zapomněli. Myslím si, že bylo také velmi důležité, že se mnou děti neztratily aspoň kontakt prostřednictvím počítače, neboť po návratu do školy jsme mohli velmi rychle navázat a adaptace na školu nebyla tak náročná, jako by byla bez těchto provizorních vazeb.“ (SP3) Jakýmsi „můstkem“ ke skeptickému hodnocení je závěr vyjádření respondentky SP1: „Smysl tedy vidím, ale dle mého názoru online prostředí nemůže v tomto případě nahradit přímé setkávání.“ Jedna je jasně skeptická: „Bohužel u žáků, které jsem měla já, v tom smysl moc nevidím. Největší problém a žrout mé energie byl s udržení pozornosti v domácím prostředí u PC. Rozptylovaly je hračky, zvuky z jiných pokojů, zvuky z vysílání z jiných domácností, byli už unavení apod.“ (SP2) V tomto se shoduje s vnímáním jednoho z rodičů, který poukazoval na tytéž problémy (šlo dokonce o stejné dítě).

Neshodují se ani v posouzení, zda vynaložená energie na straně dětí, rodičů a pedagogů odpovídala výsledku (posunu žáka). Problémem je i obtížnost srovnání, „kam bychom se posunuli, kdybychom se neučili online, ale prezenčně“ (SP2). Zajímavý je postřeh srovnávající tuto výjimečnou situaci s běžnými dobami: „U někoho, stejně jako při prezenční formě, byla moje energie i energie rodičů neadekvátní výkonu žáka, ale to je přeci běžné.“ (SP3) Učitelky (na rozdíl od rodičů) uvažují odděleně o vynaložené energii ze strany dětí, rodičů a učitelů, přičemž vidí rozdílné efekty: „Z mého pohledu soudím, že jsem jako pedagog byla extrémně vytížená, jelikož jsme učila i ostatní předměty, nejen PSPP. Nad přípravami jsem trávila mnoho hodin. Myslím si, že z mé strany efekt energie do toho vložené neodpovídal efektivitě. Pro rodiče to bylo také velmi zatěžující a náročně skloubit pracovní, rodinný život s online vzděláváním. Co se týče dětí, tak se domnívám, že nebyly více zahlcené a nemělo to na ně, co se týče vynaložené energie, větší dopad. Takže u dětí se domnívám, že energie vložená odpovídala výsledku.“ (SP1)

V podtextu dvou odpovědí se objevuje to, co je ve třetí pojmenováno zcela jednoznačně: „Nejvíce energie bylo zapotřebí vkládat do motivace žáků k výkonu.“ (SP3)

Podobně jako v podkapitole věnované rodičům, i zde uvádím přesný přepis odpovědi na otázku, jaké doporučení lze z online výuky v letech 2020-2021 vyvodit do budoucna:

SP1: „Určitě v předmětu vytrvat, nejen formou zadávání úkolů, ale také přímým online setkáváním. Využívat možnosti komunikovat s rodičem, kombinovat jak přímé online setkávání, tak také vlastní individuální práci dítěte doma. Jako další doporučení vidím navázat, případně udržovat vztahy s dalšími speciálními pedagogy, konzultovat metody, osvědčené způsoby výuky a zkušenosti.“

SP2: „Je potřeba kratší doba předmět. Také by bylo dobré dětem při odchodu na online výuku předat vytištěné materiály, aby neměly jen ten počítač. Teď mě napadá, že jsem si mohla zjistit, jestli si nemohou doma i něco vytisknout. Tak ještě do budoucna, je dobré zjistit si možnosti tisku pracovních listů a textů doma.“

SP3: „Tvořit pečlivě přípravy na hodiny, raději chystat více práce a vše si dopředu vyzkoušet. Vytvořit si zásobník různých online výukových materiálů. Vyzbrojit se trpělivostí.“

Na rozdíl od rodičů a žáků jsem se speciálních pedagožek ptala rovněž na další, diagnostické a depistážní činnosti školního speciálního pedagoga, resp. na to, jak se jim mohly věnovat v době uzavřených škol. Snad nejzajímavějším poznatkem je skutečnost, že byly schopny maximálně udržovat existující stav, tedy pracovat s již diagnostikovanými dětmi, resp. s těmi, jež už byly zahrnuty do systému. Nebylo vůbec reálné vyhledávat nové žáky se speciálními potřebami, vzhledem k formátu zápisu do školy nebylo možné spolupracovat při zápisu (neboť vše probíhalo elektronicky, bez přítomnosti – ani online – dítěte a vše vyřizoval ředitel bez spolupráce se speciálními pedagogy). Nebylo reálné vytyčovat nově hlavní problémy žáka, stanovit plán pedagogické podpory v rámci školy a mimo ni, stejně jako rozsah, druh, frekvenci a trvání intervenčních činností. Neprobíhal screening, ankety, dotazníky ve škole týkající se speciálních vzdělávacích potřeb a rizika vzniku speciálních vzdělávacích potřeb.

Jen velmi omezeně probíhala diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, zejména shromažďování údajů o žákovi, včetně anamnézy rodinné a osobní. Jedna z respondentek uvedla, že byla „v úzké spolupráci s pedagogy při řešení výukových obtíží žáka nižšího ročníku, kdy po nástupu do školy byl odeslán do PPP“. (SP3)

Jen omezeně bylo možno provádět vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče. Dvě uvedly, že tuto činnost nebylo možno provádět, jedna potvrdila, že v úzké spolupráci s jinými učiteli to možné bylo.

Souhrnně viděno je zřejmé, že pokud by podobná situace znemožnění fyzické výuky trvala déle, mělo by to naprosto zásadní dopad na další oblasti činnosti speciálních pedagogů – práci diagnostickou a depistážní. Velmi pravděpodobně by se vůbec nedařilo odhalovat nové problémy a začít s nimi včas pracovat. Nešlo pracovat koncepčně, ale jen nahodile: „Jen nějaké rady, ale nic koncepčního, dlouhodobého.“ (SP2)

7 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

V této části nejprve zodpovíme pět vedlejších výzkumných otázek, poté hlavní výzkumnou otázku.

7.1 Vedlejší výzkumné otázky

Jak se liší pohled speciálního pedagoga, rodiče a žáka na online formu výuky PSPP?

Pohledy těchto tří skupin se liší. Zatímco u dětí vesměs přetrvaly negativní vzpomínky na online výuku jako takovou (s jednou výjimkou), rodiče za ni byli vděční – možná realisticky hodnotili, že když už bylo fyzické setkávání znemožněno, tak byla online výuka alespoň jakousi záchranou školního řádu. Učitelé se v tomto ohledu neshodli – od jednoznačně pozitivního, přes smíšený po negativní přístup. Všechny tři skupiny se shodují v tom, že hlavním problémem byla absence sociálního kontaktu dětí, kterou nebyla online forma setkávání schopna nahradit.

Jako problematická se jeví rozdílná očekávání škol a rodičů – ti, kdo o uzavírání škol rozhodovali, se při organizaci synchronní online výuky, a před jejím zahájením domnívali, že tam rodiče, zvláště u menších dětí budou přítomni a budou nápomocni; nicméně realita byla jiná, všechny zkoumané děti byly při samotné výuce samy, což přinášelo nemalé problémy např. při nácviu techniky úchopu apod., kdy to žákům neměl kdo fyzicky ukázat.

Jaká doporučení lze formulovat z pohledu speciálního pedagoga a rodiče pro situaci, pokud by mělo opět dojít k omezení prezenční výuky?

Z pohledu speciálního pedagoga jde o následující doporučení ve vztahu k výuce PSPP:

- Nerezignovat na online formu, ale vytrvat v ní i za cenu rezignace na větší míru asynchronních metod.
- Navázat, případně udržovat vztahy s dalšími speciálními pedagogy, konzultovat metody, osvědčené způsoby výuky a zkušenosti.
- Nemít přehnaně dlouhé časy předmětů a přehnaná očekávání.
- Pracovat nejen s počítačem, ale i s vytištěnými materiály (ať už vytištěné doma či předem ve škole).
- Vytvořit si předem zásobník online výukových materiálů.

Z pohledu rodiče jde mnohem více o technické vybavení (které ale učitelé nevnímali jako problém) a o organizaci výuky:

- Zachovat pravidelnou výuku a předem stanovený neměnný rozvrh – jak výuky, tak dalších činností a povinností pro dítě, a to i ve formě rodinných rituálů.
- Zajistit kvalitní počítačové a internetové připojení v domácnostech.
- Nebát se konzultovat a přiznat neschopnost ovládnutí některých prvků.
- Více přípravné diskuse s rodiči, aby bylo zřejmé, kam výuka PSPP směřuje a aby mohli rodiče s dítětem pracovat v podobném duchu.
- Nesnažit se pracovat za dítě.
- Doporučení pro učitele: být relativně snadno dosažitelný, např. přes aplikace typu Whatsapp, mobilní telefon apod. pro snadnější komunikaci ohledně potřeb či problémů dítěte. Těmito prostředky lze snadněji přenášet nejenom text, ale i fotky (na rozdíl od většiny školních informačních systémů).

Shodují, či liší se speciální pedagogové a rodiče v otázce, zda energie vynaložená na straně speciálního pedagoga, rodiče, žáka odpovídala dosaženému výsledku (posun žáka)?

Neshodují se. Rodiče si byli vědomi, že na straně pedagogů bylo zapotřebí vynaložit značné množství energie a oceňovali efekty této přípravy – např. že děti zůstaly ve spojení s učiteli. Měli za to, že i došlo k posunu u dětí. Všimli si ale náročnosti online výuky pro celou rodinu. Ani jeden z rodičů se nezamyslel nad energií vynaloženou samotnými dětmi, jichž se vzdělání týká.

Speciální pedagogové uvažovali odlišně. Shodli se, že u dětí dětmi vložená energie odpovídala výsledku. Uvědomovali si, že rodiče vynakládali velké množství energie, kdy částečně suplovali práci učitelů. Neshodli se na tom, jestli byla jejich práce efektivní ve vztahu k jimi vynaložené energii – někdo je přesvědčen, že to smysl mělo, někdo vnímá, že jimi vložená energie byla výrazně vyšší, než by odpovídalo výslednému efektu.

Jak vnímal žák PSPP v online formě, když to pro něj znamenalo práci navíc oproti ostatním spolužákům?

Žáci v online formě v zásadě nevnímali, že jde o něco navíc – znovu si to uvědomili až po návratu do školy.

Co bylo na celé online výuce nejtěžší z pohledu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jejich převažujícím problémem byly obava ze zvládnutí připojení, z udržení pozornosti i v souvislosti s případnou souběžnou aktivitou někoho jiného a absence fyzického kontaktu s učitelkou ve specifických situacích (ukazování při čtení apod.).

7.2 Hlavní výzkumná otázka

Jaká pozitiva a negativa byla spojena s výukou PSPP online formou?

Hlavním pozitivem byla skutečnost, že (nejenom) speciální pedagogové dostali příležitost dokázat sami sobě i ostatním, jak rychle jsou schopni zareagovat na nepříznivou situaci i v tak specifickém případě, jako je výuka PSPP. Žádný z nich na tuto výuku nerezignoval a snažil se, byť různými formami, o její realizaci. Z pohledu rodičů byla důležitým pozitivem skutečnost, že děti zůstaly v kontaktu s učitelkou a že rodiče zaznamenali jejich posuny v problematických oblastech. Rodiče rovněž ocenili skutečnost, že na výuku svých dětí nezůstali sami, ale že měli výraznou podporu ze strany školy, byť to pro školy samotné a jednotlivé učitele bylo často velmi náročné.

Mezi negativa patří jednoznačně komplikovanost výuky jednotlivých oblastí nápravy PSPP online formou, kdy se ukázalo, že některé z nich nebylo téměř vůbec možné realizovat, případně jen velmi omezeně. Bezproblémový byl pouze rozvoj vizuálně percepčních dovedností, ostatní oblasti doprovázely tu větší, tu menší komplikace. Zásadním negativem pro speciální pedagogy bylo faktické znemožnění převážné většiny diagnostických a depistážních činností speciálního pedagoga, které v čase online výuky nebylo téměř vůbec možné provádět.

ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

Domnívám se, že zodpovězením předchozích pěti vedlejších a jedné hlavní výzkumné otázky jsem splnila, a tím naplnila všechny dílčí cíle i cíl hlavní, jak jsem je vymezila v praktické části práce.

Uvědomuji si limity své práce, kdy řada skutečností už je zakryta časovým odstupem, což bylo koneckonců patrné i z některých menších rozporů ve výpovědích dětí, rodičů a speciálních pedagogů. Přesto se domnívám, že moje práce přinesla užitečný pohled na dost možná i v budoucnu aktuální problematiku, a to zvláště v situaci, kdy se uvažuje o trvalejším zapojení některých online forem výuky i do běžného vzdělávání. Z pohledu PSPP a obecně speciální pedagogiky si troufnu říct, že v případě zavádění těchto online forem je zapotřebí zvýšená opatrnost – zjištěné výsledky mě vedou k tomu, že online forma je pro předmět mého zájmu užitečná pouze jako poslední řešení v největší nouzi. Nicméně je možné, že další, širší výzkumy např. v jiném typu škol či obecně jiném typu obcí, mohou přinést další náhledy.

Co se týče doporučení pro praxi, ztotožňuji se jak s jednotlivými výše uvedenými doporučeními speciálních pedagogů i rodičů. To vše s tím, že, jak jsem právě zmínila, považuji pro PSPP online výuku za skutečně poslední variantu, která řeší jen velmi omezený okruh problémů, zatímco při jejím dlouhodobém používání by vyvstala celá řada dalších, jimž se v současném nastavení práce školních poradenských pracovišť a systému a způsobu práce školních speciálních pedagogů daří předcházet.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použité literatury:

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení. Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-266-6.
2. ČERNÝ, Michal. *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8925-9.
3. HRBÁČEK, Jiří. *Využití distančních studijních opor v prezenční výuce*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-168-2
4. KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
5. KOVÁŘOVÁ, Renata, Kateřina JANKŮ a Igor HAMPL. *Poradenský systém pro osoby se speciálními potřebami v České republice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-792-5.
6. KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
7. KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ, Renata WOLFOVÁ a Václava TOMICKÁ. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
8. MATĚJÍČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SNP 1974
9. MICHALÍK, Jan. *Speciálněpedagogické centrum. Informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013a, ISBN 978-80-244-3487-2.
10. MICHALÍK, Jan. *Rodiče a děti se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Pardubice: Studio Press s.r.o., 2013b. ISBN 978-80-86532-29-5.
11. [MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.](#)
12. [MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství \(SLON\), 2019. ISBN: 978-80-7419-285-2.](#)
13. [MORRIS, Robin D. Classification of learning disabilities: Old problems and new approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* \[online\]. 1988, roč.](#)

56, č. 6, s. 789–794. [cit. 2022-2-19]. Dostupné z:
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-006X.56.6.789>

14. NOCAR, David. *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0802-3.
15. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
16. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
17. PRŮCHA, Jiří a Jiří MÍKA. *Distanční studium v otázkách (průvodce studujícími a zájemci o studium)*. Praha: CSVŠ – Národní centrum distančního vzdělávání, 2000. ISBN 80-86302-16-4.
18. ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
19. ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
20. VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
21. VINER, Russell M., Simon J. RUSSELL, Helen CROKER, Jessica PACKER, Joseph WARD a Claire STANSFIELD et al. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child & Adolescent Health* [online]. 2020, roč. 4, č. 5, s. 397-404 [cit. 2022-11-29]. ISSN: 2352-4642. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
22. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
23. ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a e-Learning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

Seznam použitých internetových zdrojů:

1. *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č.j. 27317/2004-24*. [online] [cit. 2022-08-02]. Dostupné z: <http://www.atre.cz/zakony/page0001.htm>

2. KUCHARSKÁ, Anna, Daniela POKORNÁ, Jana MRÁZKOVÁ a kol. *RAMPS-VIP III, Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb*. [online]. ©4. 8. 2014 [cit. 2022-07-21]. Dostupné z: http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/RAMP_S/publikace/MZ_3MP_DEF_verze_pro_webove_stranky_4.8.2014.pdf
3. Metodický portál RVP.cz. *Předměty speciálně pedagogické péče*. [online]. ©17. 02. 2016 [cit. 2022-7-19]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11026>
4. *Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů aktuální verze MKN10*. [online]. ©01. 01. 2022 [cit. 2022-2-19]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/?term=F81&limit=10&page=1&sort=2>
5. MŠMT. *Metodika pro vzdělávání distančním způsobem*. [online]. ©30. 09. 2020 [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem-2/>
6. MŠMT. *Předměty speciálně pedagogické péče*. [online]. Nedatováno [cit. 2022-7-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece>
7. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání. *Centrum kariérového poradenství*. [online]. ©2011-2021 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p/ckp>
8. NÚV a – Národní ústav pro vzdělávání. *O projektu RAMPS – VIP III*. [online]. Nedatováno [cit. 2022-07-21]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/ramps/o-projektu-ramps.html>
9. NÚV b – Národní ústav pro vzdělávání. *Zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče (PSPP)*. [online]. Nedatováno [cit. 2022-08-12]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pspp-cleneni.html>
10. PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19*. Česká školní inspekce [online]. ©15. 03. 2021 [cit. 2022-11-19]. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distančni-vzdelavani-v-zakladnich>

11. TICHÝ, Richard. *MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020 – 2021*. [online]. ©12. 05. 2021 [cit. 2022-11-29]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>
12. Úřad práce ČR. *Informační a poradenská střediska Úřadu práce ČR*. [online]. ©22. 5. 2020 [cit. 2021-07-21]. Dostupné z: <http://www.uradprace.cz/informacni-a-poradenska-strediska-uradu-prace-cr>

Legislativní zdroje a koncepční dokumenty:

1. *Národní strategie primární prevence rizikového chování a mládeže*. [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2022-10-29]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf
2. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (dotčená novelami 270/2016, 416/2017, 244/2018, 196/2019, 248/2019, 606/2020).
3. *Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů* (dotčená novelami 412/2006, 329/2013, 272/2014).
4. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb na školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů* (dotčená novelami 116/2011, 103/2014, 197/2016, 248/2019, 607/2020).
5. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů* (dotčený novelami 383/2005, 161/2006, 179/2006, 158/2006, 342/2006, 165/2006, 624/2006, 112/2006, 179/2006, 217/2007, 296/2007, 343/2007, 58/2008, 126/2008, 189/2008, 242/2008, 243/2008, 384/2008, 49/2009, 49/2009, 242/2008, 378/2009, 306/2008, 227/2009, 427/2010, 73/2011, 331/2011, 420/2011, 472/2011,

375/2011, 53/2012, 472/2011, 333/2012, 370/2012, 370/2012, 241/2013, 344/2013, 64/2014, 250/2014, 82/2015, 82/2015, 82/2015, 178/2016, 178/2016, 230/2016, 101/2017, 222/2017, 178/2016, 101/2017, 178/2016, 101/2017, 167/2018, 46/2019, 284/2020, 284/2020, 94/2021, 261/2021).

POUŽITÉ ZKRATKY

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
DiV	distanční vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN	mezinárodní klasifikace nemocí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
NFN	normovaná finanční náročnost
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OSVČ	osoba samostatně výdělečně činná
RAMPS-VIP III	Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb
RŠPP-VIP III	Realizace školních poradenských pracovišť
PAS	poruchy autistického spektra
PO	podpůrná opatření při vzdělávání
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PSPP	předmět speciálně pedagogické péče
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školní poradenské zařízení
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Přehled omezení výuky v ČR od března 2020 do června 2021

Příloha č. 1: Přehled omezení výuky v ČR od března 2020 do června 2021 (Tichý, 2021)

✓ výuka probíhala nebo byla možná ve všech školách a ročnících ⊖ část ročníků či škol byla uzavřena či probíhala rotační výuka
 ✗ školy byly zcela uzavřeny (výjimkou mohly být konzultace s jednotlivci či malými skupinami, speciální školy, školy vyčleněné pro děti zdravotníků apod.)

jaro 2020	MŠ	ZŠ – 1. stupeň	ZŠ – 2. stupeň	SŠ, VOŠ konzervatoře	VŠ	
11. března – 7. května	✓ školy obvykle uzavřeny z rozhodnutí zřizovatele	✗	✗	✗	✗	20. dubna možný návrat posledních ročníků VŠ (skupiny do 5 studentů) – nezohledňujeme 27. dubna možný návrat všech ročníků VŠ – konzultace ve skupinách max. 5 studentů
11.–22. května	✓ školy obvykle uzavřeny z rozhodnutí zřizovatele	✗	⊖ dobrovolně 9. ročník (max. 15 žáků)	⊖ dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků)	✓ běžná výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ (max. 15 osob)	
25.–29. května	✓ dobrovolně všechny ročníky	✓ dobrovolně všechny ročníky (max. 15 žáků)	⊖ dobrovolně 9. ročník (max. 15 žáků)	⊖ dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků)	✓ obvykle zkuškové období	
1.–5. června	✓ dobrovolně všechny ročníky	✓ dobrovolně všechny ročníky (max. 15 žáků)	⊖ dobrovolně 9. ročník (max. 15 žáků)	⊖ dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků) praktická výuka všechny ročníky	✓ obvykle zkuškové období	
8.–30. června	✓ dobrovolně všechny ročníky	✓ dobrovolně všechny ročníky (max. 15 žáků)	⊖ dobrovolně třídnické hodiny všechny ročníky (max. 15 žáků)	⊖ dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků) dobrovolně praktická výuka a třídnické hodiny všechny ročníky (max. 15 žáků)	✓ obvykle zkuškové období	

podzim 2020	MŠ	ZŠ – 1. stupeň	ZŠ – 2. stupeň	SŠ, VOŠ konzervatoře	VŠ	
1. září – 9. října	✓	✓	✓	✓	✓	některé školy uzavřeny hygienickými stanicemi, některé VŠ i z vlastního rozhodnutí
12.–13. října	✓	✓	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky, běžná výuka nižší stupeň gymnázií	✗	
14. října – 16. listopadu	✓	✗	✗	✗	✗	
18.–24. listopadu	✓	⊖ běžná výuka 1. a 2. ročníky	✗	✗	✗	
25.–27. listopadu	✓	⊖ běžná výuka 1. a 2. ročníky	✗	⊖ běžná výuka závěrečné ročníky, praktická výuka všechny ročníky	✗ praktická výuka poslední ročníky dle rozhodnutí VŠ (max. 20 studentů)	
30. listopadu – 4. prosince	✓	✓ běžná výuka všechny ročníky	⊖ běžná výuka 9. ročník, rotační výuka 6.–8. ročníky	⊖ běžná výuka závěrečné ročníky, praktická výuka všechny ročníky	✗	
7. prosince – 18. prosince	✓	✓ běžná výuka všechny ročníky	⊖ běžná výuka 9. ročník, rotační výuka 6.–8. ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky, prezenční výuka 1. ročník dle rozhodnutí VŠ	
21. a 22. prosince	✓	✗ volno před prázdninami	✗ volno před prázdninami	✗ volno před prázdninami	✗ praktická výuka poslední ročníky dle rozhodnutí VŠ (max. 20 studentů)	

jaro 2021	MŠ	ZŠ – 1. stupeň	ZŠ – 2. stupeň	SŠ, VOŠ konzervatoře	VŠ	
4. ledna – 26. února	✓	⊖ běžná výuka 1. a 2. ročníky	✗	✗	✗	opatření platilo od 27. prosince 2020, ale prakticky se uplatnilo od 4. ledna (po prázdninách)
1. března – 10. dubna	✗	✗	✗	✗	✗	
12.–23. dubna	⊖ běžná výuka předškolní ročník (max. 15 dětí)	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	✗	✗	✗	od 19. dubna možnost skupinové výuky žáků ohrožených školním neúspěchem na 2. stupni ZŠ
26.–30. dubna	⊖ 11 krajů: běžná výuka předškolní ročník (max. 15 dětí) 3 kraje: běžná výuka všechny ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	✗	⊖ praktická výuka všechny ročníky	✗ praktická výuka poslední ročník dle rozhodnutí VŠ	
3.–7. května	⊖ 7 krajů: běžná výuka předškolní ročník (max. 15 dětí) 7 krajů: běžná výuka všechny ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky	✗ praktická výuka poslední ročník dle rozhodnutí VŠ	
10.–14. května	✓ běžná výuka všechny ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ ve většině krajů	
17.–21. května	✓ běžná výuka všechny ročníky	✓	✓	⊖ praktická výuka	⊖ praktická výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ	
24. května – 30. června	✓ běžná výuka všechny ročníky	✓	✓	?✓	⊖ praktická výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ	

Přehled klíčových termínů:

2020	
11. března	uzavření všech škol kromě MŠ
20. dubna	20. dubna možný návrat posledních ročníků VŠ (skupiny do 5 studentů) – nezohledňujeme
27. dubna	27. dubna možný návrat všech ročníků VŠ – konzultace ve skupinách max. 5 studentů
11. května	návrat: 9. ročníky ZŠ a závěrečné ročníky SŠ, konz., VOŠ (dobrovolně), všechny ročníky VŠ dle rozhodnutí VŠ (max. 15 osob)
25. května	návrat 1. stupně (dobrovolně, max. 15 žáků)
1. června	návrat praktické výuky na SŠ, konz. VOŠ (dobrovolně)
8. června	návrat všech ročníků 2. st ZŠ, SŠ, konz., VOŠ – konzultace a třídnické hodiny (dobrovolně, max. 15 žáků)
12. října	uzavření SŠ, konz. a VOŠ s výjimkou praktické výuky, uzavření VŠ
14. října	uzavření ZŠ, SŠ, konz. a VOŠ
18. listopadu	návrat 1. a 2. ročníku ZŠ
25. listopadu	návrat závěrečných ročníků SŠ, konz., VOŠ + praktická výuka ve všech ročnících SŠ, konz., VOŠ, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ (do 20 studentů)
30. listopadu	návrat 3.–5. a 9. ročníku ZŠ, 2. stupeň rotační výuka
7. prosince	SŠ, konz. a VOŠ rotační výuka, VŠ – praktická výuka ve všech ročnících, prezenční výuka v 1. ročnících dle rozhodnutí VŠ
21. a 22. prosince	ZŠ, SŠ volno, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ (do 20 studentů)
2021	
4. ledna	otevřeny pouze MŠ a 1. a 2. ročníky ZŠ, ostatní ročníky a vzdělávací úrovně uzavřeny (opaření platilo od 27. prosince 2020, ale prakticky se uplatnilo od 4. ledna (po prázdninách))
1. března	všechny školy uzavřeny
12. dubna	od 12. dubna otevřeny MŠ (poslední ročník – skupiny do 15 dětí) a přípravné třídy, 1. stupeň ZŠ – rotační výuka (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)
19. dubna	od 19. dubna možnost skupinové výuky žáků ohrožených školním neúspěchem na 2. stupni ZŠ
26. dubna	část krajů – plná výuka v MŠ, celá ČR – praktická výuka SŠ, konz. a VOŠ, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ
3. května	polovina krajů – plně otevřeny MŠ a rotační výuka na 2. stupni ZŠ
10. května	všechny kraje – plně otevřeny MŠ, rotační výuka na 2. stupni, VŠ – většina krajů – praktická výuka ve všech ročnících VŠ (na většině vysokých škol ve druhé polovině května začíná zkouškové období, již se tedy nepočítá s otevřením)
17. května	celá ČR – plně otevřen 1. stupeň, polovina krajů – plně otevřen 2. stupeň ZŠ, VŠ – všechny kraje – praktická výuka
? 24. května	? všechny kraje – plně otevřen 2. stupeň a SŠ, konz., VOŠ

Zdroj: MŠMT

Zveřejněno na Školském portálu Pardubického kraje www.klickevzdelani.cz

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Marcela Dvořáková
Katedra/ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Finková Dita, Ph.D
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Předmět speciálně pedagogické péče na 1. stupni v distanční a online výuce
Název práce v angličtině:	The subject of Special Educational Care at primary schools in distance and online teaching
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou výuky předmětu Speciálně pedagogické péče v prostředí distanční a online výuky. Práce popisuje situaci a analyzuje úskalí, nevýhody a výhody výuky tohoto předmětu v různých formách výuky z pohledu žáka, rodiče a speciálního pedagoga. Dále se jedná o analýzu legislativního zakotvení PSPP, druhů poradenských pracovišť ve školství a jejich činnost, práce speciálních pedagogů v ZŠ na I. stupni a charakterizuje druhy specifických vývojových poruch učení.</p> <p>Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum s využitím polostrukturovaných rozhovorů se žáky, zákonnými zástupci a speciálními pedagogy.</p>
Klíčová slova:	specifické vývojové poruchy učení, předmět speciálně pedagogické péče, distanční a online výuka
Anotace v angličtině:	The master thesis deals with the issue of teaching the subject of Special Educational Care in the environment

	<p>of distance and online learning. The thesis describes the situation and analyzes the pitfalls, disadvantages and advantages of teaching this subject in different forms of teaching from the perspective of the student, the parent and the special educator. It also analyses the legislative anchoring of the subject of Special Educational Care, types of counselling centres in education and their activities, the work of special educators in primary schools and characterises the types of specific developmental learning disorders.</p>
Klíčová slova v angličtině:	specific developmental learning disabilities, special educational care, distance and online learning
Počet příloh v práci:	1
Rozsah práce:	78 stran + 1 příloha
Jazyk práce:	Český jazyk