

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2020-2023

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Veronika Tománková**

**Pandemie a její dopad na vzdělávání žáků se speciálními  
vzdělávacími potřebami v ZŠ Stoliňská Praha 9 – Horní  
Počernice**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:

Doc. PhDr. Dobromila Trpišovská, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

2020-2023

**BACHELOR THESIS**

**Veronika Tománková**

**The pandemic and its impact on the education of pupils  
with special educational needs in ZŠ Stoliňská Prague 9 –  
Horní Počernice**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Dobromila Trpišovská, CSc.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....  
*Veronika Tománková*

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Doc. PhDr. Dobromile Trpišovské, CSc., za její čas, odborné a trpělivé vedení a poskytování cenných rad při zpracování mé bakalářské práce.



## **Anotace**

Cílem bakalářské práce je zkoumání dopadů pandemie na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole v Praze 9 – Horních Počernicích. Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí.

Teoretická část se zabývá popisem forem výuky a vzdělávání, podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále je zde popsán nástup pandemie, která zapříčinila dlouhodobé uzavření škol a přechod na distanční vzdělávání ve všech školách po celé České republice. Jsou zde popsány i doporučení z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, jak byly s postupující pandemií a vládními opatřeními vydávány. Empirická část se snaží podložit, jak se doporučená metodika a distanční vzdělávání osvědčilo v praxi u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirická část vychází z dotazníkového šetření na vzorku respondentů mezi žáky druhého stupně základní školy v Praze 9. Taktéž bylo prováděno dotazníkové šetření mezi pedagogy, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Empirická část přináší i odpovědi na otázku, zda se dopad distančního vzdělávání u zmíněných žáků jeví jako dlouhodobý problém, který se bude delší čas odstraňovat, a nebo by tento způsob vzdělávání bylo možné realizovat častěji bez negativních dopadů na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poznatky z bakalářské práce mohou posloužit i jako materiál při utváření metodických plánů či doporučení pro případ distančního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **Klíčová slova**

Covid-19, distanční vzdělávání, formy výuky, pandemie, podpůrná opatření, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **Annotation**

The aim of the bachelor's thesis is to investigate the impact of pandemic on the distance education of pupils with special educational needs in an elementary school in Prague 9 – Horní Počernice. The bachelor thesis is divided into two parts.

The theoretical part deals with the description of the forms of teaching and education, support measures for pupils with special educational needs, as well as the onset of the pandemic that caused long-term closure of schools and the transition to distance education in all schools across the Czech Republic. It also describes recommendations from the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, how they were issued with the advancing pandemic and government measures. The empirical part tries to substantiate how the recommended methodology, the use of modern technologies and distance education have proven themselves in practice for pupils with special educational needs. The empirical part is based on questionnaire survey on a sample of respondents among pupils of the second grade of elementary school in Prague 9. A questionnaire survey was also conducted among teachers who work with pupils with special educational needs. The empirical part also provides answers to the question whether the impact of distance education for these pupils appears to be a long-term problem that will be eliminated for a longer time, or whether this method of education could be implemented more often without negative impacts on pupils with special educational needs.

The knowledge from the bachelor thesis can also serve as material in the formation of methodological plans or recommendations for the case of distance education of pupils with special educational needs.

## **Keywords**

Covid-19, distance learning, forms of teaching, pandemic, pupils with special educational needs, support measures.

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 NÁSTUP PANDEMIE A JEJÍ ZÁSADY DO VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>11</b>
1.1 Pandemie.....	11
1.2 Covid-19 .....	11
1.3 Opatření spojená s pandemií.....	12
Uzavření škol .....	12
<b>2 FORMY VYUČOVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>16</b>
2.1 Formy vyučování .....	16
Frontální vyučování .....	17
Skupinové a kooperativní vyučování .....	17
Individualizované a diferencované vyučování .....	18
Domácí učební práce žáků .....	19
2.2 Formy vzdělávání .....	20
2.3 Distanční forma vzdělávání .....	21
<b>3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....</b>	<b>24</b>
3.1 Doporučovaná podpůrná opatření.....	24
Role rodičů při poskytování podpůrných opatření .....	25
Individuální vzdělávací plán a jeho význam .....	26
Pedagogická intervence.....	26
Asistent pedagoga .....	26
3.2 Jednotlivé stupně podpůrných opatření .....	27
První stupeň podpůrných opatření .....	27
Druhý stupeň podpůrných opatření .....	27
Třetí stupeň podpůrných opatření .....	28
Čtvrtý stupeň podpůrných opatření .....	28
Pátý stupeň podpůrných opatření .....	29
3.3 Vliv pandemie na podpůrná opatření .....	29
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>31</b>
<b>4 METODOLOGIE EMPIRICKÉHO VÝZKUMU .....</b>	<b>31</b>
4.1 Cíl výzkumu a výzkumných otázek .....	31

4.2	Použitá metoda pro výzkum .....	32
4.3	Výsledky výzkumu v řadách žáků .....	33
4.4	Výsledky výzkumu v řadách pedagogů .....	40
<b>5</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>43</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>48</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>50</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>54</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>55</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>56</b>

## ÚVOD

11. březen 2020 přinesl pro studenty i pedagogy základních, středních, vyšších odborných i vysokých škol v celé České republice historicky zcela novou zkušenost. Kvůli celosvětové pandemii vzniklé koronavirovou nákazou nazvanou Covid-19 došlo na území naší republiky ze dne na den k vyhlášení nouzového stavu, díky kterému došlo také k uzavření všech vzdělávacích institucí. Pro školský systém, situace doposud neznámá. Rodiče se stali pedagogy pro své děti, pedagogové museli vymýšlet způsob, jak nadále vzdělávat své žáky i studenty a žáci i studenti se museli naučit plnit své povinnosti na dálku. Po zjištění, že mimořádná situace nebude trvat jen pár týdnů, začali ředitelé škol přemýšlet o co nejefektivnějším způsobu distančního vzdělávání. Některé školy přistoupily na vzdělávání přes vzdělávací platformy, které nabízel například Microsoft, Google či jiné vzdělávací platformy.

Po zkušenostech z první vlny koronavirové nákazy došlo před začátkem školního roku 2020/2021 i na legislativní úpravu doplňující školský zákon, ve které se dokonce nařizuje školám v mimořádných případech distanční vzdělávání zprostředkovat a žákům i studentům se tímto způsobem vzdělávat, vyžaduje-li si to situace. Pro mnohé žáky i pedagogy to bylo nelehké období i proto, že se museli naučit pracovat s informačními technologiemi, se kterými do té doby neměli možnost přijít do styku. Museli se naučit sladit synchronní a asynchronní způsob on-line výuky. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zůstali v domácím prostředí bez pomoci svých asistentů či pedagogů, na kterou jsou denně zvyklí. I tuto roli převzali na sebe z části jejich rodiče a pedagogové přicházeli na to, jak svým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zajistit podporu, na kterou mají nárok a byla jim doporučena školským poradenským zařízením.

Distanční vzdělávání nakonec s menšími přestávkami omezovalo studenty téměř po dva roky školní docházky. Po tuto dobu si žáci získávali nové návyky v jejich vzdělávání, při kterých se nemohli osobně setkávat se svými spolužáky ani pedagogy. V tomto dvouletém období se mnohým odhalily jejich silné i slabé stránky. Někteří se s mimořádnou situací vypořádali bez větších problémů, pro jiné to znamenalo návrat do školy se značným výpadkem znalostí. Jak velký dopad popsaná situace měla a stále má na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je cílem zkoumání této bakalářské

práce, jejíž výzkum byl prováděn nejen v řadách žáků, ale také u pedagogů a asistentů pedagoga, kteří si celým tímto obdobím prošli od samého začátku. Vedlejším cílem zkoumání je také zjištění, jak celou situaci zvládali i žáci intaktní, neboť u některých z nich v tomto období došlo ke značným mezerám v jejich znalostech.

Vzhledem k tomu, že nikdo neví, zda nás v budoucnu podobná opatření nebudou potkávat častěji, měla by proběhnout ještě celá řada výzkumů v této problematice, na jejichž základě by vznikla kvalitní metodická doporučení nejen pro pedagogy, ale také pro rodiče žáků, kteří potřebují určitý stupeň podpory, neboť již nyní některé studie ukazují, že rodiče těchto žáků často spadají do skupiny s nižším vzděláním.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 NÁSTUP PANDEMIE A JEJÍ ZÁSAH DO VZDĚLÁVÁNÍ

V prosinci roku 2019 se začala média plnit informacemi o infekčním onemocnění neznámého původu, které se šířilo v Číně oblastí velkoměsta Wu-chan. Infekční onemocnění se brzy začalo šířit i v jiných zemích Asie, Austrálie, Evropy, Afriky a Ameriky. Světová zdravotnická organizace vyhlásila 30. ledna 2020 globální stav zdravotní nouze. (Národní zdravotnický informační portál, 2022)

### 1.1 Pandemie

Pandemie je slovo vzniklé ze dvou řeckých slov – pan (všechn) a demos (národ). Jedná se o název pro nově vzniklé infekční, mutující onemocnění, které ohrožuje lidské životy a rychle se šíří mezi lidmi napříč všemi státy a kontinenty. Nově nakažení rychle přibývají, je vysoká pracovní neschopnost a vysoká úmrtnost. Světová zdravotnická organizace vydala dokument, který popisuje jaké kroky se mají dodržovat v určitých fázích pandemie. (Pandemie, 2016 - 2023)

Než v 19. století přišla moderní mikrobiologie, kdy se začala každá nová infekce pojmenovávat, využíval se pro velmi nakažlivé a smrtelné infekce jednotný název mor či morová rána. (Černý, 2021/2022)

### 1.2 Covid-19

Infekční onemocnění šířící se napříč kontinenty způsobené neznámým koronavirem SARS-CoV-2, později nazvané Covid-19, bylo Světovou zdravotnickou organizací dne 11. března 2020 prohlášeno za pandemii. Zdrojem koronavirové nákazy nebyl stále přesně určen, ale řadí se k virům, které cirkulují mezi zvířaty. Virus způsobující Covid-19 vydrží až několik dní na různých površích i v aerosolech, proto se lidé nemusí

nakazit pouze kapénkami, ale také dotykem kontaminovaného předmětu. V České republice byl zaznamenán první případ této nákazy 1. března 2020. Nákaza koronavirovým onemocněním má většinou mírný průběh. Jsou však i případy se závažným průběhem či smrtí, který probíhal převážně u lidí s chronickým či kardiovaskulárním onemocněním, u osob zasažených rakovinou a osob ve věku nad 60 let, které vyvolalo žilní tromboembolie, vážné onemocnění dolních cest dýchacích nebo vzácný těžký akutní respirační syndrom. K příznakům onemocnění Covid-19 se řadí horečka, únava, bolesti hlavy, svalů i kloubů, suchý kašel, dušnost, nechutenství a jiné méně časté příznaky. U 10 – 50% osob byl hlášen bezpříznakový průběh onemocnění Covid-19. Tyto osoby neměli žádné klinické příznaky a onemocnění u nich bylo prokázáno pouze testováním, když byli označeni jako osoby vyskytující se v těsném kontaktu s nakaženou osobou. (Národní zdravotnický informační portál, 2021)

### **1.3 Opatření spojená s pandemií**

Rychlé šíření koronavirové nákazy zapříčinilo dne 12. března 2020 vyhlášení nouzového stavu, který vláda České republiky vyhlásila na základě zákona č. 110/1998 Sb., o bezpečnosti České republiky a to po dobu 30ti dnů. V době nouzového stavu mohou být dle zákona č. 240/2000 Sb. omezena některá práva a svobody občanů, která se týkají převážně omezení pohybu v určitých oblastech či prostorách z důvodu zabránění šíření další nákazy mezi obyvatelstvem a zajištění nutných prostředků k řešení krizové situace mezi bezpečnostní soubory a složky integrovaného záchranného systému. (Ministerstvo vnitra České republiky, 2020)

#### **Uzavření škol**

S vyhlášením nouzového stavu byl nařízen i zákaz osobní účasti žáků a studentů na všech základních, středních a vyšších odborných školách, které mají prezenční, večerní nebo kombinované studium vyžadující osobní účast ve vzdělávací instituci. Ředitelům vzdělávacích institucí bylo doporučeno, aby svým zaměstnancům je-li to možné, ke své



práci poskytl nástroje umožňující distanční vzdělávání a svoji práci vykonávali z domova. (MŠMT, 2020)

Při první vlně koronavirové nákazy a historicky prvnímu uzavření škol, ke kterému došlo na jaře 2020 nikdo nevěděl jak celou situaci uchopit, aby mohlo vzdělávání žáků probíhat nadále. Žáci se mohli zpět do školních lavic vrátit v omezeném provozu 25. května 2020. Návrat do školy byl však dobrovolný z ohledem na rodinné příslušníky, kteří by mohli být případným přenosem koronavirovou nákazou ohroženi na zdraví. Žáci druhého stupně se mohli v omezeném provozu vrátit od 1. a 8. června 2020.

S ohledem na zkušenosti z prvního uzavření škol vydalo MŠMT v září 2020 metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, ve kterém je již legislativně ošetřeno ve školském zákoně, vyhláškou č. 349/2020 povinnost školy v mimořádných případech zajistit distanční vzdělávání. Povinnost je také dána žákům a studentům se distančním způsobem vzdělávat. Vyhláška uvádí situace, za kterých k distančnímu vzdělávání dochází a také případy, kdy tuto povinnost škola nemá. S ohledem na uvedené změny bylo doporučeno doplnit školní řád o informace k distančnímu vzdělávání žáků. Metodické doporučení také uvádí, jakým způsobem uchopit distanční vzdělávání formou on-line i off-line. V tomto případě záleží na možnostech školy co se týče personálního obsazení či techniky. On-line synchronní výuka probíhá prostřednictvím digitálních technologií, při kterých se může pedagog se svými žáky spojit ve stejný čas na stejné komunikační platformě. U žáků prvního stupně by však tento způsob výuky neměl trvat déle než hodinu. Je vhodné ji prokládat formou asynchronní. U žáků druhého stupně je časový limit na on-line synchronní výuku stanoven na maximálně tři hodiny a opět by se měla doplňovat formou asynchronní. On-line asynchronní výuka probíhá formou vzdělávacích aplikací či různých portálů, přičemž tato forma výuky si vyžaduje velkou podporu pedagoga k jednotlivým žákům. Vhodné je oba způsoby on-line výuky kombinovat, neboť každá má své klady i zápory. Off-line výuka probíhá bez technického vybavení. Výuka probíhá písemnou formou či telefonicky a napomáhá v případech, kde není vhodné socioekonomické prostředí pro výuku on-line. Velký důraz je v metodickém doporučení kladen na podporu a pochopení žáků i jejich rodičů, časté navazování kontaktů a přizpůsobení výuky možnostem všech zúčastněných. Rodiče nemají přebírat úlohy školy, ale mají svým dětem zajistit vhodné prostředí pro výuku. Rozvoj klíčových kompetencí u žáků

prvního stupně je doporučován přímo v rodině a běžných situacích (hry, sport, úklid). Pro žáky druhého stupně je doporučováno zvyšovat motivaci k výuce, a to například vrstevnickým učením či projektovou výukou. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na podpůrná opatření i při distančním vzdělávání. Pedagogická intervence by měla probíhat on-line formou. U žáků s poruchou autistického spektra by měl být umožněn způsob vzdělávání s ohledem na tuto poruchu a pevně stanovit s rodinou pravidla způsobu komunikace. S distanční výukou by měl pomoci i asistent pedagoga, který může poskytovat podporu na dálku dle pokynů pedagoga. (MŠMT, Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020)

Mgr. Lenka Hečková z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (2020) publikovala článek, ve kterém poukazuje na to, jak pandemická opatření odhalila velké rozdíly v možnostech škol reagovat na nově vzniklou situaci. Ne každá škola mohla všechny své žáky zapojit do distančního vzdělávání. Nelze opomenout ty, kteří ke svému vzdělávání potřebují nějakou formu podpory. Odhalilo se, že na okraji zájmu zůstali ty nejohroženější skupiny dětí. Celkově se ukázalo, kde jsou slabá systémová opatření. Děti zasažené chudobou, sociálním vyloučením, rodičů samoživitelů nebo dokonce v ústavní péči, zůstaly bez možnosti se připojit do on-line výuky. Systémová podpora v České republice není zdaleka taková, jako v jiných zemích Evropy. V našich podmínkách taková podpora přichází nejčastěji od neziskových či soukromých organizací. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je náročné udržet pozornost nebo pracovat samostatně, proto je jejich vzdělávání náročnější. Rodičům těchto dětí chybí kvalifikace pro práci s nimi, speciálně-pedagogické pomůcky a v neposlední řadě čas. Podpora pro jejich dítě ze strany školy je pro ně důležitá. V současné době základní vzdělání navštěvuje okolo 120 000 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a každé z nich potřebuje určitou individuální podporu, neboť tato skupina žáků v sobě ukrývá znevýhodnění od odlišného mateřského jazyka, až po různé poruchy autistického spektra. To, že mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na podpůrná opatření je zákonem dané. Tento právní nárok v sobě skrývá veškerou pomoc od personální, přes organizační úpravu výuky, až po přizpůsobení prostoru, ve kterém se daný žák vzdělává. Většinu z těchto opatření lze poskytovat i distanční formou, a to i podporu personální, která se dá poskytovat on-line a nebo může asistent pedagoga docházet za žákem na určené místo. Speciálně-pedagogické pomůcky se dají zapůjčit

domů. Školská poradenská zařízení jsou k dispozici s radou pro rodiče i v době distančního vzdělávání. Pokud by tato podpora nefungovala, nastaly by ve vzdělávání nerovnosti. Pro rodiče je důležitá dobrá komunikace se školou a individuální přístup, při kterém by pedagog poradil rodiči co se jemu osvědčuje při vzdělávání jejich dítěte pokud má nějaké speciální vzdělávací potřeby. Rozdíly se ukázaly mezi dětmi i školami. Někde je podpora ze strany školy maximální a jinde není skoro žádná. Některý pedagog může vzdělávat kvalitně propracovanou on-line formou a jinde může žákům jen poskytnout výpis zadaných stránek k samostudiu. Tento propad je však nutné změnit systémovou podporou. V době 21. století jsou již technologie součástí výuky. Je možné, že v budoucnu bude běžná kombinace prezenční výuky s on-line výukou, a proto je důležité najít cesty k zajištění potřebného vybavení i pro žáky se sociálním znevýhodněním, aby se mohli vzdělávat stejně jako jejich vrstevníci. (Hečková, 2020)

## 2 FORMY VYUČOVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

V Listině základních práv a svobod, jež je součástí ústavního pořádku České republiky je zakotvena v článku 33 věta, která zaručuje každému občanu našeho státu právo na vzdělání. Toto právo má každý občan, a to bez rozdílu jeho postavení, národnosti, náboženského vyznání a podobně jak je uvedeno v článku 3. (Listina)

Výchova probíhá mnoha způsoby, které daného jedince ovlivňují vědomě (intencionálně) i nevědomě (funkcionálně). Tyto způsoby se navzájem doplňují. Primárním způsobem vědomé výchovy je výuka, ke které se vztahuje celá řada dalších vlivů jako je prostředí, sociální skupina v níž jedinec tráví nejvíce času a také sdělovací prostředky. Prostředky ovlivňující výchovu jedince se však neustále vyvíjí a rozšiřují s vývojem společnosti. (Jůva et al., 2001)

Vzdělávání má v pedagogickém slovníku několik definic formovaných dle druhu pojetí. Zajímavý náhled na vzdělávání je jako na společensky organizovanou činnost, která je považována za veřejný statek a jeho poskytnutí je odpovědností státu. (Průcha, 2003)

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávání je intencionální způsob výchovy jedince, na který má stát nemalý vliv. Jakýkoliv zásah státu do vzdělávání tedy ovlivňuje výchovu a další budoucnost jedince.

### 2.1 Formy vyučování

Každé vzdělávání, aby přineslo požadovaný efekt, vyžaduje i správnou organizační formu výuky. Organizaci výuky nelze brát univerzálně, ale je třeba přinášet do činnosti pedagoga i žáků určité změny. Pro správnou volbu formy výuky je zapotřebí, aby si pedagog určil cíl, ke kterému by chtěl na konci výuky dojít. Na formy výuky se zaměřoval již Jan Amos Komenský a po něm řada dalších pedagogů, z nichž každý tíhl k jiné formě výuky a každý měl k tomu své opodstatněné důvody. (Skalková, 2007, s. 219)

Pro přehled budou níže popsány formy výuky, do kterých určitým způsobem koronavirová pandemie zasáhla, a to po dobu necelých dvou let s malými přestávkami.

## **Frontální vyučování**

Jedná se nejběžnější formu výuky, která se využívá na základní a střední škole. Pedagog zde pracuje s celou třídou v předem určeném čase dle rozvrhu hodin. Výhodou této formy výuky je vzájemné přímé i nepřímé působení pedagoga a skupiny žáků z celé třídy, ke kterému dochází díky osobnímu kontaktu. Frontální výuka se může prolínat i s jinými formami výuky. (Skalková, 2007, s. 221)

Pedagog může předat své poznatky všem žákům najednou za využití názorných didaktických pomůcek. Frontální výuka může ovlivňovat i učební procesy ostatních žáků jak pozitivním, tak negativním způsobem. Negativní na tomto způsobu výuky je malý prostor pro aktivní činnost žáka. (Vališová, 2011, s. 179)

## **Skupinové a kooperativní vyučování**

Při skupinové formě výuky pedagog vytvoří malou skupinu žáků, kteří spolupracují na nějakém úkolu. Tato výuka podporuje příjemnou atmosféru pro žáky, neboť při ní dochází k vytváření různým interaktivním situacím a pomáhá vytvářet vztahy mezi žáky i pedagogem. Přínosem skupinové výuky je zapojení všech žáků, kteří jsou součástí malé skupinky, a to i těch nesmělejších, kterým dělá problém vyjádřit svůj názor ve větším počtu žáků. Žáci se vzájemně učí přijímat i názory druhých, učí se spolupracovat. (Skalková, 2007, s. 224 – 225)

Skupinová výuka v našich podmínkách nepatří mezi běžné formy výuky na půdě školy, ačkoliv je jí věnována pozornost od druhé poloviny 20. století. Při tom nabízí rozvoj osobnosti žáka, který musí zapojit své sociální a kognitivní schopnosti a to nejlépe při řešení úkolů problémové povahy, které podporuje produkci učební schopnosti a dále psychickou potřebu žáků přijít na správné řešení úkolu a společně o tom diskutovat. Skupinová výuka se nemusí využívat jen v samotné výuce, ale dá se využít i při domácí přípravě. Tento způsob výuky formuje u žáka kolektivní vědomí a spoluodpovědnosti za úkol, kterým spolupracuje s ostatními. (Vališová, 2011, s. 180-181)

Kooperativní forma výuky se od skupinové liší v tom, že ve skupinové výuce žáci spolupracují na společném úkolu a tento úkol prezentují či předávají společně. U

kooperativní výuky a výsledek hodnotí na základě každého jednoho člena z dané skupiny. Každý se skupiny by měl prokázat, že se při této spolupráci učil a byla mu přínosem. Při kooperativní výuce je důležitá každá jedna činnost žáka, na které závisí úspěch daného úkolu celé skupiny. Závisí zde na propojenosti všech žáků. Efektivita tohoto způsobu výuky byla potvrzena i v mnoha výzkumech, které byly zaměřeny na interakci dítěte s dítětem, což se ukázalo jako velký přínos v rozvoji osobnosti dítěte a to po stránce socializační i kognitivní. Pedagog zde působí jako ten, který určuje cíl výuky, stanovuje velikost skupiny, čas na splnění úkolu, uspořádání místnosti a použití materiálu, zdrojů informací, pozoruje činnost a chování žáků při plnění jejich úkolu, Může zasahovat do práce žáků, zodpovídá otázky, uzavírá lekci sumarizací splněných úkolů, hodnotí práci jednotlivých skupin a nabízí kooperativní strategie pro příští plnění společného úkolu. (Vališová, 2011, s. 185-190)

### **Individualizované a diferencované vyučování**

Při diferencované výuce se mění jen uspořádání žáků a učiva, ostatní pravidla výuky zůstávají neměnné. Výhody diferencovaného vyučování mohou být například v přizpůsobení metod i osnov dle tempa či duševní úrovně žáků. Žáci se lépe projevují, když jsou ve skupině stejně rovných žáků a mají větší šanci na úspěch. Učitel se nezaobírá jen nadanými žáky. Pokud má učitel skupinu nadaných žáků, může je lépe rozvíjet. Dříve byl tento způsob výuky znám jako systém jednorodých tříd. (Solfronk, 1991, s. 35-37)

Předpokladem diferencované výuky je kvalitní pedagogická diagnostika, kdy pedagog zná úroveň výkonnosti všech žáků ve třídě a může tak přizpůsobit učební činnosti. Diferenciace je i způsob individualizovaného vyučování. Obojí vede k přizpůsobení se potřeb žáka. (Vališová, 2011, s. 180)

Dle Skalkové (2007) je individualizované vyučování těsné s diferenciací žáků. Každý žák pracuje na svém úkolu dle jeho schopností a přiměřeností, jež je mu vlastní. V posledních letech vniká nová koncepce individualizované výuky, a to prostřednictvím individuálně řízených projektů ve výuce, které sledují proces učení žáků. Tento způsob výuky výstižně popisuje i Velínský, na kterého se odkazuje ve své publikaci Solfronk (1995), že pedagog do výuky zasahuje jen v případě individuálních potřeb žáků, kterým

občasně pomůže či podá kritiku k postupu jejich pracovního postupu nebo může schopnějšího žáka poslat na výpomoc ke slabším žákům.

### **Domácí učební práce žáků**

Zpracování domácích úkolů je pro žáky jedna z forem vyučování, která je závislá na kvalitě výuky prováděné ve školním prostředí. Pedagog musí žákům zadávat domácí úkoly promyšleně, aby jejich náročnost byla úměrná, žáka nepřetěžovala a zadání bylo pochopeno již ve škole. Domácí úkoly nemusí sloužit jen k upevnování učiva, které si žák osvojil při výuce, ale slouží také ke vzbuzení zájmu o probíranou látku. Při domácím úkolu mohou žáci využívat i různé informační zdroje, které nevyužívá při výuce, různé technické pomůcky, grafická znázornění a jiné prostředky, které vyvádějí žáka při provádění úkolu ze stereotypu a žák nezačne považovat domácí přípravu za nutnost, která je mu nepříjemná. Ochota ke vzdělávání patří k základním funkcím, které škola plní. Je vhodné zapojovat znalosti školní se zkušenostmi mimoškolními. (Skalková, 2007, s. 240-241)

Na základě výše uvedených forem vyučování je zřejmé, že každá je pro žáka určitým způsobem přínosná. Žák by měl během svého vzdělávání poznat každou z popsaných forem výuky, aby si mohl sám uvědomit, která má pro něj větší či menší přínos a aby se naučil v každé situaci přizpůsobit práci, která je po něm momentálně požadována – práci na kolektivním úkolu či při plnění samostatného úkolu. Pedagog by při výuce měl promýšlet, kdy je při jeho výuce možné vybočit ze zažitého standardu, kterým je většinou frontální výuka a jak žáka zapojit do výuky i jinak. Měnit zažité postupy přináší výhody i pedagogům, neboť žáka vidí v jiných pracovních postupech, při kterých si může provádět pedagogickou diagnostiku a později se více přizpůsobit individuálním potřebám žáka.

Vyhlášením nouzového stavu zapříčiněného koronavirovou pandemií, při kterém byly uzavřeny všechny vzdělávací instituce, došlo ze dne na den k narušení vzdělávacích forem, na které byli do té doby žáci a studenti zvyklí. Nejvíce bylo narušeno frontální, skupinové a kooperativní vyučování, které nebylo možné při distančním vzdělávání vykonávat, neboť tyto formy vzdělávání vyžadují osobní přítomnost pedagoga i žáků a studentů. Do popředí se však více dostala domácí práce

žáků a studentů, která od nich vyžadovala daleko více času a úsilí, než když jsou žáci a studenti ve vzdělávací instituci přítomni denně a domácí práce je jen doplňkem ke kvalitně provedené výuce prováděné ve školním prostředí.

## 2.2 Formy vzdělávání

Stejně jako formy výuky, které byly narušeny koronavirovou pandemií, byly narušeny také formy vzdělávání, a to zejména denní forma vzdělávání, která je dle níže uvedené citace uskutečňuje na základní, střední a vyšší odborné škole.

*„Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě vzdělávání. Střední a vyšší odborné vzdělávání se uskutečňuje v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání; vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné.“*  
(zákon č. 561/2004 Sb., § 25, 1. odst.)

Pod pojmem forma vzdělávání si každý může představit něco zcela jiného, například alternativní forma vzdělávání, prezenční forma vzdělávání, individuální vzdělávání a podobně. Pro potřeby této práce se budeme zabývat formami vzdělávání, které jsou jasně definovány školským zákonem, a to:

- Denní forma vzdělávání se uskutečňuje na základní, střední a vyšší odborné škole, během školního roku v pětidenním vyučovacím týdnu, a to každý den.
- Večerní forma vzdělávání probíhá pravidelně v odpoledních či večerních hodinách během školního roku, a to 10 až 18 hodin týdně.
- Dálková forma vzdělávání probíhá samostudiem a konzultacemi, které činí 200 až 220 hodin během školního roku.
- Distanční forma vzdělávání probíhá pomocí informačních technologií, samostudiem a individuálních konzultací.
- Kombinovaná forma vzdělávání, která střídá denní formu vzdělávání s jinou formou, která je stanovena školským zákonem. (zákon č. 561/2004 Sb., § 25, 2. odst.)



## 2.3 Distanční forma vzdělávání

Do 11. března 2020 bylo o distančním vzdělávání v České republice hovořeno hlavně ve spojitosti s vysokoškolským vzděláváním a s celoživotním vzděláváním. Každé dva roky se pořádaly konference, kde si odborníci ze zapojených veřejných vysokých škol, předávali své poznatky týkající se problematiky distančního vzdělávání. Cílem bylo inovovat distanční vzdělávání v oblasti terciálního vzdělávání s důrazem na zapojení informačních a komunikačních technologií. Tento zájem byl podpořen i ze strany MŠMT. (Zlámalová in AULA, roč.16, 02/2008, s. 63)

Zlámalová (2008) ve své publikaci uvádí několik definic, které vymezují distanční vzdělávání. Jedná se však o pojem, který neustále prochází vývojem a proto se jednoznačná definice ještě neustálila. Ve všech definicích se hovoří o tom, že vyučující převážnou část vzdělávání není v přímém fyzickém kontaktu se studentem, tak jako je tomu při běžné prezenční výuce, kdy vyučující může při svém výkladu využít i různé didaktické pomůcky, či různá gesta a zabarvení hlasu napomáhající při předávání vědomostí svým studentům. (Zlámalová, 2008, s. 15-17)

Při distančním vzdělávání jsou studenti odkázáni na komunikaci se svým vyučujícím prostřednictvím e-mailu či interaktivních programů, které jsou preferované školou. Technická vybavenost školy vždy záleží na jejích možnostech. Student je při distančním vzdělávání se svým vyučujícím v pravidelném kontaktu, neboť je nutné studentovi studium organizovat a o některých studijních problémech se přesněji poradit. (Národní ústav odborného vzdělávání, 2012)

Zlámalová (2008) ve své publikaci upozorňuje na povinnosti vyučujícího průběžně komunikovat se svými studenty a provádět zpětnou vazbu k jejich studijním výkonům. Vyučující či vzdělávací instituce mají povinnost dodat kvalitní materiál přímo připravený k samostudiu. V definicích, které Zlámalová uvádí, se také hovoří o možnosti využití moderních komunikačních technologií. Multimediálnost může přispět k pochopení učiva, neboť student zapojuje více smyslů. Forma distančního vzdělávání může být vhodná prakticky pro každého, kdo je schopen studovat samostatně. Student si osvojuje učivo, které je dávkováno postupně a po osvojení učiva vždy proběhne zpětná vazba, při které si vyučující i student ověří zda bylo příslušné učivo pochopeno. Při tomto způsobu výuky je výhodou vlastní volba tempa i času věnovaného na studium.

Pro úspěšné zvládnutí distanční formy vzdělávání je však pro studenta důležitá vlastní aktivita, vhodné podmínky ke studiu a v neposlední řadě pravidelnost.

V České republice si distanční forma vzdělávání získává své místo a to především ve vzdělávání dospělých, kteří si doplňují své znalosti či při zaměstnání zvyšují svoji kvalifikaci. Do distanční formy vzdělávání se mohou zapojit vzdělávací instituce, které mohou nabídnout vzdělání s ohledem na aktuální potřeby společnosti mezi něž patří například vzdělávání osob s tělesným postižením či jiných osob zasažených sociálním znevýhodněním. (Zlámalová, 2008, s. 9, 18 - 21).

Z výše uvedeného vyplývá, že k distanční formě vzdělávání je důležité mít nejen kvalitní materiály a komunikační technologie určené pro samostudium, ale stejně důležitá je především vlastní motivace a zájem studenta, aby mohl být tento způsob studia úspěšně zvládnut.

Uzavření škol na jaře 2020 přineslo doposud neprověřenou zkušenost s distančním vzděláváním na základních, středních a vyšších odborných školách. Kdy nejen pedagogové, ale i studenti museli hledat způsoby jak nadále pokračovat ve vzdělávání bez přímého kontaktu ve školním prostředí.

Ve studii provedené Rokosem a Vančurou (2020) na základní škole v Jihočeském kraji, kterou navštěvuje okolo 500 žáků, byly mapovány začátky náhlého přechodu na distanční vzdělávání. Bylo osloveno 29 pedagogů, kteří se měli vyjádřit zda jim vyhovoval způsob distančního vzdělávání. Šetření ukázalo, že 48,3% oslovených pedagogů tento způsob výuky vyhovoval. Doba přípravy na výuku byla časově náročnější, než při běžné výuce. Na distanční vzdělávání jim příprava trvala mezi dvěma až třemi hodinami a jednomu z oslovených pedagogů vyučujících v prvním ročníku dokonce pět hodin, neboť pro nejmladší žáky natáčel videa. Pedagogové v největší míře své žáky odkazovaly na učebnice a pracovní sešity, vlastní pracovní listy a odkazy na různé webové stránky. Pouze 13,8% natáčelo vlastní videa a 48,3% vytvářelo vlastní prezentace. Zpětná vazba k zadaným úkolům probíhala u 55,2% pedagogů formou oprav, 48,3% pedagogů s žáky konzultovalo správný postup při řešení úkolů, při kterém bylo možné napravit nedostatky. Pět pedagogů svým žákům neposkytovalo zpětnou vazbu vůbec. Jako pozitivní oslovení pedagogové uvedli, že ačkoliv se nemohli se svými žáky vidět osobně, vzájemné vztahy se i přes to utužily.

Nejvíce negativně na distančním vzdělávání bylo nedostatek zpětné vazby, která by mohla okamžitě ověřit, zda žák učivu rozumí.

Ve stejné studii bylo osloveno také 81 žáků z prvního stupně a 157 žáků z druhého stupně. 43,7% z celkového počtu oslovených žáků, výuka v domácím prostředí vyhovovala se stejným procentuálním rozložením na prvním i druhém stupni. Nevyhovující byl tento způsob výuky pro 33,3% žáků z prvního stupně a 21% žáků z druhého stupně. Ostatním žákům nezáleželo na tom zda výuka probíhá prezenčně ve školním prostředí nebo distančně. Jako další bylo v uvedené studii zjišťováno, kolik času žákům zabraly každodenní úkoly. 29,6% žáků prvního stupně muselo úkolům věnovat více, než dvě hodiny. Dalším 28,4% úkoly zabraly dvě hodiny a ve stejném počtu bylo i žáků, kterým úkoly zabraly 90 minut. Ostatní žáci měli zadané úkoly hotové do hodiny i méně. Jinak tomu bylo u žáků druhého stupně, kde pouze 18,5% strávilo nad zadanými úkoly více, než dvě hodiny. Nejvíce žáků 31,2 % trávilo nad úkoly 90 minut denně. Co se týče samostatnosti při zvládnání zadaných úkolů, studie přinesla výsledky u žáků z prvního stupně v procentuálním poměru 54,3% dokázala své úkoly řešit samostatně s následnou kontrolou, 39,5% úkoly řešilo za účasti svých rodičů a pouze 3,7% žáků zvládalo vše bez jakékoliv pomoci. U žáků druhého stupně byly výsledky studie u 33,1% žáků své úkoly zvládalo bez pomoci rodiče či pedagoga, dále 28,7% s kontrolou svých rodičů a 24,8% s kontrolou svého vyučujícího. 10,8% žáků využilo při práci na svých úkolech další osobu – sourozence, doučujícího lektora a 2,5% žákům s úkoly intenzivně pomáhal jejich vyučující. Jako pozitivum žáci prvního stupně nejvíce uváděli delší dobu spánku a žáci druhého stupně více volného času. Negativně žáci prvního stupně hodnotily to, že se nemohou setkávat se svými spolužáky a žáci druhého stupně zase množství zadaných úkolů a jejich obtížnost. (Rokos, Vančura, 2020)

### **3      PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Podpůrná opatření jsou taková opatření, která pomáhají pedagogům pracovat s žákem, jehož vzdělávání může být ovlivněno odlišnými životními podmínkami. Do odlišných životných podmínek spadají například zdravotní obtíže, odlišné kulturní prostředí či nepodnětné rodinné prostředí.

V České republice jsou podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ošetřena legislativně, a to ve školském zákoně 561/2004 Sb. v § 16, který hovoří o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dále ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahrazuje vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. hovoří o dělení podpůrných opatření do pěti stupňů, dále o typech podpůrných opatření jako je individuální vzdělávací plán, pedagogická intervence, asistent pedagoga, podpůrná opatření pro žáky užívající jiný komunikační systém než je mluvená řeč, tlumočnický českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící a osobní asistent či jiná osoba poskytující podporu. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

#### **3.1 Doporučovaná podpůrná opatření**

Školské poradenské zařízení vydává škole po vyšetření žáka Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ve kterém jsou doporučovaná podpůrná opatření mezi než patří:

- úprava učebních metod a forem vzdělávání žáka
- podpora školním poradenským zařízením
- úprava obsahu a výstupů vzdělávání
- organizace výuky, prostoru, času, počtu žáků ve třídě
- individuální vzdělávací plán

- personální podpora pro práci pedagoga
- metodická podpora ze strany školského poradenského zařízení, je-li nutná
- hodnocení žáka

K podpoře žáka také slouží intervence, která bývá poskytována speciálně pedagogickou péčí či intervence pedagogická a příprava na vyučování, do které spadá i ta domácí příprava. (Národní pedagogický institut, podpůrná opatření)

### **Role rodičů při poskytování podpůrných opatření**

Podpůrná opatření, která jsou poskytována žákovi však nevykonává pouze pedagog, ale je-li to možné, do spolupráce jsou zapojeni i rodiče. Ne vždy však rodiče spolupracují, tak jak by bylo pro žáka žádoucí a proto je nutné počítat i s variantou, že rodiče spolupracovat nebudou. *„Rodiče můžeme vnímat v rámci uplatňování podpůrných opatření dvojím způsobem. Jednak jako pomocníky při realizaci navržených opatření, která vlastněmu dítěti poskytují ve spolupráci se školou, jednak jako příjemce podpory ze strany školy. Aby mohl rodič dobře poskytovat podporu svému dítěti, často potřebuje sám podporu pro její efektivní využití.“* (Národní pedagogický institut ČR, charakter podpory)

Rodič při poskytování podpůrných opatření:

- podpora při domácí přípravě dle doporučení vyučujícího
- emoční podpora
- spolupráce při nastavování a vyhodnocování podpůrných opatření
- motivace

Jak již bylo uvedeno výše, i rodič by měl mít sám podporu ze strany školy. Pravidelně konzultuje s vyučujícím vhodné metody domácí přípravy, nechá si poradit při výběru volnočasových aktivit podporujících výkon žáka a vzájemně si podávají zpětnou vazbu. (Národní pedagogický institut ČR, charakter podpory)

## **Individuální vzdělávací plán a jeho význam**

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) slouží všem, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a vzniká spoluprací mezi školou (pedagog, vedení školy), rodiči, žákem a speciálně pedagogickým centrem. Žák má možnost pracovat individuálním tempem dle svých možností. IVP je pomůckou k dalšímu vzdělávání, ale žák není vystaven stresu z porovnávání mezi ostatními spolužáky. Pedagog má možnost s žákem pracovat dle bez obav, že by nebyly naplněny učební požadavky a může se přizpůsobit individuálním potřebám integrovaného žáka. Rodiče jsou spoluzodpovědní za školní výsledky svého dítěte a plně se zapojují do jeho přípravy. Stejně tak žák se aktivně zapojuje do jeho reedukace. (Zelinková, 2007)

## **Pedagogická intervence**

Dle metodického pokynu vydaného MŠMT v lednu 2021 by měla být pedagogická intervence součástí pracovní náplně každého pedagoga. Pedagog se snaží podpořit žáka při jeho práci tak, aby se snížilo riziko jeho školního neúspěchu. Jedná tak, aniž by žák musel navštívit školské poradenské zařízení a pozoruje zda jsou zvolená opatření dostačující. Při poskytování pedagogické intervence může být vytvořený tzv. plán pedagogické podpory, ve kterém jsou uvedena opatření zavedená pedagogem. Mezi tato opatření patří například individuální přístup, zadání bývá žákovi vysvětleno tak, aby jej pochopil. Dále se pedagog snaží pomoci při vytváření učebních návyků jak při školní, tak při domácí práci a při jeho rozvoji. (Pedagogická komora, manuál k pedagogické intervenci)

## **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga je členem pedagogického týmu, který je nápomocen při integraci/inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho náplní práce je pomoc pedagogům při výchovně-vzdělávací činnosti, je nápomocen žákům při adaptaci

a celkovému fungování při jejich působení ve školním prostředí a dále při komunikaci s rodiči. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17)

### **3.2 Jednotlivé stupně podpůrných opatření**

Potřebuje-li žák nějaká podpůrná opatření, musí být nejprve určeno jak velké znevýhodnění má a s jakou intenzitou budou podpůrná opatření poskytována. Podpůrná opatření jsou pro tyto účely rozdělena do pěti stupňů a každý stupeň přesně stanovuje intenzitu podpory.

#### **První stupeň podpůrných opatření**

Podpůrná opatření v tomto stupni jsou poskytována na základě rozhodnutí samotného pedagoga, který je využívá proto, aby u určitých žáků předcházel trvalejšímu zhoršování školního úspěchu. Tedy spíše preventivní opatření, při kterém je k žákovi přistupováno individuálněji. Pedagog sleduje unavitelnost žáka, snaží se jej motivovat a přizpůsobí i svůj učební styl. Pedagog si k tomuto stupni podpory dojde na základě průběžné pedagogické diagnostiky, kdy zná žáka nejen při školní práci, ale zná i jeho rodinné zázemí. (Katalog podpůrných opatření, obecná část)

#### **Druhý stupeň podpůrných opatření**

V tomto stupni podpůrných opatření pedagog postupuje na základě doporučení školského poradenského zařízení. Obecně se však doporučení týkají například v umístění žáka ve třídě na místě, které je nejvhodnější pro jeho vzdělávání (udržení pozornosti, rychlé poskytnutí pedagogické podpory), dále je doporučováno dodržování přestávek mezi jednotlivými aktivitami, delší časová dotace na práci či zkrácení psaného textu, poskytnutí speciálně-didaktických pomůcek. Žák je vzděláván v běžné třídě spolu s ostatními žáky dle běžného rámcového vzdělávacího plánu s tím, že může mít některé výstupy zredukované. V takovém případě by však musel být vytvořen individuální vzdělávací plán. Žák může využívat podpory sdíleného asistenta, který není

určen přímo jemu konkrétně. Škola, která vzdělává žáka ve druhém stupni podpory jsou vypláceny finanční prostředky. (Katalog podpůrných opatření, obecná část)

### **Třetí stupeň podpůrných opatření**

I tento stupeň podpůrných opatření je poskytován na základě doporučení školského poradenského zařízení. Podpora v tomto stupni již ovlivňuje práci s celou třídou, ve které se podporovaný žák vzdělává. Upravují se vzdělávací podmínky a je poskytována intervence na více stranách. Doma, ve škole i ve školském poradenském zařízení. Žák se může vzdělávat dle individuálního vzdělávacího plánu, kde je mu zredukováno učivo a jsou určeny výstupy. Žákovi v tomto stupni podpůrného opatření může být doporučen asistent pedagoga či sdílený asistent. Mimo zde uvedených opatření sem spadají i podpůrná opatření z prvního a druhého stupně podpory. I v tomto stupni podpory je škole vypláceny finanční prostředky, které mají sloužit ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Katalog podpůrných opatření, obecná část)

### **Čtvrtý stupeň podpůrných opatření**

Podpůrná opatření v tomto stupni jsou stejná jako u výše popisovaného třetího stupně podpory. Stejně tak jak to i s finančními prostředky, které jsou na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vypláceny ze státního rozpočtu. Rozdíl je v tom, že žák je vzděláván vždy dle individuálního vzdělávacího plánu ve speciální třídě či škole, která je zřízena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo je integrován s pomocí asistenta pedagoga do běžné základní školy. Ke vzdělávání žáka v tomto stupni podpory je využívána řada pomůcek, které slouží ke kompenzaci či rehabilitaci, dále je důležitá úprava prostředí, ve kterém se žák vzdělává a využití speciálních učebnic. Jedná-li se o žáka nevidomého či neslyšícího, který je vzděláván ve speciální základní škole, je zde možnost prodloužit povinnou školní docházku o jeden rok. (Katalog podpůrných opatření, obecná část)



## **Pátý stupeň podpůrných opatření**

V pátém stupni podpory jsou efektivně využívána opatření, která jsou uvedena v prvním až čtvrtém stupni podpory. Učivo je žákovi výrazně regulováno dle jeho individuálních potřeb. Přizpůsobeno k žakovým potřebám je téměř vše týkající se jeho vzdělávání (prostředí, metody i forma výuky). Kromě speciálních učebnic i technických pomůcek je využíváno i jiných výukových materiálů, které jsou mnohdy vyrobeny přímo pro žáka na míru jako například u náhradní formy komunikace. Do výuky bývá zahrnuta i terapie pedagogem, který má pro tuto práci příslušnou kvalifikaci. V některých případech zde dochází k individuálnímu vzdělávání žáka v domácím prostředí, V takovém případě je žák vzděláván kvalifikovaným pracovníkem. (Katalog podpůrných opatření, obecná část)

### **3.3 Vliv pandemie na podpůrná opatření**

Cesty jak pomoci žákům se specifickými poruchami učení se hledaly již v dobách profesora Zdeňka Matějčka a stále se hledají. Nabídka pomůcek pro práci se zde uvedenými dětmi je opravdu široká a záleží hlavně na tom, jak pedagog vyhodnotí, které pomůcky jsou pro jeho žáky nejvhodnější, ale které pomohou i při práci samotnému pedagogovi. V době uzavření škol mnozí odborníci věnující se problematice specifických poruch učení, vyráběli další pomůcky, které by žákům usnadnily výuku, neboť měli více času, než při běžném provozu. Klienti, které navštěvují DYS-centrum uvedlo distanční výuku jako vyhovující, neboť bylo možné si nastavit vlastní tempo práce a méně rušivých elementů díky pobytu ve svém prostředí. Mnohým žákům se specifickými poruchami učení se zlepšil prospěch. Ne všem žákům se však mohli rodiče věnovat natolik, aby jim mohli poskytnout veškerou potřebnou podporu, kterou jim jindy nabízí školní prostředí a v době pandemie bylo obtížné ze strany školy žáka dostatečně podpořit. (Švancar, 2021)

Štech a Smetáčková (2020) provedli výzkum zaměřující se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v době uzavření škol a přechodu na distanční vzdělávání. Výzkum byl prováděn s předpokladem, že distanční vzdělávání nejvíce

ohrožovalo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Data byla sbírána a soustředěna na rodiče žáků prvního a druhého stupně základní školy. Celkem se výzkumu zúčastnilo 4 030 rodičů a z toho bylo 506 rodičů, jejichž dítě má speciální vzdělávací potřeby. Výzkum zjistil, že žáci, kteří mají speciální vzdělávací potřeby mají rodiče bez maturitního vzdělání. Rozdíly ve vzdělání rodičů ovlivňovalo i hodnocení distanční výuky. Rodiče s nižším vzděláním museli chodit do práce častěji a z tohoto důvodu nemohli svým dětem poskytovat takovou pomoc jako rodiče vzdělanější. I přes časovou tíseň však rodiče žáků se speciálním vzdělávacími potřebami svým dětem pomáhalo více, než rodiče žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhalo 20% rodičů pouze jednu hodinu denně, ale 23% rodičů více než tři hodiny denně. Naopak rodiče žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb pomáhalo pouze jednu hodinu denně 29% a 10% více než tři hodiny denně. Výsledky tedy ukázaly ohroženost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami kvůli nižšímu vzdělání rodičů, dlouhé časové podpory při plnění zadaných školních úkolů a nutnosti docházení do zaměstnání. Další snahou provedeného výzkumu bylo zjištění, zda v době uzavření škol nedošlo ze strany pedagogů k nepokračující podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na níž mají při běžné výuce nárok. Na prvním stupni probíhala podpora žáků stejně jako je tomu při běžné výuce, potvrdilo 37% rodičů. Naopak 32% uvedlo, že podpurná opatření nebyla poskytována, tak jak mají žáci doporučeno ze školského poradenského zařízení. Nejistá odpověď byla od 12% rodičů a 20% na tuto otázku neodpovědělo vůbec. Rodiče uváděli ze strany pedagogů chybějící intervence, individuální přístup, krácení textu psaného ve škole i jako domácí úkol a delší časová dotace na vypracování úkolů. 10% rodičů postrádalo asistenta pedagoga, kterého má jejich dítě doporučeného poradnou při běžné výuce. Dále rodiče uváděli nevhodnost výuky formou videokonferencí vzhledem k jejich poruše. Například děti s ADHD nedokáží udržet pozornost, když při videokonferenci hovoří více účastníků. Polovina dotázaných rodičů uvedla obavu z výsledků ve škole, po návratu zpět na prezenční výuku, a to častěji u rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Komunikace pedagogů se svými žáky probíhala nad rámec času pedagogů, bez rozdílu zda se jedná o žaka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo bez nich. (Štěch, Smetáčková, 2020)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

Praktická část této práce je zaměřena na průběh distančního vzdělávání a poskytování podpůrných opatření u žáků základní školy Stoliňská v Praze 9 – Horních Počernicích, kde autorka provedla empirický výzkum mezi pedagogy a žáky druhého stupně.

### 4.1 Cíl výzkumu a výzkumných otázek

Cílem výzkumu je na vybraném vzorku respondentů zjištění dopadu distančního vzdělávání na žáky intaktní a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a do jaké míry byla žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při distanční výuce poskytována podpůrná opatření, která jsou jim poskytována při prezenčním vzdělávání. Dílčím cílem výzkumu je zjištění dopadu pandemických opatření na znalosti a celkový prospěch žáků.

Autorka si pro dosažení cíle výzkumu v řadách žáků i pedagogů stanovila tyto výzkumné otázky:

1. Výzkumná otázka: Co žákům vadilo při distančním vzdělávání?
2. Výzkumná otázka: Co žákům vyhovovalo při distančním vzdělávání?
3. Výzkumná otázka: Jakým způsobem probíhala vzájemná komunikace mezi žáky a vyučujícím?
4. Výzkumná otázka: Jakým způsobem byla žákům poskytována podpora v době distančního vzdělávání?
5. Výzkumná otázka: Jak pandemická opatření ovlivnila prospěch žáků?

## **4.2 Použitá metoda pro výzkum**

Výzkum probíhal formou strukturovaného dotazníkového šetření, na základní škole Stoliňská v Praze 9 – Horních Počernicích, která na nezvyklou situaci zareagovala velmi rychle a kde byla on-line synchronní výuka započata již koncem března 2020, pravidelně každý den. Výzkum probíhal až s ročním odstupem času, kdy se veškerá pandemická omezení vrátila zpět do běžného režimu a probíhal s písemným souhlasem ředitele školy.

### **Výzkumný vzorek**

Vzorek oslovených respondentů byl vybrán dostupnou a účelovou metodou. Osloveni byli všichni pedagogičtí pracovníci, kteří v době pandemických opatření vyučovali na výše uvedené škole a jejichž výuka či intervence ovlivnila i odpovědi oslovených respondentů z řad žáků druhého stupně. Někteří z oslovených respondentů druhého stupně byli v době pandemických opatření žáky čtvrtých a pátých ročníků, tedy ještě žáky prvního stupně.

### **Sběr dat**

Sběr dat v řadách pedagogů probíhal vytvořením dotazníku v aplikaci Google Forms, který byl rozesláný na jejich e-mailové adresy. Sběr dat v řadách žáků probíhal zadáním dotazníku přímo ve školním prostředí, aby bylo možno žákům v případě nejasností při vyplňování dotazníku pomoci dovysvětlením. Sbíraná data od žáků byla následně zadána do aplikace Google Forms.

### **Sestavení dotazníku**

Při sestavování dotazníku se autorka snažila držet několika pravidel, které ve své publikaci uvádí Chrástek (2016), a to je jasnost a srozumitelnost, jednoznačná formulace položek, zjišťování pouze nezbytných údajů, ne příliš mnoho otázek. Při

sestavování dotazníku je důležité brát ohled na věk a vzdělání respondentů, na něž je dotazník směřován. (Chrástek, 2016, s. 164)

V úvodu dotazníku byli oslovení respondenti seznámeni se záměrem s jakým jsou data sbírána. Všechny položky v dotazníku pro žáky byly strukturované z čehož některé položky byly výčtové. Dotazník pro pedagogy obsahoval položky strukturované, jednu položku polostrukturovanou a výčtovou. Autorka záměrně směřovala v dotazníku většinu položek strukturovaných, neboť předpokládala, že u nestrukturovaných by byla ze strany respondentů větší neochota věnovat více času zodpovídáním dotazů. Chrástek (2016) se ve své publikaci zmiňuje, že výhodou strukturovaných položek je předložení již připravených odpovědí pro respondenty, kteří takto sestavený dotazník zodpovídají ochotněji. (Chrástek, 2016, s. 160)

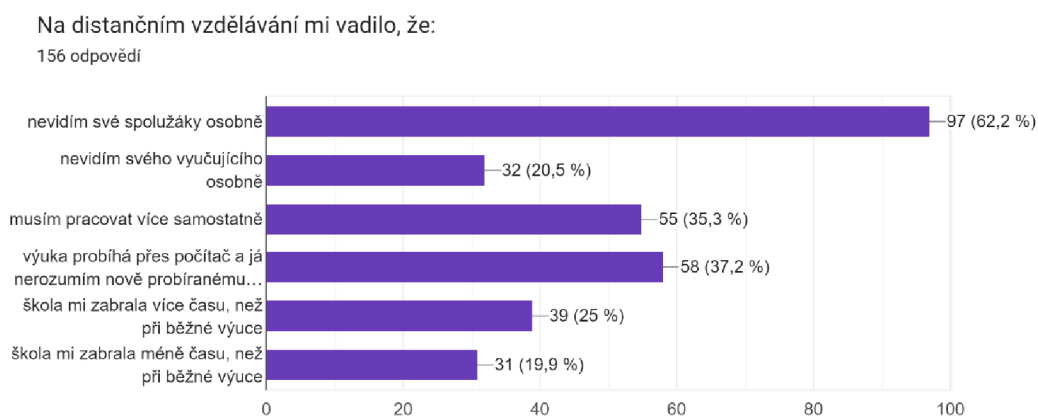
### **4.3 Výsledky výzkumu v řadách žáků**

Osloveno bylo celkem 156 respondentů napříč celým druhým stupněm, z čehož bylo 79 dívek (50,6 %) a 77 chlapců (49,4 %). Odpovědi oslovených respondentů zastupovaly všechny ročníky druhého stupně s relativní četností za 6. ročník 19,9 %, za 7. ročník 32,1 %, za 8. ročník 23,7 % a za 9. ročník 24,4 %. Z celkového počtu oslovených respondentů bylo 98 (62,8 %) bez speciálních vzdělávacích potřeb a dalších 26 (16,7 %) respondentů bez speciálních vzdělávacích potřeb, ale potřebují při svém vzdělávání pravidelné doučování. Ostatní respondenti potřebují při svém vzdělávání podpůrná opatření dle doporučení školského poradenského zařízení, a to s četností 9 (5,8 %) potřebují pomoc asistenta pedagoga, což znamená, že patří do třetího a vyššího stupně podpůrných opatření a 23 (14,7%) mají stupeň podpory, který je v teoretické části popsán v prvním a druhém stupni podpůrných opatření.

Uzavření škol a přechod na distanční způsob vzdělávání hodnotili respondenti následovně. Distanční vzdělávání z počátku nevadilo, ale později již bylo dlouhé pro 74 (47,4 %) respondentů. Vůbec nevadilo distanční vzdělávání 73 (46,8 %) respondentům a naopak hned od počátku vadilo 9 (5,8 %) respondentům. Na výčtovou položku, ve které bylo nabídnuto šest odpovědí, která se dotazuje na to co respondentům při distančním vzdělávání vadilo 97 (62,2 %) odpovědělo, že nemohou vidět své

spolužáky osobně, což byla nejvíce zastoupená odpověď. Dále respondentům vadilo, že výuka probíhá přes počítač a nerozumí nově probíranému učivu, a to s četností 58 (37,2 %), což byla druhá nejvíce zastoupená odpověď. Třetí nejzastoupenější odpověď byla, že musí pracovat více samostatně s četností 55 (35,3 %). Další tři odpovědi byly zastoupeny s podobnou četností. Škola zabrala více času, než při běžné výuce vadilo 39 (25 %) respondentům. To, že svého vyučujícího nemůže vidět osobně, vadilo 32 (20,5 %) respondentům a 31 (19,9 %) vadilo, že jim škola zabrala méně času, než při běžné výuce. Pro lepší přehled je zastoupení zvolených odpovědí u výše popsané položky zobrazeno v následujícím grafu.

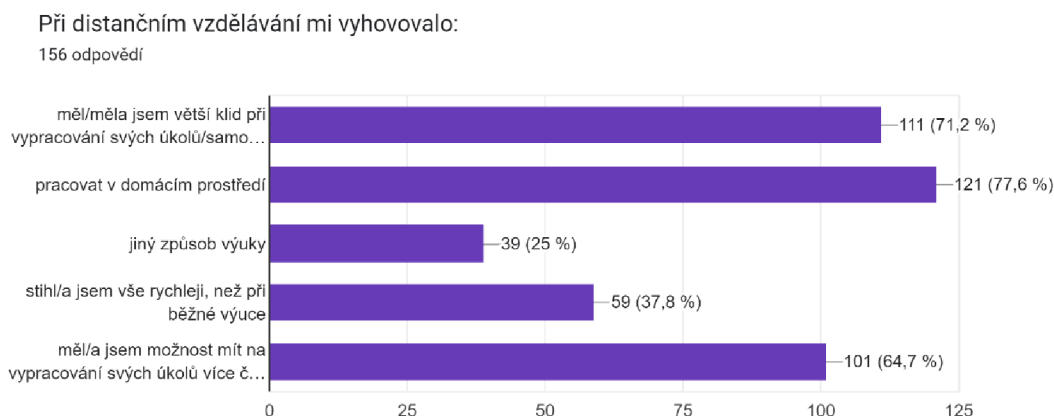
Graf 1: Výsledek dotazu na negativa distančního vzdělávání



Zdroj: Autorka práce, 2023 (výsledky dotazníkového šetření)

Další výčtová položka, která nabízela pět odpovědí, naopak u respondentů zjišťovala co jim při distančním vzdělávání vyhovovalo. Nejvíce respondentům vyhovovalo pracovat v domácím prostředí, a to s četností 121 (77,6 %). Větší klid při vypracování svých úkolů či samostatné práce vyhovovalo 111 (71,2 %) respondentům. Třetí nejzastoupenější odpovědí z této položky, s četností 101 (64,7 %) byla označena možnost mít na vypracování svých úkolů více času, než při běžné výuce. I zde je pro lepší přehled zastoupení zvolených odpovědí u výše popsané položky zobrazeno v následujícím grafu.

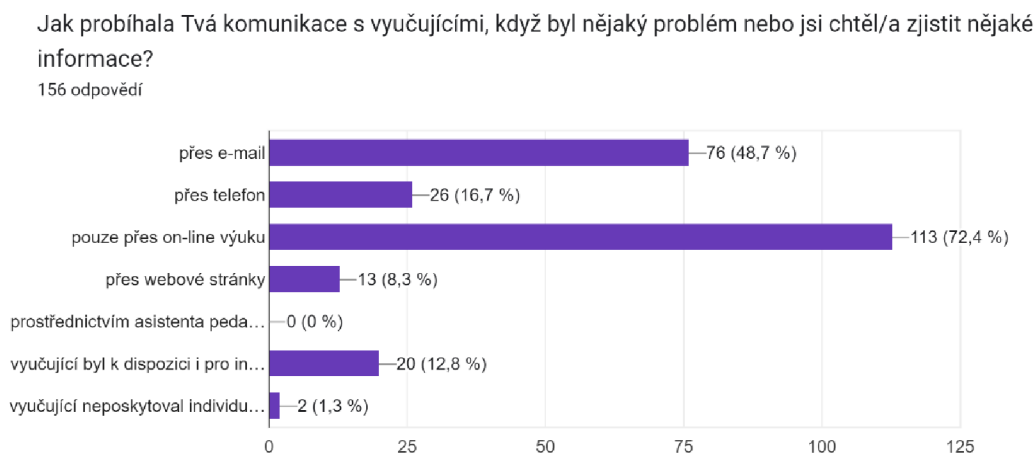
Graf 2: Výsledek dotazu na pozitiva distančního vzdělávání



Zdroj: Autorka práce, 2023 (výsledky dotazníkového šetření)

Dotazník také zjišťoval formou další výčtové položky, jakým způsobem probíhala komunikace s vyučujícími, měl-li respondent problém či potřeboval zjistit nějaké informace. Výčtová položka nabízela sedm odpovědí z nich si respondenti měli vybrat jednu či více. Nejvíce respondentů 113 (72,4 %) komunikovalo se svým vyučujícím přes on-line výuku. Pro některé respondenty to byl jediný způsob komunikace s vyučujícím a někteří pro získávání informací či při řešení problému využilo i další komunikační kanály jako třeba e-mailová komunikace, která byla druhá nejčteněji zastoupena v této položce 76 (48,7 %) respondentů. Přes telefon komunikovalo se svým vyučujícím 26 (16,7%) respondentů. Vyučující byl k dispozici i pro individuální konzultaci uvedlo 20 (12,8 %) respondentů. Komunikaci přes webové stránky využívalo 13 (8,3 %) respondentů a 2 (1,3 %) uvedli, že jim vyučují individuální konzultaci neposkytoval. Prostřednictvím asistenta pedagoga nekomunikoval žádný z oslovených respondentů. I zde jsou výše uvedené odpovědi znázorněny grafem.

Graf 3: Výsledek dotazu na komunikaci s vyučujícími



Zdroj: Autorka práce, 2023 (výsledky dotazníkového šetření)

Jak tento způsob komunikace respondentům vyhovoval zjišťovala další položka, kde označilo 102 (65,4 %) respondentů jako vyhovující a 54 (34,6 %) jako nevyhovující. V dotazníku byla i výčtová položka, která zjišťovala intervenci pedagogů směrem k osloveným respondentům. Respondenti měli zvolit ze sedmi nabízených tvrzení, se kterými souhlasí. Nejvíce zastoupené bylo tvrzení, při distančním vzdělávání jsem nepotřeboval nějak více pomáhat, stačila pomoc rodičů nebo spolužáka, a to s četností 128 (82,1%). Další nejzastoupenější tvrzení s četností 65 (41,7 %) odpovědí bylo, při distančním vzdělávání se mě pravidelně vyučující ptal, zda jsem porozuměl učivu a nepotřebuji něco dovysvětlit. S daleko menší četností 15 (9,6%) respondentů odpovědělo, že při distančním vzdělávání využívalo možnosti osobní konzultací a docházelo na doučování. Při distančním vzdělávání jsem pravidelně využíval on-line doučování s asistentkou nebo pedagogem odpovědělo 8 (5,1 %) respondentů a s úplně stejnou četností byla i odpověď, při distančním vzdělávání mi nikdo neposkytl pomoc, když jsem něčemu nepochopil. Odpověď, při distančním vzdělávání jsem byl stále v kontaktu s asistentkou pedagoga, která mi byla nápomocna a pomohla mi dovysvětlit učivo, které mi dělalo problém, označilo 7 (4,5 %) respondentů a dokonce 2 (1,3 %) respondentů označilo, že za nimi při distančním vzdělávání docházela asistentka pedagoga přímo domů. Autorku dotazníku také zajímalo jak na tom byli respondenti se svými znalostmi po návratu do školních lavic. V této položce 74 (47,4 %) respondentů

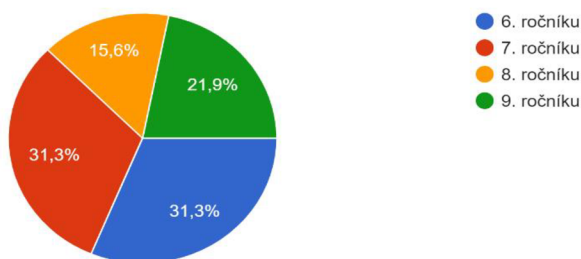


označilo, že učivo zvládají jako obvykle. Prospěch se zhoršil, protože nezvládalo tento způsob výuky 53 (34 %) respondentů a 29 (18,6 %) respondentům tento způsob výuky vyhovoval a zlepšil se jim prospěch.

Pro cíle výzkumu, které si autorka zvolila je vhodné z celkově předložených výsledků dotazníku vytáhnout výsledky respondentů, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Jak již bylo uvedeno výše, dotazník zodpovědělo celkem 156 respondentů. Z tohoto vzorku má speciální vzdělávací potřeby 32 respondentů. Dále tedy bude autorka pracovat s touto absolutní četností, která se dále dělí na 23 (71,9 %) respondentů potřebujících podpůrná opatření, která jsou v teoretické části popsána v prvním a druhém stupni podpůrných opatření. Ostatní respondenti, tedy 9 (28,1 %) potřebuje pomoc asistenta pedagoga, který se doporučuje od třetího stupně podpůrných opatření a k němu stejná podpůrná opatření, která jsou v prvním a druhém stupni. Speciální vzdělávací potřeby z oslovených respondentů mají z velké části chlapci, a to s četností 24 (75 %). Dívek je pouze 8 (25 %). V položce, ve které respondenti uvádějí ročník, který ve školním roce 2022/2023 navštěvují je rozložení následující: 10 (31,3 %) z šestého ročníku, 10 (31,3 %) ze sedmého ročníku, 7 (21,9%) z devátého ročníku a 5 (15,6 %) z osmého ročníku. Pro přehled je níže předložen graf.

Graf 4: Výsledek dotazu zastoupení žáků

Jsem žák/žákyně  
32 odpovědí

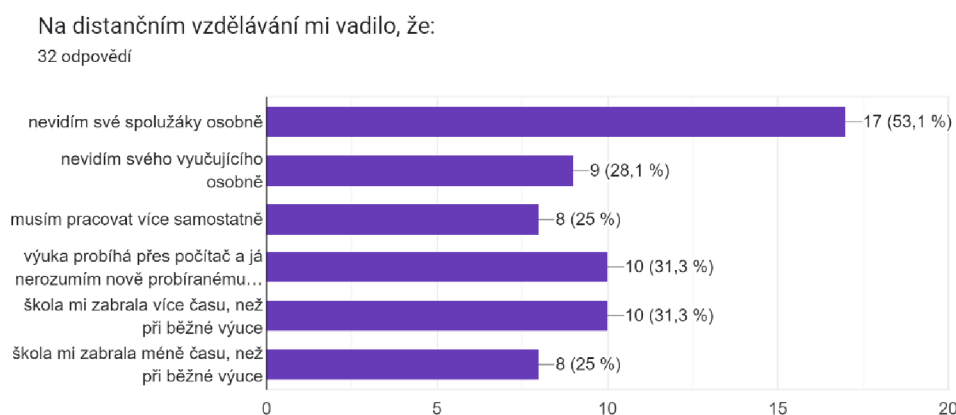


Zdroj: Autorka práce, 2023 (výsledky dotazníkového šetření)

Výsledky z položky, zda respondentům přechod na distanční vzdělávání vadil či nikoliv, jsou téměř shodné s výčtem z celkového dotazníku 156 respondentů, a proto

zde budou vyčíslené pouze položky, které jsou zajímavé pro porovnání a následující diskuzi. U výčtové položky, ve které respondenti vybírali, co jim na distančním vzdělávání nejvíce vadilo, se sešly následující odpovědi: 17 (53,1 %) nevidím své spolužáky osobně, 10 (31,3 %) výuka probíhá přes počítač a já nerozumím nově probíranému učivu, 10 (31,3 %) škola mi zabrala více času, než při běžné výuce, 9 (28,1%) nevidím svého vyučujícího osobně, 8 (25 %) musím pracovat více samostatně a se stejnou četností 8 (25 %) škola mi zabrala méně času, než při běžné výuce. Níže je pro lepší přehled předložen graf.

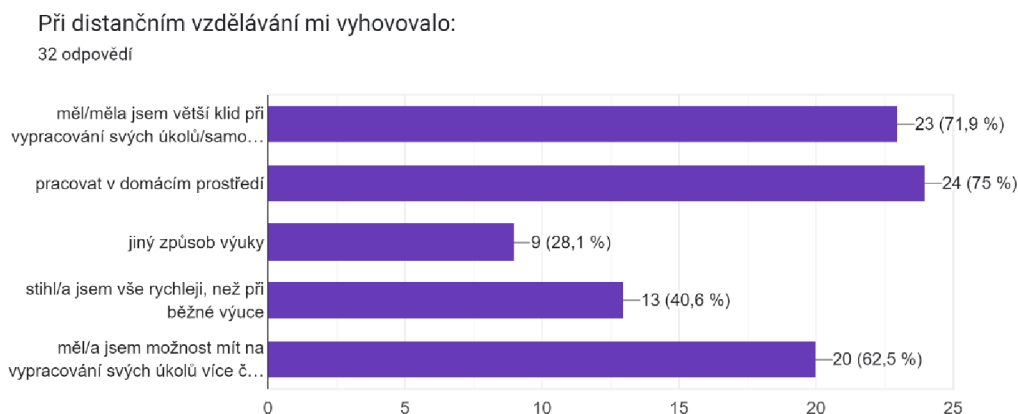
Graf 5: Výsledek dotazu na negativa distančního vzdělávání



Zdroj: Autorka práce, 2023 (výsledky dotazníkového šetření)

V další výčtové položce respondenti uváděli co jim naopak při distančním vzdělávání vyhovovalo. Nejvíce respondentů zvolilo odpověď pracovat v domácím prostředí, a to s četností 24 (75 %) a těsně za touto odpovědí byla, měl jsem větší klid při vypracování svých úkolů/samostatné práce s četností 23 (71,9 %). Měl jsem možnost mít na vypracování svých úkolů více času, byla třetí nejzastoupenější odpověď s četností 20 (62,5 %). Zastoupení 13 (40,6 %) měla odpověď, stihl jsem vše rychleji, než při běžné výuce a 9 (28,1 %) respondentům vyhovoval jiný způsob výuky. Níže je opět předložen graf pro lepší přehled všech odpovědí.

Graf 6: Výsledek dotazu na pozitivní momenty distančního vzdělávání



Zdroj: Autorka práce, 2023 (výsledky dotazníkového šetření)

Ve výčtové položce zjišťující, jak probíhala komunikace s vyučujícími, když byl nějaký problém nebo bylo potřeba zjistit nějaké informace, respondenti nejvíce uváděli komunikaci přes on-line výuku s četností 22 (68,8 %), přes e-mail 14 (43,8 %), přes telefon 9 (28,1 %), vyučující byl k dispozici i pro individuální konzultaci 7 (21,9 %) a přes webové stránky 3 (9,4 %). Ke způsobu komunikace se vyjádřilo 21 (65,6 %) respondentů jako k vyhovující a zbylým 11 (34,4 %) tento způsob komunikace nevyhovoval. V další výčtové položce měli respondenti označit všechna tvrzení, se kterými souhlasí. Nejvíce bylo označené tvrzení 21 (65,6 %) respondenty, při distančním vzdělávání jsem nepotřeboval nějak víc pomáhat, stačila pomoc rodičů nebo spolužáka. Druhým nejzastoupenějším tvrzením bylo označeno 15 (46,9 %) respondenty, při distančním vzdělávání se mě pravidelně vyučující ptal, zda jsem porozuměl učivu a nepotřebuji něco dovysvětlit. Možnosti osobních konzultací a docházení na doučování využilo 5 (15,6 %) respondentů. Pravidelné on-line doučování s asistentkou pedagoga či pedagogem vyučili 4 (12,5%) respondenti. Ve stálém kontaktu s asistentkou pedagoga, která byla nápomocna a pomohla učivo dovysvětlit, byli 2 (6,3 %) respondenti a za 1 (3,1 %) respondentem docházela asistentka pedagoga přímo domů. Při distančním vzdělávání mi nikdo neposkytl pomoc, když jsem něčemu nerozuměl, označil 1 (3,1 %) respondent. V položce, která zjišťovala zvládnutí učiva a prospěch po distančním vzdělávání, uvedlo 14 (43,8 %) respondentů zhoršení prospěchu, protože nezvládali tento způsob výuky. Učivo zvládají stejně jako obvykle,

uvedlo 13 (40,6 %) respondentů a zbylým 5 (15,6 %) se naopak prospěch zlepšil, protože jim tento způsob výuky vyhovoval. Pro přehlednost je přiložen graf.

Graf 7: Výsledek dotazu na zvládnutí učiva po distančním vzdělávání

Po distančním vzdělávání jsem zjistil/a, že  
32 odpovědí



Zdroj: Autorka práce, 2023 (výsledky dotazníkového šetření)

#### 4.4 Výsledky výzkumu v řadách pedagogů

Osloveno bylo 21 pedagogických pracovníků, kteří měli přímou zkušenost s distanční výukou na ZŠ Stoliňská. Pedagogičtí pracovníci, kteří v době pandemických opatření vyučovali na jiné škole, nebo neměli žádnou přímou souvislost s prováděným výzkumem, osloveni nebyli. Pedagogických pracovníků, kteří zodpověděli dotazník bylo 16 (76,2 %) pedagogů a 5 (23,8 %) asistentů pedagoga. Na položku dotazující se jaká forma výuky v době distančního vzdělávání pro vás byla nejlepší odpovědělo pouze 19 respondentů z čehož 11 (57,9 %) při on-line výuce mělo celou třídu najednou, 4 (21,1 %) si při on-line výuce dělilo žáky do menších skupin a se s stejnou četností, tedy 4 (21,1 %) respondentů při on-line výuce mělo celou třídu najednou, ale po výuce požádalo žáky s podpůrným opatřením, aby zůstali a ověřili si zda všemu rozumí. Další položka byla určena pro respondenty, kteří v té předchozí zvolili odpověď, že si při on-line výuce dělili žáky na menší skupiny. V této položce odpovědělo celkem 5 respondentů a z toho 2 (40%) mělo pocit, že žáci díky dělení do menších skupin měli možnost probírané učivo lépe chápat a díky tomu se jim nijak výrazně nezhoršil prospěch. Stejně tak další 2 (40 %) mělo pocit, že i přes dělení žáků do menších skupin

se některým žákům zhoršil prospěch. Pouze 1 (20 %) měl pocit, že dělení žáků do menších skupin nemělo vliv na zlepšení nebo zhoršení prospěchu žáků. Další položka byla výčtová a stejně jako v dotazníku pro žáky i zde bylo zjišťováno jakým způsobem pedagogičtí pracovníci komunikovali se svými žáky. Zde již odpovídalo všech 21 oslovených respondentů, z čeho 18 (85,7 %) komunikovalo dle individuálních potřeb žáků, 17 (81 %) komunikovalo se svými žáky při on-line výuce a 11 (52,4 %) komunikovalo přes webové stránky nebo hromadné e-maily. U této položky někteří respondenti označili všechny tři nabízené odpovědi. Jednou z položek dotazníků chtěla autorka zjistit, jakým způsobem oslovení respondenti poskytovali podpůrná opatření pro svým žákům. Doučování pro své žáky, kteří si řekli o pomoc s nepochopenou látkou poskytovalo 9 (42,9 %) respondentů. Dalších 6 (28,6 %) domlouvalo s asistentkou pedagoga, který žákům bude poskytována podpora a jakých způsobem. Na základě pokynů pedagoga poskytovalo doučování nejen žákům s podpůrným opatřením 4 (19 %) respondentů. Na základě pokynů pedagoga poskytoval doučování žákům pouze s podpůrným opatřením 1 (4,8 %) respondent. A stejně tak 1 (4,8 %) respondent poskytoval doučování pouze žákům s podpůrným opatřením. Odpověď, že v době distančního vzdělávání nebyla možnost poskytovat podpůrná opatření, ne zvolil žádný z respondentů. Pro lepší přehled uvedených odpovědí na položku poskytování podpůrných opatření je níže přiložený graf.

Graf 8: Výsledek dotazu na poskytování podpůrných opatření

Podpůrná opatření pro mé žáky byla poskytována takto:  
21 odpovědí

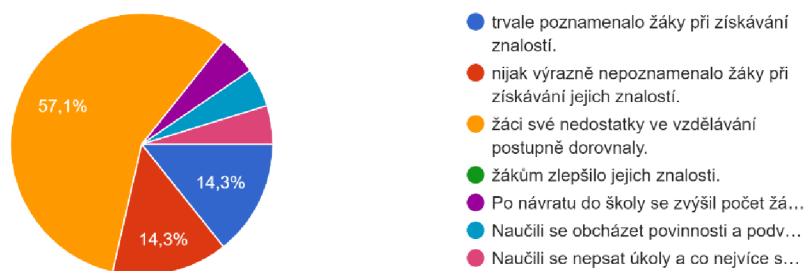


Zdroj: Autorka práce, 2023 (výsledky dotazníkového šetření)

Na položku jací žáci nejvíce využívali doučování či jinou podporu v době distančního vzdělávání, zvolilo 11 (52,4 %) respondentů, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalších 6 (28,6 %) uvedlo, že běžní žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb a 4 (19 %) respondentů nedokáže posoudit, protože to bylo dost vyrovnané. Poslední polostrukturovaná položka z dotazníku se týkala zjištění, jak pedagogičtí pracovníci vnímají s odstupem času distanční vzdělávání. To, že žáci své nedostatky ve vzdělání postupně dorovnaly vnímá 12 (57,1 %) respondentů. Distanční vzdělávání nijak výrazně nepoznamenalo žáky při získávání jejich znalostí uvedli 3 (14,3 %) respondenti a stejná četnost 3 (14,3 %) se vyskytla naopak u odpovědi, kde respondenti vnímají, že distanční vzdělávání naopak trvale poznamenalo žáky při získávání znalostí. Další respondenti nezvolili ani jednu z nabízených možných odpovědí a 1 (4,8 %) se vyjádřil, že po návratu do školy se zvýšil počet žáků s psychickými problémy. Další 1 (4,8 %) respondent uvedl, že žáci se naučili obcházet povinnosti a podvádět. Poslední 1 (4,8 %) respondent uvedl, naučili se nepsat úkoly a co nejvíce svou přípravu do školy ošidit. Odvykli se psát a řídit se příkazy. Nabízenou odpověď, že distanční vzdělávání žákům zlepšilo jejich znalosti nevnímá žádný z oslovených respondentů. I zde je přiložen graf s rozložením uvedených odpovědí.

Graf 9: Výsledek dotazu na znalosti žáků po distančním vzdělávání

Ted' s odstupem času vnímám, že distanční vzdělávání:  
21 odpovědí



Zdroj: Autorka práce, 2023 (výsledky dotazníkového šetření)

## 5 DISKUZE

Provedením výzkumného šetření autorka získala odpovědi na všechny své výzkumné otázky, které budou následně zodpovězeny a také porovnány s výzkumy, které jsou popsány v teoretické části této práce.

**V 1. výzkumné otázce: Co žákům vadilo při distančním vzdělávání** přes polovinu dotázaných respondentů uvedlo, že jim distanční vzdělávání vadilo, ať už od úplného začátku, nebo to přišlo později. Toto zjištění je zajímavé, neboť studie provedená Rokosem a Vančurou (2020) u stejného počtu respondentů na druhém stupni v základní škole v Jihočeském kraji, tento způsob výuky vadil pouze 21% žáků. Otázkou je co způsobilo takový rozdíl mezi oběma školami. V obou případech by to mohlo být klimatem na půdě dané školy, ať už přátelským či nepřátelským, nebo také způsobem distančního vzdělávání každé ze zde porovnávaných škol, která zase pro některé respondenty mohla být více vyhovující, než pro druhé. Konkrétně respondentům nejvíce vadilo, že se nemohou vidět osobně se svými spolužáky, což bylo v době pandemie vnímáno jako problém v celé společnosti. Respondenti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ti intaktní vnímali jako problém výuku probíhající přes počítač, neboť dobře nerozuměli probíranému učivu. Tento problém mohli respondenti vnímat tím, že při běžné frontální výuce, na kterou jsou nejvíce zvyklí, dochází k lepší interakci mezi žákem a pedagogem. Žák může okamžitě zvednout ruku a doptat se na nepochopenou látku. Pedagogovi se lépe zodpovídají dotazy při této osobní interakci. V on-line prostředí sice mohou žáci vznášet dotazy a naznačit zvednutí ruky či napsat dotaz do hromadného chatu pro pedagoga, ale tím, že pedagogům není toto prostředí ještě zcela přirozené, mohou být mezi reakcemi delší časové prodlevy. Netrpělivý žák může svůj dotaz vzdát, některý tak dlouho čeká, že jej i zapomene. Další fakt frontální výuce nemůže být upřen a to je ten, že má pedagog možnost daleko rozsáhlejší využití didaktických pomůcek. V on-line prostředí by se jistě také dalo využít názorně didaktických pomůcek, bylo by však vhodné do budoucna propracovat nějaký systém pro způsob distančního vzdělávání na základních školách. Rozčlenit jej na první i druhý stupeň a propracovávat i jednotlivé metodiky na on-line výuku jednotlivých předmětů i didaktickými pomůckami. Další problém měli respondenti s tím, že musejí více pracovat samostatně. Tento problém byl uváděn jako třetí nejčastější u všech



dotázaných respondentů. Autorka dotazníku sice nezjišťovala časovou dotaci samostatné práce, ale přes to se dalo z dotazníku zjistit zda zvládali respondenti pracovat samostatně či s nějakou dopomocí, neboť v jedné z položek uvedlo 82,1 % respondentů, že při distančním vzdělávání nepotřebovali nějakou výraznější pomoc nebo postačila pomoc rodičů. Ve studii provedené Rokosem a Vančurou (2020) se toto číslo výrazně liší, neboť samostatně či s dopomocí rodičů zvládlo pracovat 61,8 % respondentů druhého stupně. Vezmou-li se v potaz pouze výsledky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze ZŠ Stoliňské, pak jsou výsledky samostatnosti nižší. Samostatně či s dopomocí rodičů zvládlo pracovat 65,6 %. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami to není nijak zvláštní jev, neboť jak uvádí Hečková (2020) ve svém odborném článku a také jak je uvedeno v teoretické části této práce v kapitole o podpůrných opatřeních, je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami náročné pracovat samostatně, a také vůbec udržet pozornost i při běžné výuce. On-line prostředí pro žáky, kteří mají například ADHD vybízí k tomu, aby jejich pozornost byla rozptýlena jinam, pokud u nich nesedí další osoba, která by jejich pozornost navracela zpět. Dalším důvodem, který by mohl být příčinou, že žáci nezvládají pracovat více samostatně i přes to, že se toho jen obávají je ten, že v běžné výuce jsou málo vybízení k samostatně vykonávané práci. K samostatnosti vybízí domácí učební práce žáků. Záleží však na každém pedagogovi, zda vůbec tuto formu výuky propojuje do své běžné praxe. Na toto by odpověděla další studie na každé ze zde porovnávaných škol.

**K 2. výzkumné otázce: Co žákům vyhovovalo při distančním vzdělávání,** autorka získala odpovědi s téměř stejnou četností od respondentů intaktních i se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondentům vyhovovalo pracovat v domácím prostředí a také větší klid při vypracování svých úkolů. Při frontální výuce, která jistě žákům přináší plno pozitiv, ať už z důvodu přímého kontaktu žáka a pedagoga či prostředí přizpůsobeného pro výuku a velkého množství didaktických pomůcek, může být pro některé žáky negativní právě častý hluk, který v prostředí třídy panuje. Některý pedagog si dokáže pro svoji výuku sjednat takový klid, že mnohdy žáci staticky sedí a nedovolí si nic říct. Jiný pedagog však má ve třídě hluk, že to žáky ruší a odvádí jejich pozornost ve chvílích, kdy mají samostatně pracovat. Při on-line výuce mohli žáci také vnímat klid tím, že necítili pomyslný tlak na svoji osobu od okolních žáků, kteří již mají svoji práci hotovou a oni na svém úkolu ještě pracují. I tento způsob klidu mohli



respondenti při zodpovídání dotazníku vnímat. Cítí-li se žák ve svém domácím prostředí bezpečně, pak je přirozený i ten vnitřní klid, který mu práce v domácím prostředí přinášela. Respondenti dále zmiňovali jako vyhovující delší časovou dotaci na vypracování svých úkolů. Mezi podpůrná opatření již v prvním stupni patří delší časová dotace. Nejen u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přináší práce omezená časem stres, častější chybovost i horší úpravu při psaném projevu. Navíc každý má svoji ideální dobu, kdy je výkonnější při práci během dne. Některým vyhovuje brzké vstávání, jiný má delší rozjezd do svého dne a někdo své nejlepší výkony podává v odpoledních či večerních hodinách. I tyto důvody mohly přinést právě zde uvedené výsledky.

**K 3. výzkumné otázce: Jak probíhala vzájemná komunikace mezi žáky a vyučujícími** autorka získala jednoznačnou odpověď nejen od odpovídajících respondentů z řad žáků, ale i z řad pedagogů. Jejich vzájemná komunikace probíhala převážně při on-line výuce. Tato odpověď autorce dává smysl, neboť na škole, kde bylo provedeno výzkumné šetření probíhala synchronní on-line setkání každý den a díky tomu mohli žáci své problémy probrat během těchto setkání. Další informační kanál, který byl v době distančního vzdělávání nejvíce využíván byl e-mail. Tato odpověď byla opět shodná u všech dotázaných respondentů, kteří se účastnili výzkumného šetření. Co však autorku zaujalo byla rozporná odpověď, kdy respondenti z řad žáků uvedli, že vyučující byl k dispozici individuálně dle potřeb žáků s četností 12,8 % a u respondentů z řad pedagogů byla uvedena s největší četností 85,7 %. Autorka se domnívá, že k tomuto rozporu mohlo dojít špatnou vzájemnou komunikací. Pedagog z počátku distančního vzdělávání mohl uvést, ať se na něj žáci v případě problému obrací, ale už tuto informaci pravidelně neopakoval po každé hodině. Žáci potom této možnosti mohli méně využívat právě proto, že se báli svého vyučujícího znovu oslovit a nebo některým nemuselo utkvět v hlavě, že v této nestandardní situaci mohou svého vyučujícího kdykoli požádat o radu. Je také možné, že způsob individuální komunikace skrývá právě hojně uváděná e-mailová komunikace. Pedagog zodpovídal žákům dotazy či podával rady dle individuálních potřeb žáků, ale žáci si pod individuálním přístupem mohou představovat osobní shledání a probírání nějakého problému. Pro žáky i jejich rodiče je individuální přístup a dobrá komunikace se školou velmi důležitá, což uvádí i Hečková (2020) ve svém článku. Je však důležité pro všechny strany přesně vymezit,

jak bude tato komunikace probíhat, a to i ta individuální, neboť někdo dokáže pochopit, že i pedagog má svůj osobní čas a jeho pracovní doba končí, ale někdo toto nerespektuje. Z tohoto důvodu může každý vnímat individuální přístup jinak.

**Ve 4. výzkumné otázce: Jakým způsobem byla žákům poskytována podpora v době distančního vzdělávání** se autorka zaměřila převážně na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zajímalo ji také, jakou podporu dostávali žáci intaktní, kterým mohla nestandardní situace dočasně zhoršit průběh vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci poskytovali svým žákům podpůrná opatření formou personální podpory. Po on-line výuce si vyučující nechávali žáky s potřebou podpůrných opatření ještě stranou a doptávali se na pochopení probírané látky. Svým žákům pravidelně poskytovali doučování a to nejen těm, kteří mají navržená podpůrná opatření školským poradenským zařízením, ale všem, u kterých to bylo potřeba. Z odpovědí by se dalo usoudit, že větší roli v této personální podpoře zastupovali asistenti pedagoga, kteří byli instruováni přímo pedagogy, což potvrzují i odpovědi respondentů z řad žáků. Švancar (2021) sice zmiňuje ve svém článku, že v době pandemie bylo obtížné žáky dostatečně podpořit ze strany školy, ale toto naopak rozporuje Hečková (2020), která uvedla, že většinu podpůrných opatření lze poskytovat i distanční formou. S tvrzením Hečkové se ztotožňuje i autorka této práce. Je však důležité věnovat nějaký čas pro dobrou přípravu pedagogů, kteří stále neumí vystoupit ze zajetých učebních stereotypů, a proto se jim hůře podpůrná opatření aplikují mimo školní prostředí a tuto podporu nechávají zcela na asistentech pedagoga. Je nutné, aby si systém uvědomil fakt, na který poukazuje studie Štěcha a Smetáčkové (2020), že většina rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemají ani maturitní vzdělání. Z tohoto důvodu by měla škola i v nestandardních situacích plně tyto žáky podpořit, neboť na to mají ze zákona právo a v tomto případě by bylo vhodné nějaké plošné opatření ve formě kvalitního proškolení všech pedagogických pracovníků o poskytování podpůrných opatření a případně doplňovat o zkušenosti z provedených studií na toto téma.

**V 5. výzkumné otázce: Jak pandemická opatření ovlivnila prospěch žáků,** autorka zjistila, že z celkového počtu 156 dotázaných respondentů došlo ke zhoršení u 53. Tento počet je včetně 14 respondentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostatní respondenti celkově distanční výuku zvládlo s prospěchem, který mají i při běžné výuce, nebo u nich došlo do konce ke zlepšení. I přes tento uvedený fakt zjištěný

v řadách žáků je pohled dotázaných pedagogů z větší části takový, že žáci své nedostatky po distančním vzdělávání opět postupně dorovnali a tento způsob výuky do budoucna nijak významně nepoznamenal jejich znalosti. Tento výsledek se však nedá použít jako plošný názor, neboť v tomto případě byl výsledek nejspíše ovlivněn tím, že na ZŠ Stoliňské začalo velmi rychle distanční vzdělávání formou on-line výuky a i přes to, že žáci museli více pracovat samostatně, docházelo u nich ke každodennímu setkání s vyučujícími a bylo možné více zabránit větším propadům ve vzdělání. Zde se autorka této práce musí odvolat na článek Hečkové (2020), která věcně poukazuje na to, že ne každá škola si mohla dovolit své žáky zapojit do distančního vzdělávání na takové úrovni, aby mohli být v každodenním kontaktu se svým vyučujícím.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjištění jak pandemie ovlivnila vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části této práce je popsána koronavirová pandemie a nouzová opatření, která s sebou přinesla do oblasti vzdělávání. Tato opatření nebyla malá a nejen Česká republika tato opatření zažívala historicky prvně. Díky nutnému přechodu na distanční vzdělávání i ve vzdělávacích institucích, které vyučují převážně prezenční formou a mají zažité určité formy výuky, vedli autorku práce k tomu, aby v teoretické části byly popsány také formy výuky, jejich pozitiva a negativa. Důležitou kapitolou v této části práce jsou podpůrná opatření, jejich třídění do jednotlivých stupňů, legislativní ošetření, povinnosti školy i rodičů. Každá ze zde uvedených kapitol je proložena studiemi či články odborníků, kteří se vyjadřují k danému tématu z pohledu praxe.

Pro dosažení cíle této práce byl zvolen kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Výzkum byl proveden mezi pedagogy a žáky druhého stupně v základní škole Stoliňská, v Praze 9 – Horních Počernicích. Provedeným výzkumem se zabývá praktická část této bakalářské práce, kde jsou rozebrány jednotlivé položky z obou dotazníků. V diskuzi jsou odpovědi na výzkumné otázky, které autorka považovala v tomto výzkumu za důležité pro splnění hlavního cíle této práce, a také jsou zde porovnávány s výsledky studií uvedených v teoretické části této práce.

Výzkum ukázal, že ačkoli žákům druhého stupně ZŠ Stoliňská přechod na distanční vzdělávání vadil, tak celkově nijak výrazně neovlivnil jejich vzdělání do budoucna, protože i Ti, kteří nějak tímto způsobem výuky utrpěli, postupně své nedostatky opět dorovnali. Žákům na tomto způsobu výuky nejvíce vadilo on-line prostředí, ve kterém nelze nově vykládané učivo pochopit dostatečně dobře, tak jako by tomu bylo při běžném způsobu výuky. Dále žákům vadilo, že musí více pracovat samostatně. Co naopak ocenili, byla práce v domácím prostředí a s ní přinášející klid a dostatečná časová dotace pro práci na zadaných úkolech. Podpůrná opatření byla žákům poskytována převážně personální formou, kterou spíše zajišťovali asistenti pedagoga. V jednom případě dokonce asistentka docházela přímo do domácího prostředí za žákem. Vyučující poskytovali podporu při on-line setkáních formou dotazování se žáků s potřebou podpůrných opatření, zda vykládanému učivu porozuměli. Takto činili vždy

po ukončení on-line výuky, kdy měli prostor pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. On-line prostředí v době distančního vzdělávání sloužilo jako hlavní komunikační kanál, ve kterém žáci vzájemně komunikovali se svými vyučujícími s tím, že někteří ještě ke komunikaci využili e-mail a malá část žáků využila individuální komunikaci s vyučujícím.

Doporučení, která by se dala využít v praxi jsou zahrnutá v diskuzi, kde je autorka navrhovala u rozboru jednotlivých výzkumných otázek. Ačkoli se jednalo o šetření, které probíhalo pouze na jedné ze základních škol, výsledky by jistě mohly posloužit jako námět pro jistá opatření či propracování dalšího, plošnějšího zkoumání. Pro zavedení systémových opatření, na která se autorka odkazuje, jistě bude potřeba provedení ještě mnoha šetření z více úhlů pohledu. Už nyní je však jisté, že by se měl systém zaměřit na motivaci pedagogů k inovaci svých zajatých učebních zvyků, neboť nevíme, kdy v budoucnu budeme znovu vystaveni podobné situaci. Neměli by se hledat nevýhody takového způsobu vzdělávání, ale měl by se přijmout fakt, že situace si to občas vyžádá, a proto spíše nalézat způsoby, jak distanční vzdělávání uchopit jako akceptovatelné pro všechny zúčastněné.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

ČERNÝ, Karel. Pandemie v dějinách: Pandemics in history. *Geografické rozhledy: výuka a popularizace geografie, ekologická výchova*. Praha: Česká geografická společnost, 1991-, 31(1), 4-7. ISSN 1210-3004.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HEČKOVÁ, Lenka. Nerovnosti ve vzdělávání dětí v režimu výuky na dálku. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2020, 7(4), 11-15. ISSN 2336-3436.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů: Distance learning during the coronavirus pandemic from the teachers', pupils' and their parents' point of view. *Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, 2020, 30(2), 122-155. ISSN 1211-4669.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SOLFRONK, Jan. *Organizační formy vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-334-0.

SOLFRONK, Jan. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. Učební texty z didaktiky, č. 1.

ŠTECH, Stanislav a Irena SMETÁČKOVÁ. Na okraji zájmu? Distanční vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pohledem jejich rodičů: The pupils we have failed? Parents' perceptions of the homeschooling of pupils with special educational needs during the covid-19 shutdown of schools. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2020, 30(3-4), 139-156. ISSN 1211-2720.

ŠVANCAR, Radmil. Pandemie nemusí být ztraceným časem: v době zavřených škol vznikla řada pomůcek pro děti s dysporuchami. *Učitelství: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: Josef Král 1883-, 2021, 124(40), 12-14. ISSN 0139-5718.

*Ústava ČR: Listina základních práv a svobod ; Parlament ČR, Ústavní soud, Ombudsman, ministerstva ; Antidiskriminační zákon, zákon o Sbirce zákonů : redakční*

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZLÁMALOVÁ, Helena. Distanční vzdělávání v České republice: současnost a budoucnost. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2008, 2009, 16(2), 63-65. ISSN 1210-6658.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

Katalog podpůrných opatření. *Stupně podpůrných opatření*. [online]. [cit. 2023-01-26]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Informace k vyhlášení nouzového stavu*. [online]. Praha, 2020 [cit. 2023-02-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. [online] 2020, [cit. 2023-02-12] Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/53906?highlightWords=line+v%C3%BDuka>

Ministerstvo vnitra České republiky. *Nouzový stav* [online]. Praha, 2020, 12. 3. 2020 [cit. 2023-02-11]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/zpravodajstvi-nouzovy-stav.aspx>

Národní ústav odborného vzdělávání. *Jaký je rozdíl mezi dálkovým a distančním studiem* [online]. 2012, Praha [cit. 2023-01-22]. Dostupné z: <https://nuov.cz/jaky-je-rozdil-mezi-dalkovym-a-vecernim-studiem>

Národní ústav pro vzdělávání. *Charakter podpory* [online]. [cit. 2023-01-26]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/charakter-podpory-i-stupen-podpurnych-opatreni.html>

Národní ústav pro vzdělávání. *Podpůrná opatření* [online]. [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/podpurna-opatreni.html>



Národní zdravotnický informační portál. *Covid-19: příznaky onemocnění* [online]. 2021 [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/1065-covid-19-priznaky-onemocneni>

Národní zdravotnický informační portál. *Covid-19: základní informace* [online]. 2022 [cit. 2023-02-08]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/447-covid-19-zakladni-informace>

Pandemie. *Co je to pandemie* [online]. 2016 - 2023 [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://www.pandemie.cz/co-je-to-pandemie>

Pedagogická komora. *Manuál k pedagogické intervenci*. [online]. 2021, [cit. 2023-01-28]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2021/01/msmt-manual-k-pedagogicke-intervenci.html>

Vyhláška 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2023-01-23]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=vyhl%C3%A1%C5%A1ka%20%C4%8D.%2073#cast2>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi: Sbirka zákonů* [online]. [cit. 2022-08-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## **SEZNAM ZKRATEK**

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MVČR – Ministerstvo vnitra České republiky

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výsledek dotazu na negativa distančního vzdělávání .....	34
Graf 2: Výsledek dotazu na pozitiva distančního vzdělávání .....	35
Graf 3: Výsledek dotazu na komunikaci s vyučujícími .....	36
Graf 4: Výsledek dotazu zastoupení žáků.....	37
Graf 5: Výsledek dotazu na negativa distančního vzdělávání .....	38
Graf 6: Výsledek dotazu na pozitivní momenty distančního vzdělávání .....	39
Graf 7: Výsledek dotazu na zvládnutí učiva po distančním vzdělávání .....	40
Graf 8: Výsledek dotazu na poskytování podpůrných opatření.....	41
Graf 9: Výsledek dotazu na znalosti žáků po distančním vzdělávání.....	42

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro žáky ZŠ Stoliňská .....	I
Příloha B – Výsledky dotazníku pro žáky ZŠ Stoliňská.....	III
Příloha C – Dotazník pro pedagogy ZŠ Stoliňská .....	VII
Příloha D – Výsledky dotazníku pro pedagogy ZŠ Stoliňská .....	IX

## **Příloha A – Dotazník pro žáky ZŠ Stoliňská**

*Cílem dotazníku je zjištění, jakým způsobem probíhala podpora žákům ZŠ Stoliňská v době uzavření škol z důvodu pandemie Covid-19.*

### **1. Jsem**

- Chlapec
- Dívka

### **2. Jsem žák/žákyně:**

- 6. ročníku
- 7. ročníku
- 8. ročníku
- 9. ročníku

### **3. Při svém vzdělávání:**

- Nemám žádná podpůrná opatření doporučená pedagogicko-psychologickou poradnou.
- Potřebuji pomoc asistenta pedagoga, který mi byl doporučen.
- Potřebuji podpůrná opatření (mám více času při samostatné práci, mám zkrácené diktáty, atd.).
- Nemám žádná zvláštní opatření z pedagogicko-psychologické poradny, ale potřebuji pravidelné doučování

### **4. Uzavření škol a přechod na distanční vzdělávání mi:**

- Vůbec nevadilo.
- Ze začátku nevadilo, ale později to začalo být dlouhé.
- Hned od začátku vadilo.

### **5. Na distančním vzdělávání mi vadilo, že (označ všechny odpovědi, se kterými souhlasíš):**

- Nevidím své spolužáky osobně.
- Nevidím svého vyučujícího osobně.
- Musím pracovat více samostatně.
- Výuka probíhá přes počítač a já nerozumím nově probíranému učivu.
- Škola mi zabrala více času, než při běžné výuce.
- Škola mi zabrala méně času, než při běžné výuce.

### **6. Při distančním vzdělávání mi vyhovovalo (označ všechny odpovědi, se kterými souhlasíš):**

- Měl/měla jsem větší klid při vypracování svých úkolů/samostatné práce.
- Pracovat v domácím prostředí.

- Jiný způsob výuky.
- Stihl/a jsem vše rychleji, než při běžné výuce.
- Měl/a jsem možnost mít na vypracování svých úkolů více času, než při běžné výuce.

**7. Jak probíhala Tvá komunikace s vyučujícími, když byl nějaký problém nebo jsi chtěl/a zjistit nějaké informace? (označ všechny odpovědi, se kterými souhlasíš)**

- E-mailem
- Telefonicky
- Pouze přes on-line výuku
- Přes webové stránky
- Prostřednictvím asistenta pedagoga
- Vyučující byl k dispozici i pro individuální konzultaci
- Vyučující neposkytoval individuální konzultaci

**8. Způsob této komunikace mi:**

- Vyhovoval
- Nevyhovoval

**9. Po distančním vzdělávání jsem zjistil/a, že:**

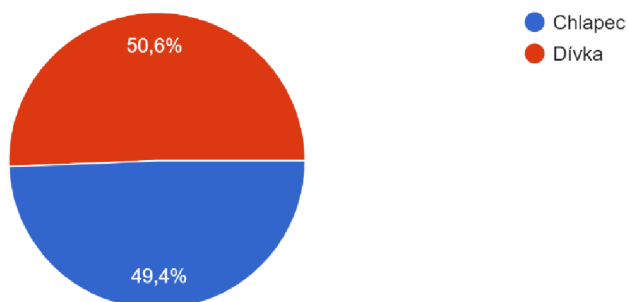
- Zvládám učivo jako obvykle.
- Zhoršil se mi prospěch, protože jsem nezvládal/a tento způsob výuky.
- Zlepšil se mi prospěch, protože mi vyhovoval tento způsob výuky.

**10. Z následujících bodů vyber všechny, se kterými souhlasíš:**

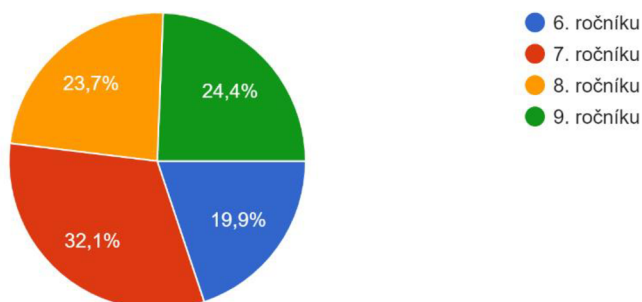
- Při distančním vzdělávání jsem byl stále v kontaktu s asistentkou pedagoga, která mi byla nápomocna a pomohla mi dovysvětlit učivo, které mi dělalo problém.
- Při distančním vzdělávání se mě pravidelně vyučující ptal/a, zda jsem porozuměl/a učivu a nepotřebuji něco dovysvětlit.
- Při distančním vzdělávání jsem využil/a možnosti osobních konzultací a docházel/a na doučování.
- Při distančním vzdělávání jsem měl/a pravidelně on-line doučování s asistentkou pedagoga nebo pedagogem.
- Při distančním vzdělávání za mnou docházela má asistentka pedagoga domů.
- Při distančním vzdělávání mi nikdo neposkytl pomoc, když jsem něčemu nepochopil/a.
- Při distančním vzdělávání jsem nepotřeboval/a nějak víc pomáhat. Postačila pomoc rodičů nebo spolužáka.

## Příloha B – Výsledky dotazníku pro žáky ZŠ Stoliňská

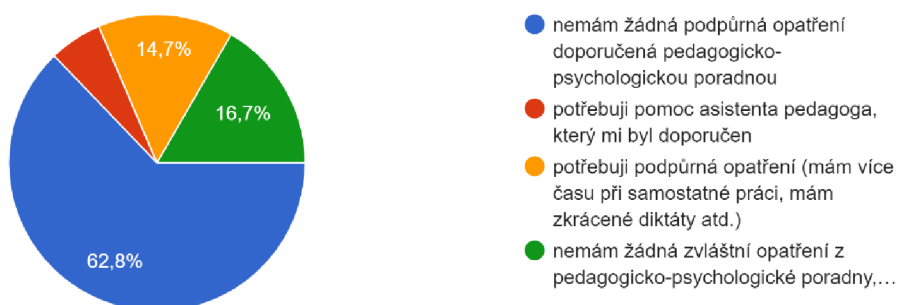
Jsem  
156 odpovědí



Jsem žák/žákyně  
156 odpovědí

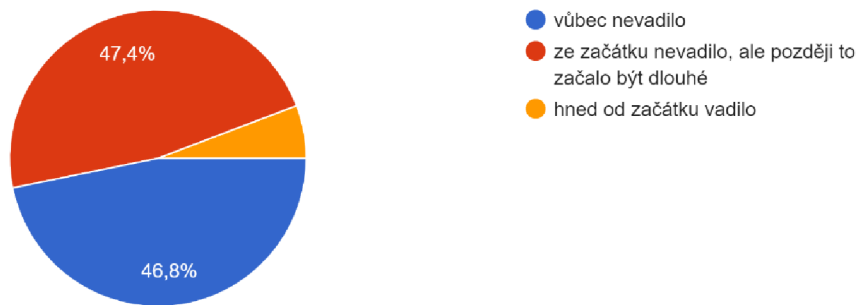


Při svém vzdělávání  
156 odpovědí



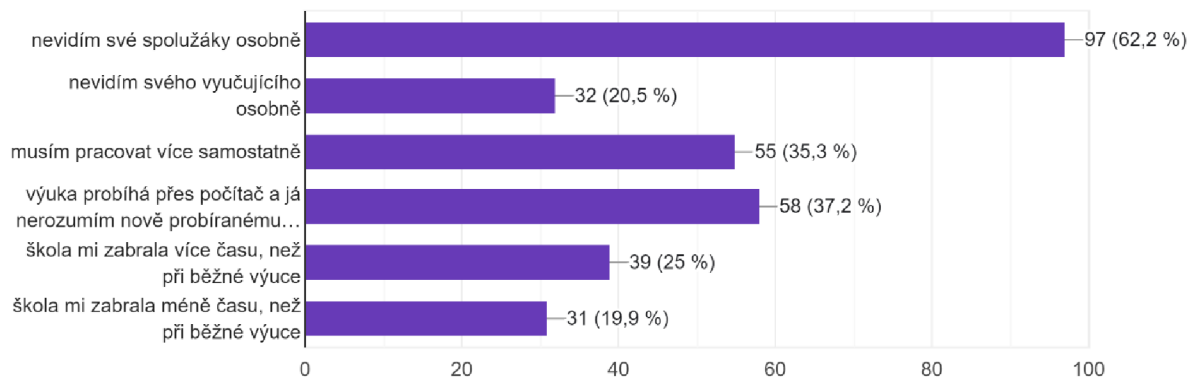
## Uzavření škol a přechod na distanční vzdělávání mi

156 odpovědí



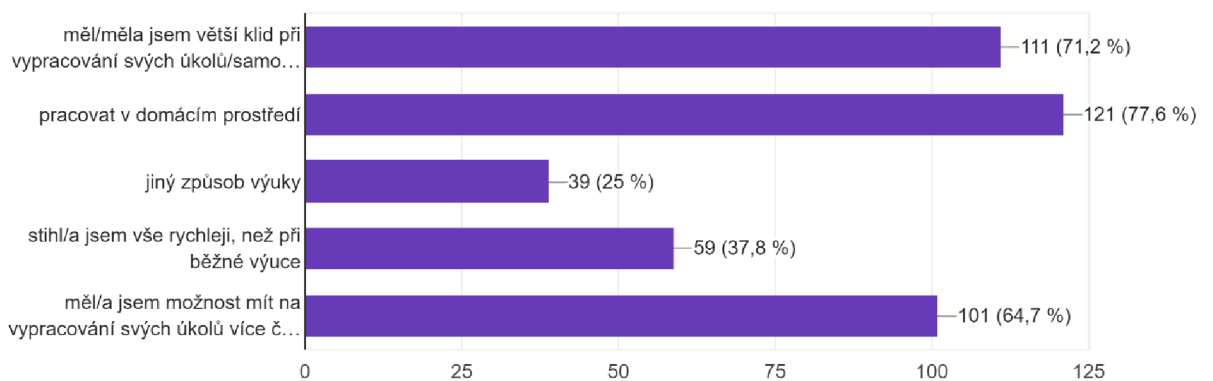
## Na distančním vzdělávání mi vadilo, že:

156 odpovědí



## Při distančním vzdělávání mi vyhovovalo:

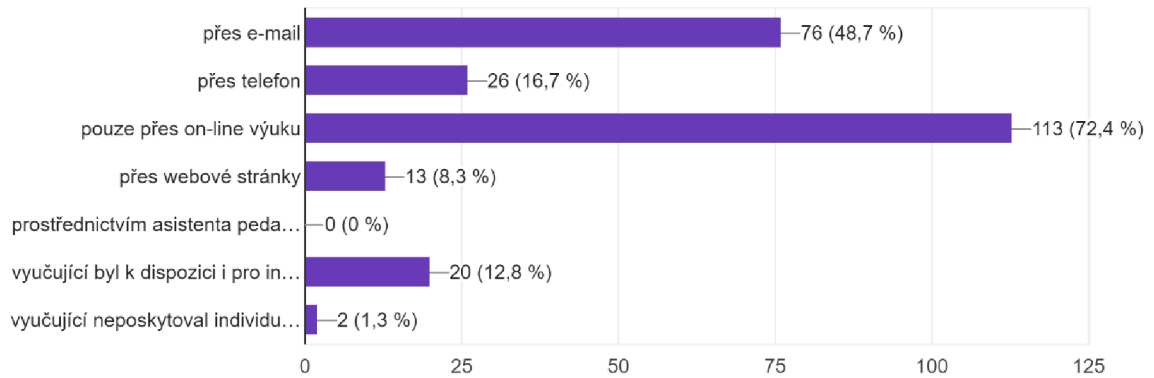
156 odpovědí





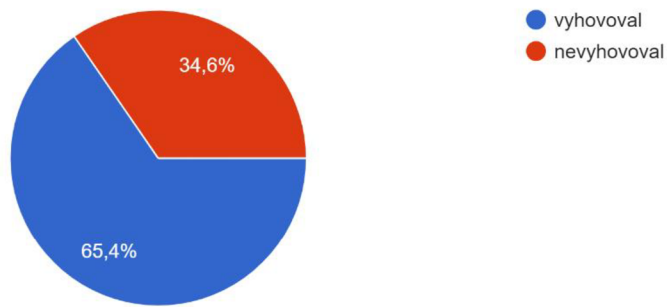
### Jak probíhala Tvá komunikace s vyučujícími, když byl nějaký problém nebo jsi chtěl/a zjistit nějaké informace?

156 odpovědí



### Způsob této komunikace mi

156 odpovědí



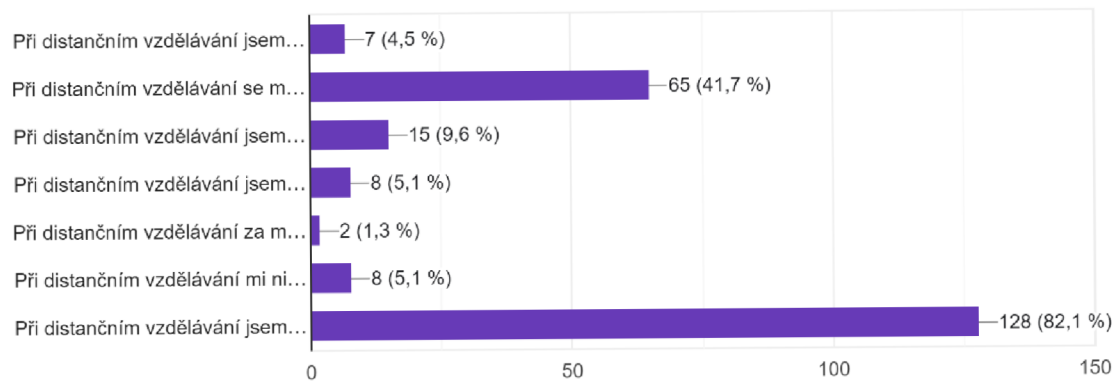
### Po distančním vzdělávání jsem zjistil/a, že

156 odpovědí



Z následujících bodů vyber všechny, se kterými souhlasíš.

156 odpovědí



## **Příloha C – Dotazník pro pedagogy ZŠ Stoliňská**

*Cílem dotazníku je zjištění jak byla žákům ZŠ Stoliňská poskytovaná podpora v době distančního vzdělávání.*

### **1. Jsem**

- Pedagog
- Asistent pedagoga

### **2. Jaká forma výuky v době distančního vzdělávání pro Vás byla nejlepší?**

- Při on-line výuce jsem měl/a celou třídu najednou.
- Při on-line výuce jsem si žáky dělil/a na menší skupiny.
- Při on-line výuce jsem měl/a celou třídu najednou, ale po výuce jsem požádal/a žáky s podpurným opatřením, aby zůstali a ověřil/a jsem si zda všemu rozumí.

### **3. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a, že jste při on-line výuce rozdělval/a žáky na menší skupiny máte pocit, že:**

- Žáci měli možnost probírané učivo lépe chápat a díky tomu se jim nijak výrazně nezhoršil prospěch.
- Nemělo to vliv na zlepšení nebo zhoršení prospěchu žáků.
- I přes dělení žáků na menší skupiny se některým žákům zhoršil prospěch.

### **4. V době distančního vzdělávání jsem se svými žáky komunikoval/a: (můžete zvolit více možností)**

- Při on-line výuce
- Přes webové stránky nebo hromadné e-maily
- Individuálně dle potřeb žáků

### **5. Podpurná opatření pro mé žáky byla poskytována takto:**

- Poskytoval/a jsem doučování žákům, kteří mají podpurná opatření.
- Poskytoval/a jsem doučování všem žákům, kteří si řekli o pomoc s nepochopenou látkou.
- Domlouval/a jsem se s asistentkou pedagoga, kterým žákům bude poskytovat podporu a jakým způsobem.
- V době distančního vzdělávání nebyla možnost poskytovat podpurná opatření.
- Na základě pokynů pedagoga jsem poskytoval/a doučování, ale jen žákům, kteří mají podpurná opatření.
- Na základě pokynů pedagoga jsem poskytoval/a doučování, ale jen žákům, kteří mají podpurná opatření.

**6. Vaše doučování či jinou podporu využívalo v době distančního vzdělávání nejvíce žáků:**

- Se speciálními vzdělávacími potřebami
- Běžní žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb
- Nedokážu posoudit – bylo to dost vyrovnané

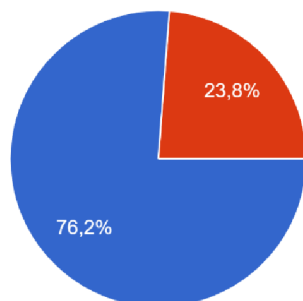
**7. Teď s odstupem času vnímám, že distanční vzdělávání:**

- Trvale poznamenalo žáky při získávání znalostí
- Nijak výrazně nepoznamenalo žáky při získávání jejich znalostí..
- Žáci své znalosti ve vzdělávání postupně dorovnaly.
- Žákům zlepšilo jejich znalosti.
- Jiné ....

## Příloha D – Výsledky dotazníku pro pedagogy ZŠ Stoliňská

Jsem

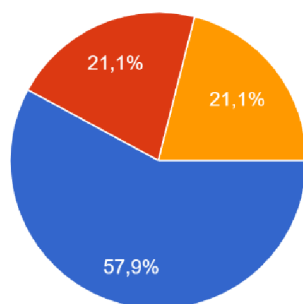
21 odpovědí



- Pedagog
- Asistent pedagoga

Jaká forma výuky v době distančního vzdělávání pro Vás byla nejlepší?

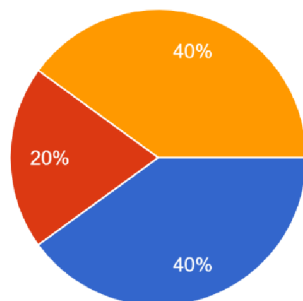
19 odpovědí



- Při on-line výuce jsem měl/a celou třídu najednou.
- Při on-line výuce jsem si žáky dělil/a na menší skupiny.
- Při on-line výuce jsem měl/a celou třídu najednou, ale po výuce jsem požádal/a žáky s podpůrným opatřením, aby zůstali a ověřil/a jsem si zda všemu rozumí.

Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a, že jste si při on-line výuce rozděloval/a žáky na menší skupiny máte pocit, že:

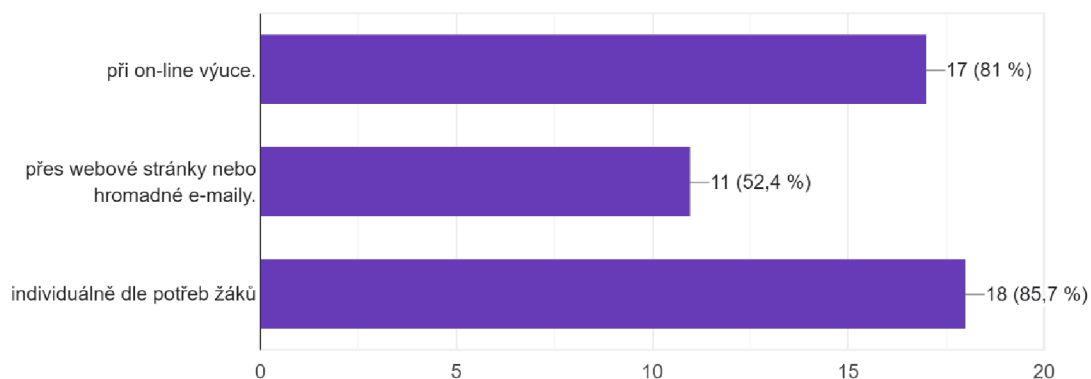
5 odpovědí



- Žáci měli možnost probírané učivo lépe chápat a díky tomu se jim nijak výrazně nezhoršil prospěch.
- Nemělo to vliv na zlepšení nebo zhoršení prospěchu u žáků.
- I přes dělení žáků na menší skupiny se některým žákům zhoršil prospěch.

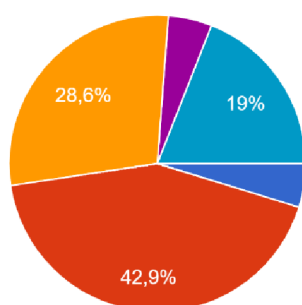
V době distančního vzdělávání jsem se svými žáky komunikoval/a: (můžete zvolit více možností)

21 odpovědí



Podpůrná opatření pro mé žáky byla poskytována takto:

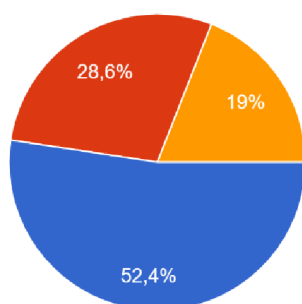
21 odpovědí



- Poskytoval/a jsem doučování žákům, kteří mají podpůrná opatření.
- Poskytoval/a jsem doučování všem žákům, kteří si řekli o pomoc s nepoch...
- Domlouval/a jsem se s asistentkou pedagoga, kterým žákům bude poskyt...
- V době distančního vzdělávání nebyla možnost poskytovat podpůrná opatření.
- Na základě pokynů pedagoga jsem po...
- Na základě pokynů pedagoga jsem po...

Vaše doučování či jinou podporu využívalo v době distančního vzdělávání nejvíce žáků:

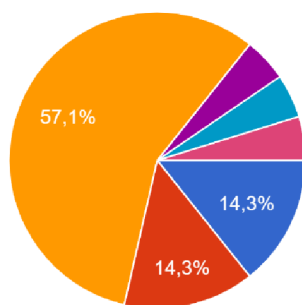
21 odpovědí



- se speciálními vzdělávacími potřebami
- běžní žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb
- nedokážu posoudit - bylo to dost vyrovnané

Ted' s odstupem času vnímám, že distanční vzdělávání:

21 odpovědí



- trvale poznamenalo žáky při získávání znalostí.
- nijak výrazně nepoznamenalo žáky při získávání jejich znalostí.
- Žáci své nedostatky ve vzdělávání postupně dorovnaly.
- Žákům zlepšilo jejich znalostí.
- Po návratu do školy se zvýšil počet žá...
- Naučili se obcházet povinnosti a podv...
- Naučili se nepsat úkoly a co nejvíce s...

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Veronika Tománková

**Obor:** Speciální pedagogika

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Pandemie a její dopad na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ZŠ Stoliňská, Praha 9 – Horní Počernice

**Rok:** 2023

**Počet stran textu bez příloh:** 41

**Celkový počet stran příloh:** 11

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 16

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 13

**Vedoucí práce:** Doc. PhDr. Dobomila Trpišovská, CSc.