



Bakalářská práce

Proměny administrativní zátěže pedagogů ve vybraných základních školách speciálních v době pandemie Covid-19 a před tímto obdobím

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Adéla Zelenková

Vedoucí práce:

PhDr. Jan Kašuba

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Proměny administrativní zátěže pedagogů ve vybraných základních školách speciálních v době pandemie Covid-19 a před tímto obdobím

<i>Jméno a příjmení:</i>	Adéla Zelenková
<i>Osobní číslo:</i>	P19000600
<i>Studijní program:</i>	B7506 Speciální pedagogika
<i>Studijní obor:</i>	Speciální pedagogika pro vychovatele
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Popsat a zjistit míru proměny administrativní zátěže pedagogů ve vybraných základních školách speciálních v době koronakrizy a před tímto obdobím.

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

Metody: Rozhovor.

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

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

čeština

Seznam odborné literatury:

BRÉDA, J., 2017. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-293-6.

ČAPEK, R., 2013. *Učitel a rodič*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., 2013. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. roz. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

Vedoucí práce:

PhDr. Jan Kašuba

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

2. března 2024

Adéla Zelenková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala mému vedoucímu bakalářské práce, **PhDr. Janu Kašubovi** za ochotu, trpělivost, jeho odborné vedení, cenné rady a připomínky k této práci a především za jeho čas. Rovněž děkuji zúčastněným respondentům, ZŠS Orlí v Liberci, ZŠS Josefa Hory v Jablonci nad Nisou a své rodině.

Anotace

Předložená bakalářská práce nesoucí název „Proměny administrativní zátěže pedagogů ve vybraných základních školách speciálních v době koronakrize a před tímto obdobím“ se zabývala administrativní zátěží pedagogů na základních školách speciálních. Smyslem práce bylo optikou pedagogů ve vybraných základních školách speciálních interpretovat proměnu jejich administrativní zátěže v době koronakrize a před tímto obdobím. Cílem práce bylo vysledovat a popsat, jak se tato proměna promítla do edukačního procesu vůči žákům, a jak a v čem tyto změny z pohledu pedagogů ovlivnily jejich výuku.

Práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části jsou pomocí odborné literatury popsána témata: pedagog, pedagog na ZŠS, základní škola speciální, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, osobnost speciálního pedagoga, kompetence speciálního pedagoga, zátěž pedagogů na ZŠS, pojem zátěž, pojem stres, pracovní zátěž a stres v pedagogické profesi, administrativa jako zátěžový faktor, administrativní úkony a činnosti pedagogů na ZŠS, covid 19, zátěž během covidu a distanční výuka v ZŠS.

Praktická část práce předkládá průzkumná zjištění, kde pomocí rozhovorů došlo k vysledování administrativní proměny v edukační činnosti pedagogů v kontextu covidového a před-covidového období.

Klíčová slova: administrativa, distanční výuka, koronakrize, pedagog, pedagogické kompetence, pedagog na základní škole speciální, stres, základní škola speciální, změna, zátěž.

Annotation

The submitted bachelor's thesis entitled "Changes in the administrative burden of pedagogues in selected special primary schools during the corona crisis and before this period" dealt with the administrative burden of pedagogues in special primary schools. The purpose of the work was to interpret the transformation of their administrative burden during the corona crisis and before this period through the lens of pedagogues in selected special elementary schools. The aim of the work was to trace and describe how this change was reflected in the educational process of pupils, and how and in what way these changes, from the point of view of pedagogues, affected their teaching.

The work consists of a theoretical and a practical part. In the theoretical part, the topics are described with the help of professional literature: Pedagogue, Pedagogue at ZŠS, Special elementary school, Pupil with special educational needs, Personality of a special pedagogue, Competence of a special pedagogue, Workload of pedagogues at ZŠS, Concept of burden, Concept of stress, Workload and stress in the teaching profession, Administration as a burden factor, Administrative tasks of pedagogues at ZŠS, Overview of administrative activities of pedagogues at ZŠS, Covid 19, The burden during covid and Distance learning at ZŠS.

The practical part of the work presents exploratory findings, where the administrative transformation in the educational activities of educators in the context of the covid and pre-covid period was traced with the help of interviews.

Keywords: administration, distance learning, corona crisis, pedagogue, pedagogical competence, pedagogue at a special elementary school, stress, special elementary school, change, burden.

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	11
1 Pedagog.....	11
1.1 Pedagog na ZŠS.....	13
1.1.1 Základní škola speciální.....	16
1.1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	17
1.2 Osobnost speciálního pedagoga.....	18
1.3 Kompetence speciálního pedagoga.....	20
2 Zátěž pedagogů na ZŠS.....	24
2.1 Pojem zátěž.....	24
2.2 Pojem stres.....	24
2.3 Pracovní zátěž a stres v pedagogické profesi.....	25
2.4 Administrativa jako zátěžový faktor.....	26
2.4.1 Administrativní úkony a činnosti pedagogů na ZŠS.....	27
3 Zátěž pedagogů v období covid-19.....	32
3.1 Covid-19.....	32
3.2 Zdroje zátěže učitelů během pandemie.....	33
3.3 Změny v oblasti školství během covid-19.....	34
3.3.1 Distanční výuka na ZŠS.....	37
Praktická část.....	39
4 Průzkumné šetření.....	39
4.1 Cíl průzkumu.....	39
4.2 Hlavní a pomocné průzkumné otázky.....	39
4.3 Metodika průzkumu.....	40
4.4 Charakteristika průzkumného vzorku.....	41
4.4.1 ZŠS Orlí.....	42
4.4.2 ZŠS Josefa Hory.....	42
4.5 Interpretace dat.....	43
4.6 Souhrn výsledků průzkumu.....	62
5 Diskuze.....	67
6 Navrhovaná opatření.....	71
Závěr.....	73
Použité informační zdroje.....	76
Seznam zkratk.....	83
Seznam příloh.....	84

Úvod

Administrativa je neodmyslitelně považována za činnost patřící téměř ke každému zaměstnání. Najdou se logicky povolání, ve kterých se administrativa objevuje v menší či větší míře, přičemž náročnost, efektivita a smysl kancelářských povinností se může v každé organizaci značně lišit. Naopak co by mělo být u administrativy napříč všemi obory společné, je kladení důrazu na co největší účelnost, efektivitu, a praktičnost. Osobně kladu na administrativní činnost velký důraz a jsem toho názoru, že na pracovištích patří do jedné ze základních složek udržujících nejenom správný chod, ale i pořádek a organizovanost. Ne jinak je tomu i u pedagogů, jejichž práce je v řadě případů velmi náročná a vyčerpávající.

Již tak nelehká práce učitelů na základních školách speciálních byla v Česku v letech 2020–2021, vystavena řadě změn v souvislosti s přizpůsobením se covidové situaci, která významně zasáhla celou Českou republiku, a v nemalé a velmi sledované míře i obor učitelství.

Dobu zavádění neustále nových vládních opatření, kdy se všechny školy několikrát opakovaně zavíraly a otevíraly, jsem osobně zažila během svého absolvování odborné praxe na základní škole speciální v Liberci. Interakcí s tamními pedagogy jsem při své práci a činnosti skrze covidovou situaci od nich samotných zaznamenala negativní zmínky, které se týkaly jejich obav z možného nárůstu práce a s ní spojené administrativy v souvislosti s distanční výukou. Hlubším zamyšlením se nad tím, jak může nárůst administrativní činnosti ovlivnit edukační proces pedagogů, u mě skrze studovaný obor vyvolalo zájem, hlouběji se zajímat o problematiku administrativní proměny. Následným vyhotovením rešerše¹ jsem došla k závěru, že toto téma není přespříliš probádané. To u mě vyústilo k rozhodnutí, vypracovat na toto téma bakalářskou práci, jejíž název zní Proměny administrativní zátěže pedagogů ve vybraných základních školách speciálních v době koronakrizy a před tímto obdobím. Předložený text práce se věnuje pedagogům působícím na základních školách speciálních a s nimi spojenou administrativní činností, která v průběhu covidové pandemie nabyla jisté transformace a ovlivnila vzdělávací interakci mezi učiteli a žáky.

Bakalářská práce je tvořena z teoretické a empirické části. V teoretické části se na podkladě odborné literatury věnuji tématům pedagog, pedagog na ZŠS, základní škola speciální, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, osobnost speciálního pedagoga, kompetence speciálního pedagoga, zátěž pedagogů na ZŠS, pojem zátěž, pojem stres, pracovní zátěž a stres v pedagogické profesi, administrativa jako zátěžový faktor, administrativní úkony a činnosti pedagogů na ZŠS, covid 19, zátěž během covidu a distanční výuka v ZŠS.

V empirické části práce jsem zvoleným kvalitativním průzkumem na základě zanalyzovaných rozhovorů s pedagogy ze dvou základních škol speciálních, předložila pohled

¹ Dokumenty související s předloženým tématem předkládám v přílohouvé části viz [rešerše](#).

těchto pedagogů na proměnu jejich administrativní zátěže před a během covidové pandemie v rámci edukačního procesu.

Smyslem práce bylo optikou pedagogů ve vybraných základních školách speciálních interpretovat proměnu jejich administrativní zátěže v době koronakrize a před tímto obdobím. Cílem práce bylo vysledovat a popsat, jak se tato proměna promítla do edukačního procesu žáků, a jak a v čem tyto změny z pohledu pedagogů ovlivnily jejich výuku.

Za největší přínos práce je možné považovat zprostředkování subjektivní interpretace zkušenosti pedagogů v předcovidovém a covidovém období, kdy v doposud řídce probádané problematice došlo k vysledování edukačního procesu v reakci na proměnu v jejich administrativní činnosti. Smysl kvalitativního průzkumného šetření tedy spočíval ve zjištění, jak pedagogové nahlíželi na proměnu administrativní zátěže během covidové pandemie a jakým způsobem se podle nich změna promítla do edukačního procesu dětí.

Teoretická část

Jelikož ve své bakalářské práci sleduji proměnu administrativní zátěže pedagogů na základních školách speciálních (dále jen ZŠS), rozhodla jsem se nejdříve osvětlit obecně pojem pedagog a následně navázat na pedagoga ze ZŠS, neboť právě těchto osob se sledovaná problematika primárně dotýká.

1 Pedagog

Pojem pedagog bývá nepříliš jednoznačným označením, to proto, že se jedná o termín zastřešující širší profesní skupinu se zaměřením na výchovu a vzdělávání osob jakéhokoliv věku, tedy dětí, dospělých i seniorů, a to bez ohledu na to, zda vykonávají přímou vyučovací činnost, anebo mají striktně daný rozsah hodin výchovného či vzdělávacího procesu (Průcha 2002, s. 18–19). V této bakalářské práci bude má pozornost upřena na mnou vybrané pedagogy, kteří působí na ZŠS, jelikož budou součástí výzkumného šetření, a právě oni aplikují bezprostředně výchovu i vzdělávání dětí zároveň. Vzhledem k tomu, že pedagogové na ZŠS pracují s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, bude v dalších kapitolách má pozornost zaměřena tímto směrem. Začnu tedy nejprve představením pojmu pedagog.

Pedagog je obecně označení pro osobu vykonávající činnost vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou anebo pedagogicko-psychologickou s přímým působením na vzdělávané dítě (Trunda a Šimáček 2014, s. 10).

Rovněž se na něho nahlíží jako na odborníka pracujícího v pestrém a rozmanitém školním prostředí, diferencující se v typech edukačních institucí a poté i ve vzdělávacích stupních (Průcha a kol. 2013, s. 188).

Přestože se pedagog může edukačně věnovat různým věkovým kategoriím, předkládám níže definice pedagoga, kde vztahuji jeho orientaci pouze na děti, jelikož v této práci sleduji pedagogy zabývající se výchovným i vzdělávacím procesem ve spojitosti s dětskou populací, jak uvádí Kolář a kol. (2012, s. 405–406).

Osobně se ztotožňuji s myšlenkou Urbánka (2005, s. 11), který označuje pedagoga za osobu podílející se na výchovně-vzdělávacím procesu, mající odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka, kdy jej současně pokládá za podnět vzdělávání, zprostředkovávající informace žákům při procesu vyučování. Vzhledem k tomu, že na pedagoga jsou kladeny určitá kritéria, zaměřím se níže na vzhledem k této profesi obecně očekávané osobnostní rysy.

Jedním z několika kritérií pro výkon pedagogické profese je samozřejmě odpovídající kvalifikace a kvalitní připravenost pro vzdělávací i výchovnou činnost. Pedagog musí mít pro výkon své činnosti dokončené vzdělání, a to v akreditovaném magisterském studijním

programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením dle typologie pedagoga (Trunda a Šimáček 2014, s. 20).

O pedagogích můžeme uvažovat jako o lidech, kteří disponují bohatým množstvím informací, se kterými by měli být schopni pracovat nejenom ve vztahu k edukačním a výchovným procesům², ale i v dalších činnostech, jakými jsou kupříkladu úkony v administrativní oblasti, neboť i to je neodmyslitelnou úlohou, patřící k jejich profesi. A právě administrativní činnost, resp. její proměnu hodlám ve své práci sledovat.

Bylo by mylné se domnívat, že pedagog své kvality získává pouze po dobu studia, neboť je obohacuje po celou dobu pracovní sféry, a neustále nabývá své dosavadní znalosti, které roky učením a praxí získává. Postupem času proto bývá každý pedagog typický vlastním osobitým pedagogickým režimem (Dytrtová a Kahutová 2009, s. 14).

Kohout (2018, s. 59–61) charakterizuje pedagoga jakožto člověka zvládajícího již před začátkem své kariéry odborné vzdělání, pedagogicko-metodické a psychologické vzdělání, přičemž by dále měl být schopen, vytvořit si pozitivní vztah k vyučovanému, mít kulturněpolitický přehled a určitý druh talentu. Dalšími bezpochyby podstatnými způsobilostmi je podle Kohouta (tamtéž) schopnost diagnostiky, didaktiky, rozšiřování obzoru svých vědomostí, pronikání do vnitřního světa žáka, konstruktivnost, výrazovost, schopnost organizovanosti, komunikativnost a především získání si autority u žáků.

Dytrtová s Krhutovou (2009, s. 14) se domnívají, že pedagog nese zodpovědnost za probíhající organizaci ve třídě i plány toho, jak bude výuka probíhat. Jestliže se pedagogem rozumí člověk, který předává vlastní profesní znalosti a dovednosti, je důležité, aby v samotném ději učení používal kontrolní metody a správné strategie pro vedení žáků. Nedílnou součástí pro kvalitní vykonávání této profese je v neposlední řadě navození tvořivé sociální nálady a účelné komunikace, jak doplňují autoři.

Náplň práce pedagoga obsahuje spolupodílení se na vzdělávacím prostředí, atmosféře ve třídním kolektivu, organizaci a řízení činnosti žáků, hodnocení výsledků žáků, a především na procesu osvojování si vědomostí, dovedností a návyků. Dle mého názoru takto smýšlí i Kantorová s Grecmanovou (2008, s. 246), podle nichž pedagoga nevystihuje pouze činnost zprostředkovávání dovedností, vědomostí atd., ale zároveň i vedení činnosti žáků a participace na jejich výchově a vývoji osobnosti, neboť kromě rodinného prostředí, které se velmi významně podílí na formování dítěte, je zejména pedagog eminentním činitelem pro rozvoj dítěte (Gillernová a kol. 2012, s. 9).

Mezi další charakteristické vlastnosti pedagogů, jak předpokládá Dytrtová a Krhutovou (2009, s. 16), patří psychická odolnost vůči stresu a způsobilost k zachování klidu v abnormálních

2 Zdroj: (Walterová 2001, s. 12).

či desintegrujících situacích. Dále autorky dále uvádějí, pro osobnost pedagoga je relevantní, umět si poradit s neočekávanou překážkou, alternativně na danou okolnost reagovat a přizpůsobit se.

Tyto předpoklady ve smyslu adaptace a reakce na změnu podmínek právě sleduji ve své bakalářské práci. V období covidu pedagogové museli na atypickou situaci nejenom že pružně reagovat, ale zároveň umět přizpůsobit veškeré jejich působení aktuálním okolnostem, neboť tato doba se pojila s velkým množstvím změn s následným podřizováním se vydaným opatřením pro konání výuky.

Dytrtová s Kahutovou (2009, s. 14) tato tvrzení rozšiřují tezí, že z pedagoga by měla vyzářovat reprezentativnost, profesionalita a neustálý zájem o další pracovní rozvíjení. Dalším podstatným vlohem pro pedagogovo působení je sebeuvědomění, jelikož vnímání sebe samého bývá ústřední nejen k hodnocení vlastní osoby, ale i ostatních (Hartl 2004, s. 236).

S tím rezonuje názor Solfronka (2000, s. 7), že pedagog by měl být obecně člověk s výraznou osobností, v jehož povolání současně upotřebí velkou míru charakteru a čestnosti. Proto učitelskou profesi považuje za vznešenou a pro společnost velice důležitou, kladně hodnocenou a lidmi uznávanou. Z tohoto důvodu řadí pedagogické působení za výjimečnou a nikoli běžnou činnost.

Podobně se vyjadřuje i Polák (2004, s. 69–73), který vnímá zaměstnání pedagoga za velmi prospěšné a významné, neboť tuto profesi pokládá za jednu z nejvíce komplexních a nejobtížnějších.

Ne jinak je tomu u pedagoga na ZŠS, kde je nutno veškerou interakci, tedy vzájemné ovlivňování či vazby (pedagog-vzdělávané dítě), podřizovat individuálním potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). A právě v tom je podle mého názoru práce pedagogů na ZŠS o mnoho náročnější než u pedagogů z běžných ZŠ, kdy výše jsem pouze ve stručnosti uvedla nástin toho, čím se obecně zabývá pedagog. Vzhledem k tomu, že tato bakalářská práce pojednává o pedagogích na ZŠS, budu se v následujícím textu, s ohledem na kontext této práce, zaměřovat již konkrétně na práci speciálního pedagoga.

1.1 Pedagog na ZŠS

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, § 3 je pedagog pracující na ZŠS označován jako **speciální pedagog**, pracovníkem vykonávající přímou výchovnou, vyučovací, speciálně-pedagogickou a pedagogicko-psychologickou činnost, nikoliv školní speciální pedagog, avšak jejich rozdílem se budu zabývat až v další části textu.

Nyní se zaměřím na speciálního pedagoga jakožto edukátora, neboť se ve své práci zaměřuji na pedagogickou působnost v administrativních úkonech právě spojených s výukou. Speciální pedagog je učitel mající možnost pracovat s osobami, jejichž stav si vyžaduje zvláštní péči, ve školách a zařízeních speciálněpedagogicky orientovaných (Průcha a kol. 2013, s. 277).

Pro výkon profese pedagoga na ZŠS je požadováno příslušné vzdělání, korespondující s kompetencemi speciálního pedagoga. Jedná se o vysokoškolsky kvalifikované odborníky, které dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících musí dosáhnout akreditace magisterského studijního programu v okruhu pedagogických věd, které budou cílené na:

- „speciální pedagogiku
- pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo
- studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou“ (MŠMT 2023, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 18).

S příslušným vzděláním se speciální pedagog může uplatnit v mnoha institucích. Jeho působnost má tedy celkem široké spektrum, jelikož speciální pedagog může být zaměstnancem ve speciálně pedagogickém centru (dále jen SPC), v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP), v běžné MŠ, v MŠ speciální, ve standardní ZŠ, v ZŠ zřízené dle §16 odstavce 9, kde se řadí i ZŠS (Trunda a Šimáček 2014, s. 20–47).

Pro lepší porozumění zde vysvětlím význam dvou výše zmíněných školských poradenských zařízení a to SPC a PPP.

SPC jsou zařízení poskytující podporu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), jejich zákonné zástupce a pedagogy. SVP mohou být spojeny s různými druhy postižení (zrakové, sluchové, mentální, poruchy autistického spektra aj.). Cílem SPC je poskytnout individuální přístup a specifické metody pro výuku, které odpovídají potřebám každého žáka se SVP. SPC spolupracují na základě interdisciplinárního přístupu s pedagogy, psychology a dalšími odborníky, aby zajistili komplexní péči a podporu pro žáky se SVP (Šauerová a kol. 2012, s. 43).

PPP jsou taktéž instituce s poradenským zaměřením taktéž jako SPC. Jejich cílovou skupinou jsou žáci se specifickými poruchami učení a chování (dále jen SPUCH), žáci mimořádně nadaní nebo s nerovnoměrným vývojem. Cílem PPP je podpora žáků, rodičů a pedagogů v řešení problémů spojených s vývojem, učením či chováním. Specializují se na diagnostiku, poradenství a terapii, aby pomohly jednotlivcům dosáhnout optimálního rozvoje a úspěchu ve školním prostředí (Šauerová a kol. 2012, s. 42–43).

Dále je možné pole účinnosti speciálního pedagoga na praktické škole, občanských spolcích, neziskových organizacích a společnostem, jejichž zaměření je cílené na podporování a pečování o osoby s různým druhem znevýhodnění. Dalšími organizacemi pro výkon speciálního pedagoga jsou zařízení se sociálními službami, mezi které spadají denní a týdenní stacionáře, chráněná

bydlení, střediska výchovné péče, domovy pro osoby se zdravotním znevýhodněním atd. (Trunda a Šimáček 2014, s. 20–47).

Za nutné zde považuji podotknout rozdíl mezi speciálním pedagogem a školním speciálním pedagogem, jelikož dle mého názoru jsou v těchto dvou v celku velmi podobně znějících označení, avšak odlišných profesích, mnohdy nejasné kompetentní úkony, příslušné jejich možnému konání.

Školním speciálním pedagogem se rozumí odborník, jehož úlohou je spolupodílet se na činnosti školních poradenských pracovišť (dále jen ŠPP), jak uvádí Kucharská a kol. (2013, s. 30).

Zde je důležité si uvědomit význam pojmů ŠPP a školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Za součást pracovního prostředí se v rámci školy považuje ŠPP. Oproti tomu ŠPZ jsou dvě nezávislá pracoviště, která se školou úzce spolupracují. Jedná se o speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC) a pedagogicko-psychologickou poradnu (dále jen PPP) (MŠMT 2023, vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních § 3).

Školní speciální pedagog je pozičně zaměstnán jako koordinátor speciálněpedagogického poradenství, přičemž se zaobírá mnoha dalšími činnostmi, které pouze nastíním. Mezi primární činnosti školního speciálního pedagoga se řadí např. *včasná identifikace žáků s potřebou podpůrných opatření, vytváření strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů, poskytnutí poradenství a pomoci pedagogům v otázkách vzdělávání dětí a žáků, kteří často neplní představy běžných pedagogů* atd. (Baslerová a kol. 2015, s. 153).

Pedagog na ZŠS je svou náplní práce srovnatelný s pedagogem na běžné ZŠ, avšak s tím rozdílem, že pedagog na ZŠS svůj styl výuky musí přizpůsobit žákům, jejichž stav si vyžaduje respektování individuálních zvláštností a vytvoření co nejoptimálnějších podmínek pro výuku (Pipeková et al. 2010, s. 34).

Dle Renotiérové a kol. (2006, s. 13) se pedagog na ZŠS zabývá výchovou a vzděláváním žáků se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami. Přičemž vzdělávací činnosti jsou orientovány na rozumové schopnosti, osvojení si úměrných znalostí a vědomostí, zvládnutí sebeobslužných úkonů, vytvoření dovedností pro užívání běžných denních předmětů a prostých pracovních činností. Rozvoj tělesných a duševních způsobilostí je závislý na individuálních možnostech žáků (Pipeková et al. 2010, s. 34).

K dosažení možných výsledků u žáků se SVP se nelze obejít bez aplikování speciálních postupů, stanovení vhodného učiva, individuálního přístupu a kooperace všemožných odborníků, kteří se podílí na osobnostním rozvoji žáků (Bendová 2015, s. 86).

Slowík (2016, s. 102–104) ve své publikaci zmiňuje, že je upřednostňováno vzdělávání žáků se SVP při běžné ZŠ, jedná se ale o žáky s lehčí formou postižení. Ti, pro které je integrace do běžných ZŠ abnormálně těžká až nemožná, jsou zřízeny právě ZŠS, o kterých se blíže zmíním v následující podkapitole Základní škola speciální. Primárně však alespoň ve stručnosti představím ZŠS, to z toho důvodu, jelikož se jedná o instituce, ve kterých jsem uskutečnila své výzkumné šetření.

1.1.1 Základní škola speciální

Na základní škole speciální (dále jen ZŠS) jsou dle § 48 a § 48a odstavce 3 zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění vzdělávání žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, dále s autismem a kombinací více vad najednou. Valenta a kol. (2018, s. 468–471) popisují, že tito žáci jsou takové rozumové úrovně, díky níž je nepřijatelné, aby se vzdělávali dle RVP pro běžné ZŠ ani dle RVP pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Pokud však mají vyhovující podmínky vzhledem k jejich znevýhodnění, jsou schopni osvojení si základních vědomostí, dovedností a návyků a současně se jim dostává i odborná speciálně pedagogická péče. Aby zde mohli žáci zahájit proces vzdělávání, je potřeba žádost zákonného zástupce dítěte a doporučení od školského poradenského zařízení. Základní škola speciální (dále jen ZŠS) je institucí značně diferencující se od běžných ZŠ, a to zejména využíváním speciálně-pedagogických prostředků a organizačních forem pro vzdělávání. To znamená individuální přístup ve velké intenzitě, rozdělení vyučovací hodiny do několika jednotek atp. Liší se zde i struktura a skladba rámcově vzdělávacího plánu (dále jen RVP), jelikož pro ZŠS je zpracováván RVP pro vzdělávání žáků v základní škole speciální a podle něho se poté realizuje školní vzdělávací program. Rozvoj kompetencí žáků se SVP se také přespříliš neshoduje s kompetencemi na běžné ZŠ. V ZŠS jsou rozvíjeny především kompetence sociálně-personální, pracovní a komunikativní.

Co se týká školní docházky, v ZŠS je v délce deseti let oproti devíti letům na ZŠ a člení se na první a druhý stupeň. Na první stupeň dochází žáci prvního až šestého ročníku a na druhý stupeň žáci sedmého až desátého ročníku. Pro ZŠS dále bývá typický tzv. přípravný stupeň, jehož smyslem je připravit děti na vzdělávání v ZŠS. Přípravný stupeň mohou absolvovat děti, které dovrší ve školním roce věku pěti let. Počet dětí pro přípravnou třídu je čtyři až šest. Vzdělávání v přípravném stupni může trvat maximálně tři školní roky (Zákony pro lidi 2020).

Jak se uvádí v (RVP ZŠS 2008, s. 7–9), stanoviskem pro rozdělení dětí do tříd není stejný věk, ale zejména jejich dovednosti a potřeby, přičemž žáci jsou vzděláváni dle osobitých zvláštností pomocí individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP).

Vzhledem k individuálním potřebám žáků je vzdělávání přizpůsobeno v co největší míře jejich osobním možnostem, jelikož mezi žáky existují rozdíly v jejich dosaženém stupni jak

v psychickém, tak ve fyzickém vývoji, což se dotýká dovednostní a vědomostní úrovně. Dalším cílem, kterého by na ZŠS měli žáci být schopni dosáhnout, je samostatnost v co největší možné míře, to znamená dokázat se o sebe postarat sám bez pomoci druhé osoby. Za další podstatný cíl je považována schopnost komunikace, samozřejmě dle možností daného žáka a to buď verbální nebo nonverbální. U žáků s nejtěžšími formami postižení bývá využíván systém tzv. alternativní a augmentativní komunikace. Součástí vzdělávání z velké části tvoří také rehabilitační tělesná výchova nebo relaxační činnosti na různý způsob. Aby výuka byla účelná a úspěšná, bývá provázena relaxačním cvičením a hrami (RVP ZŠS 2008, s. 7–9).

Hodnocení žáků na ZŠS probíhá slovní formou, kdy po dovršení školní docházky jsou předávána vysvědčení. Nutné je podotknout, že žáci na této škole získávají „pouze“ základy vzdělání, nikoliv základní vzdělání (Kroupová 2016, s. 890–893).

Vzhledem k tomu, že se výše zmiňuji o žácích v ZŠS, níže v následující podkapitole představím charakteristické a speciální přístupy a potřeby těchto žáků. Žáky se SVP zde představím z toho důvodu, abych dala na vědomí, pro jaké děti je určena ZŠS, tedy instituce, ve které jsem konala průzkumné šetření.

1.1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) k uskutečnění vlastních vzdělávacích možností či dosažení rovnoprávnosti s ostatními, vyžaduje jemu přiměřená podpůrná opatření, která se odvíjí od jeho individuálních potřeb, zdravotního stavu, nebo různých životních podmínek. Jelikož se intenzita podporovaných žáků na základě jejich postižení a celkového stavu diferencuje, z toho důvodu, se na základě rozdílů podpůrná opatření oddělují do pěti stupňů, a to např. podle míry náročnosti poskytovaných požadavků týkajících se organizovanosti i financí. Do kategorie žáků se SVP spadají děti s mentálním postižením, tělesným postižením, s narušením či ztrátou zraku či sluchu, s poškozenou komunikační schopností, s poruchami chování aj. Ovšem ne všechny tyto děti dochází na ZŠS, jelikož existují různé typy škol zaměřující se na výuku žáků s určitým druhem postižení a to např. školy pro zrakově nebo sluchově postižené (MŠMT 2023, žáci se SVP).

ZŠS je určena pro žáky s těžkou formou postižení, konkrétně se středně těžkou až těžkou mentální retardací, autismem a kombinací několika vad najednou. V žádném případě se ale nejedná o homogenní a snadno vystihující skupinu (Švarcová 2006, s. 13).

To autorka následně vysvětluje, tím, že pro každého z žáků se SVP je typická vlastní individuální zvláštnost. Tedy jsou charakterističtí svou specifičností, ze které vyplývají rozličné potřeby. Mezi populací žáků s mentálním postižením bývají znatelné odlišnosti zřejmé v mentální úrovni každého z nich (Švarcová 2006, s. 13).

Pro vykonávání profese speciálního pedagoga je nutné, aby daná osoba disponovala určitými předpoklady pro práci s žáky se SVP. Tito lidé by měli být určitým způsobem psychicky odolní, a být schopni velké míry trpělivosti se smyslem pro pochopení, neboť při práci s žáky se SVP je těchto vlastností potřeba. V následující podkapitole se proto v tomto kontextu pokusím popsat osobnostní predispozice, které by měly být nedílnou součástí každého speciálního pedagoga.

1.2 Osobnost speciálního pedagoga

Dříve, než popíši osobnostní predispozice speciálního pedagoga, uvedu nejprve několik stručných deskripcí obecně popisujících význam pojmu osobnost, jelikož se zaměřuji na pedagogy učící na ZŠS a považuji zde za nezbytné zmínit, jaký by měl učitel vzdělávající žáky se SVP být. Objasnění pojmu osobnost tedy slouží k lepšímu pochopení souvislostí následujícího textu. Osobnost je dle Atkinsonové a kol. (2003, s. 436) označení pro „*příznačné a charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které definují individuální osobní styl interakce s fyzickým a sociálním prostředím.*“ Sigelmanová (2003, s. 281) popisuje osobnost jako kombinaci vlastností, motivací, hodnot a chování, které jsou charakteristické pro každého jednotlivce.

Za důležité zde považuji zmínit, že uvedené kombinace jsou organizované. Osobně mě nejvíce zaujala definice Pharese a Chaplina (1997, s. 433), kteří na osobnost nahlíží, jako na systémy příznačných myšlenek, emocí a projevů, které odlišují jednoho člověka od druhého a přetrvávají napříč časem a danými okolnostmi.

Po velmi stručném nastínění termínu osobnost se nadále věnuji již konkrétnějším deskripcím typických pro osobnost speciálního pedagoga na ZŠS.

Profese speciálního pedagoga na ZŠS klade na jeho osobnost určité nároky, a právě jedním z mnoha faktorů, které ovlivňují jeho práci, je typ osobnosti. Proto, aby byl speciální pedagog úspěšný, musí mimo jiné disponovat následujícími vlastnostmi. Jedná se o **schopnost empatie, naslouchání a spolupráce s dalšími kolegy**. Díky empatii se dokáže lépe vžít do pocitů druhého, kdy umění nahlížet na svět tzv. „jinými očima,“ je velkou devizou pro to, jak nejlépe danému člověku pomoci či poradit (Kucharská 2013, bez uvedení str.).

S touto vlastností úzce kooperuje **schopnost naslouchání**, kterou by měl speciální pedagog bezesporu mít. Pokud umí aktivně naslouchat, nedokazuje tím protistraně pouze to, že ji vnímá, či že ji věnuje svůj čas, ale především to, že se zajímá o druhého Kucharská (2013, bez uvedení str.).

To, je dle mého názoru velmi důležité, jelikož tím může velmi stoupnout v očích žáka, což souvisí s budováním a prohlubováním pocitů důvěry, jistoty a bezpečí v rámci vzájemné interakce žák – pedagog. Už jen samotný fakt, že žák bude pociťovat důvěru ve svého pedagoga, zvyšuje úctu

a respekt samotného kantora, ať už ze strany jedince či kolektivu vůči němu dodává Kucharská (2013, bez uvedení str.).

Jako další charakterovou vlastnost lze uvést vyvážené **sebehodnocení a schopnost introspekce** (sebezpozorování). Sebehodnocení se vztahuje k postoji jednotlivce k sobě samému, tedy k tomu, jak na sebe pohlíží, jak se hodnotí, jak si váží svých vlastností a jak se vidí v rámci společnosti a v jeho sociálním okolí. Pokud je pedagog obdařen sebereflexí, je schopný si přiznat omyl, chyby, špatná rozhodnutí, či naopak posoudit a vyzdvihnout svůj úspěch, což souvisí se zdravou asertivitou (Kucharská 2013, bez uvedení str.).

Další nepostradatelnou charakterovou vlastností speciálního pedagoga je určitě **kreativita**, která by se měla nejvíce odrážet v činnosti se žáky i v utváření co nejoriginálnějších přístupů ve výuce s žáky se SVP (Kucharská 2013, bez uvedení str.).

Z mého pohledu jsou však pro speciální pedagogy nejvíce klíčové **komunikační schopnosti**, a to z toho důvodu, že jsou neustále v kontaktu s dětmi, které vyučují a předávají jim informace. To vzhledem k postižení žáků bývá mnohdy obtížné až nemožné, z toho důvodu je u žáků se SVP často využívána tzv. augmentativní a alternativní komunikace (dále jen AAK). AAK je způsob komunikace u osob se závažným postižením řeči, jazyka a psaní. Tyto poruchy mohou být vrozené nebo získané. AAK kompenzuje projevy těchto poruch a postižení a využívá všech schopností uživatele. Tento systém komunikace podporuje již dosavadní, ale pro běžné sdělování nedostačující komunikační schopnosti a slouží pro kompenzaci narušení, až neschopnost artikulovat mluvenou řeči. Mezi konkrétní příklady zmíněné AAK se řadí Lormova abeceda, Tadoma, dále pak pomůcky jako jsou piktogramy, fotografie, 3D symboly a mnoho dalších (Kroupová a kol. 2013, s. 394–397).

Co se týká komunikačních schopností pedagogů a dětí během covidového období, byly dle mého názoru velmi ovlivněny a ztíženy danou situací vzhledem k tomu, že v této nelehké době absentovala prezenční výuka a nahradila ji ve většině případů výuka distanční. U žáku se SVP to nebylo vůbec jednoduché, a to zejména při on-line synchronní výuce. Pro tyto žáky se školy rozhodly tuto okolnost řešit pomocí formy individuálních konzultací a podpory asistenta pedagoga, aby zamezily komunikační bariéře a výuka tak byla co nejvíce účelná (ČŠI 2021, s. 22).

Pro profesi speciálního pedagoga je nevyhnutelná rovněž **schopnost flexibility**, tedy aby dokázali pružně reagovat na jakoukoliv situaci a dokázat se jí přizpůsobit. Tato způsobilost se zajisté také otestovala v období covidu, jelikož s pandemií přišlo opravdu nemalé množství změn, na které bylo potřeba projevovat reakci pružně (Leire Aperribai et al., 2020).

Pandemie s sebou přinesla nepředvídatelné scénáře, které však v oblasti školství téměř pokaždé skončily uzavřením škol a přechodem k on-line výuce. V ten moment se na pedagogy navalilo nemalé spektrum činností, které museli vykonat. Jedná se zejména o přijetí on-line výuky

a s ní spojenými skutečnostmi, kdy museli v podstatě dosud zajatý systém vyučování zcela změnit a uzpůsobit výuce „na dálku“ (Leire Aperribai et al., 2020).

V neposlední řadě jsem toho názoru, že z velmi důležitých vlastností nelze vynechat **trpělivost**, jelikož z vlastní zkušenosti vím, že práce speciálního pedagoga jakožto učitele není vůbec jednoduchá a činnost s dětmi se SVP bývá mnohdy náročná a vyžaduje velkou dávku klidu a pochopení. V souvislosti s pedagogy ze ZŠS nemohu dále nezmínit příslušné kompetence, které jim umožňují adekvátně a efektivně vykonávat jejich práci. Na následujících řádcích proto dále uvedu, co je náplní práce speciálního pedagoga, kde popíšu, jakými kompetencemi disponuje.

1.3 Kompetence speciálního pedagoga

Zprvu z obecného hlediska nejprve vysvětlím pojem kompetence ve vztahu k prováděným úkonům a činnostem speciálních pedagogů jakožto učitelů na ZŠS. Následně se již budu ubírat popisem konkrétních kompetencí, korespondujících s náplní práce speciálního pedagoga na ZŠS v edukačním procesu a činnostmi souvisejícími s výukou, neboť považuji za důležité čtenáře seznámit s kompetencemi, které konkrétně souvisejí s administrativou a poté ve výzkumné části vyhodnotit, jak byly ovlivněny covidovou pandemií.

Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, talent, postoje, hodnoty, přístupy a další charakteristiky, které umožňují jednotlivcům jednat vhodně a účinně v různých situacích. Tyto dovednosti jsou základem pro celoživotní učení i pro získání odborné kvalifikace. Jsou vytvářeny aktivitami, nikoliv pouze vědomostmi (Kofroňová a Vojtěch 2005, s. 4).

Výraz kompetence lze charakterizovat také jako unikátní dovednost jedince, která mu umožňuje chovat se úspěšně a rozvíjet své schopnosti na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů při rozmanitých okolnostech. Tato dovednost je kombinována s vůlí a schopností rozhodovat se a nést odpovědnost za svá rozhodnutí (Veteška a Tureckiová 2008, s. 27).

Průcha a kol. (2013, s. 130) označují učitelské kompetence za kolekci znalostí, schopností, postojů a hodnot klíčových pro výkon učitelského povolání. Tyto prvky se týkají profesní, obsahové a osobnostní stránky standardu učitelství. Mezi ně patří pedagogické a didaktické kompetence, oborově předmětové znalosti, diagnostické a informační schopnosti, sociální, psychosociální a komunikační dovednosti, manažerské a normativní prvky a profesní nebo osobnostní vývoj.

Kompetence speciálního pedagoga a jiných pedagogických pracovníků se dle Kovářová a Janků (2008, s. 21) celkově označují jako pedagogické kompetence a ty mohou být také označovány jako profesní kompetence určitého povolání.

Klíčové profesní kompetence pedagogického pracovníka, které zahrnují profesní dovednosti, vědomosti, zkušenosti, osobnostní předpoklady, postoje a hodnoty, mu umožňují úspěšný výkon pedagogické činnosti (Kovářová a Janků 2008, s. 21).

Nyní zde uvedu kompetence, které jsou laicky nazývány jako tradiční, jelikož bývají obecně typické pro každého pedagoga. Lazarová (2005, s. 22–23) pojmenovává kompetence mimo jiné jako způsobilost k něčemu. Podle ní by měl být každý pedagog schopen:

- zaměřit se na způsob projevování vlastní osobnost a úmyslného i neúmyslného jednání ve vztahu k žákům a jak to následně ovlivňuje jejich učení, prožívání a postoje a také atmosféru ve třídě. Také by měl klást důraz na identifikaci alternativních a vhodnějších způsobů jednání,
- efektivně motivovat žáky,
- vykládat důvody a spjitosti kázeňských obtíží a umět provádět různé strategie pro jejich vyřešení,
- pracovat s jakýmkoliv žáky a různou věkovou kategorií,
- využívat u žáků hodnocení tzv. rozvíjející formou,
- spolupodílet se na vzájemné komunitě a soudržnosti učitelského sboru,
- sjednotit své činnosti s ohledem na integrující vzdělávací cíle,
- udržovat kladný vztah s rodiči a spolupracovat s nimi.

Kyriacou a kol. (2008, s. 8) ve své publikaci zmiňují obecný model klíčových dovedností pedagogů, jehož obsahem je šest okruhů:

1. Plánovací dovednosti → příprava výuky, vymezení edukačních cílů, volba vhodných prostředků pro dosažení stanovených cílů atd.
2. Realizační a řídicí → zajištění efektivní pedagogické komunikace ve třídě
3. Dovednosti utvářející příznivé klima třídy
4. Dovednosti udržující třídní kázeň a řešící výchovné případy
5. Diagnostické dovednosti → kontrola a hodnocení žáků
6. Autodiagnostické dovednosti → sebehodnocení pedagogické činnosti

Samotné kompetence jako takové jsou velmi obsáhlé a jejich sepisování by mohlo dát na samostatnou práci, proto bych se již nyní ráda zaměřila na kompetentní oblast a náplň práce přímo pedagogů vyučujících na ZŠS, jelikož právě u nich sleduji proměnu administrativních úkonů a důsledek těchto změn na výuku žáků se SVP v covidovém období. Pro lepší přehlednost níže předkládám dle rámcově vzdělávacího programu (dále jen RVP) výčet náplně práce pedagogů na ZŠS.

Pedagog na ZŠS by měl žáky se SVP učit účinně komunikovat a využívat různých forem k dorozumívání s ostatními (RVP ZŠS 2008, s. 12).

Vzhledem k tomu, že žáci se SVP nejsou často schopni verbálně komunikovat, je využíváno veškerých dostupných prostředků, ať již ve formě zejména počítačů nebo již také zmiňované AAK. Nadále by měl žákům se SVP poskytovat podporu při objevování a rozvíjení svých schopností

a potenciálu, a to pro využití jak v osobním, tak v profesním životě. To souvisí se zajišťováním výuky základních pracovních dovedností a sebeobslužných činností na dostatečné úrovni, aby žáci mohli úspěšně integrovat tyto dovednosti do svého každodenního života a při plnění požadavků zaměstnání v chráněných dílnách nebo občanském životě. Nevyhnutelnou součástí náplně práce pedagoga na ZŠS je motivace k učení v co největší míře a naučit žáky se SVP správné strategii pro dosažení cílů ve výuce. Díky názornému myšlení a úzkého propojení s realitou by měl pedagog na ZŠS vytvářet osvědčené postupy pro využití v praktických situacích v životě (RVP ZŠS 2008, s. 12).

Za další nepostradatelnou kompetentní činnost pedagoga na ZŠS se považuje rozvoj spolupráce a respektu k práci a úspěchů nejen u samotných žáků. To znamená, aby byli žáci učeni porozumění chování i činnostem ostatních osob ve svém okolí a tím rozvíjet schopnost reálného pohledu na sebe i druhé. Dále je také důležité umožnit žákům se SVP uspokojení z výsledků kolektivní práce. Připravovat žáky na uvědomění si svých práv a plnění vlastních povinností a také být oporou pro rozvoj schopnosti k vyjádření osobních požadavků a potřeb či podpory jejich samostatnosti. U žáků se SVP je také významné podněcování touhy studentů k vyjádření optimismu, vhodných projevů etikety, jednání a reakcí na životní situace. Pozornost by měla být věnována převážně na podporu citlivosti a empatie k lidem, přírodě a okolnímu prostředí. Pedagog nabízí studentům dostatek příležitostí k získávání zkušeností v činnostech, které je naplňují a přinášejí jim radost (RVP ZŠS 2008, s. 12).

Důležitost spatřuji v umožnění účasti dětem na snadných společenských aktivitách. Pedagog na ZŠS žákům předává dovednosti, jak chránit vlastní zdraví a zdraví ostatních, posilovat jejich znalosti v oblasti péče o zdraví, osobní bezpečnosti a prevence před sexuální zneužíváním, motivovat je k pozitivnímu myšlení a podpořit osvojení zdravého životního stylu. Potom by měl pedagog na ZŠS žáky se SVP vést k ohleduplnosti vůči ostatním lidem a učit je spolužití s ostatními. Nabízet dostatek příležitostí pro získání zkušeností s různými lidmi a přivádět je k poznání a toleranci vůči odlišnostem různých skupin ve společnosti. Za nezbytnost se pokládá i příprava studentů na uvědomění si vlastních práv a povinností. V neposlední řadě pedagog žáky se SVP vede ke schopnosti vyjádřit osobní názor a potřeby (RVP ZŠS 2008, s. 12).

Co se týká kompetentního působení u žáků s těžkým mentálním postižením, kombinací více vad najednou či autismem, usiluje se v ZŠS o naplnění těchto oblastí:

- 1) *„vést žáky k osvojení základních hygienických návyků a činností týkajících se sebeobsluhy,*
- 2) *rozvíjet pohyblivost žáků a snažit se o dosažení co nejvyšší možné míry jejich samostatnosti a orientace ve vztazích k okolí*

- 3) vést žáky k rozvíjení komunikačních dovedností využíváním systémů alternativní a augmentativní komunikace,
 - 4) rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat s blízkými osobami a vykonávat jednoduché úkony,
 - 5) vést žáky k vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům a k začlenění do kolektivu,
 - 6) připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné osobnosti,
 - 7) vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city,
- rozvíjet žákovu pozornost, vnímavost a poznání“ (RVP ZŠS 2008, s. 73).

Doposud jsem představila pojem pedagog, čím se zabývá, odlišila jej od speciálního pedagoga, kdy u speciálního pedagoga jsem nastínila, co dělá, s kým pracuje, proč vykonává uvedené činnosti, čím disponuje, jaké má kompetence, které následně vztáhnou k tomu, co sleduji viz výše, cíl BP. V následující kapitole se proto budu zabývat zátěží spojenou s učitelskou profesí a administrativní úkony související s výukou.

2 Zátěž pedagogů na ZŠS

Z počátku vysvětlím pojmy zátěž a stres, jelikož jsou klíčovými pojmy pro tuto kapitolu a je nepostradatelné znát jejich význam.

2.1 Pojem zátěž

Průcha a kol. (2013, s. 383) uvádí, že zátěží se rozumí výsledek společné působnosti několika faktorů zároveň. Dále zátěž popisuje jako „*soubor vnějších podmínek, požadavků, nároků kladených na člověka; je pro ně typické: rozsah, intenzita, délka trvání, ale také neobvyklost či nečekanost.*“ Zátěž jako taková může být snesitelná, tedy přiměřená určitému zaměstnání, ale i škodlivá až patologická.

Komárková a kol. (2001, s. 94) ve své publikaci charakterizuje zátěž jakožto nároky kladené na jednotlivce, přičemž záleží na připravenosti a možnostech dotyčného. Zatížení může člověk pocítit jak v soukromém životě, tak i v zaměstnání. Přiměřená zátěž je dokonce prospěšná, jelikož nás v životě posouvá dál a pomáhá k seberozvoji, oproti tomu přílišná zátěž je škodlivá a zdraví neprospěšná. Pokud je osoba dlouhodobě zatížená, může to vést k řadě onemocnění ať už fyzických nebo psychických. Zátěž se člení na biologickou, fyziologickou a psychickou.

Štikar a kol. (2003, s. 73–74) považuje zátěž za narušení rovnováhy mezi vnitřním stavem a prostředím. Vliv zátěže závisí především na vlastnostech člověka, kterého zátěž ovlivňuje a na intenzitě vnějších vlivů. Se zátěží se úzce pojí stres, což je reakce na vystupňovanou formu zátěže, proto není možné následný text o tento pojem ochudit.

2.2 Pojem stres

Stres je stav organismu pocházející z vlivů vnějších a vnitřních zátěžových dopadů a schopnosti této zátěži nepropadnout. Stres je nesespecifická reakce na zdraví neprospěšný stimul se spouštějící se obdobnou fyziologickou reakcí. Osobně nejvíce souzním s definicí, které popisuje stres jako vzájemné působení externích a interních vlivů a souhrn osobních jevů, mezi které se řadí kognitivní ohodnocení konkrétně toho, co daná osoba zažívá (výzva, nebezpečí, ...) a osobní strategie stresovou situaci překonat (Průcha a kol. 2013, s. 288).

Selye (2016, s. 19) označil stres jako nesespecifickou reakci těla na jakýkoliv podnět. Stres v těle způsobuje změny, které jsou známkami opotřebení nebo projevem obranyschopnosti. Souhrnně tyto proměny nazval všeobecným adaptačním syndromem neboli zkráceně GAS – general adaptation syndrome.

S definicí stresu dle Selye a kol. do značné míry souzní Komárková a kol. (2001, s. 94), která stres pokládá za neúměrnou zátěž kladenou na člověka, vytvořenou dlouhodobě působícím

silným podnětem. Podněty jsou buď vnější nebo vnitřní a jsou nazývány stresory. Stres je často reprezentován stavem, ve kterém člověk zažívá negativní pocity. Tato situace je nazývána pojmem *distres* a může ohrozit dotyčného jak fyzické, tak i psychické zdraví někdy i život. Stres se dělí dle délky trvání, a to na chronický neboli dlouhodobý a akutní.

Po vyložení významu termínů *zátěž* a *stres* se budu nadále věnovat těmto pojmům v kontextu pedagogické profese, jelikož se ve své bakalářské práci zajímám, jak covidová pandemie ovlivnila práci pedagogů i žáků. Dovolím si charakterizovat toto období jako velmi hektické a stresující, jelikož lidé byli vystavováni velkému tlaku a náporu ohledně zaměstnání, zdraví, školní docházky atd. Učitelská profese, jak níže popisuji, je sama o sobě náročná a mnohdy stresující a v období covid-19 to bylo ještě intenzivnější. V další podkapitole se tudíž zajímám o to, co pedagogy v před covidovým období běžně zatěžovalo a stresovalo v rámci jejich pedagogické činnosti, kdy tento stav následně hodlám porovnat v době covidu.

2.3 Pracovní zátěž a stres v pedagogické profesi

Posláním pedagogické profese je převážně předávání vědomostí a dovedností žákům, dále hodnot či vzorů chování. Avšak to není z daleka všechno, jelikož s tímto povoláním se pojí i několik dalších mnohdy stresujících činností, které mohou pedagogy tížit a působit na ně negativně.

Fontana (2014, s. 371) ve své publikaci líčí, jak je na učitele kladeno mnoho požadavků, které pocházejí nejen od žáků, kolegů a rodičů, ale také od vedení školy a politiků. Tyto požadavky jsou často protichůdné a pedagog je nemůže splnit. Udržení kázně ve třídě je jedním z nejvíce stresujících požadavků. Dalším problémem je nejasně vymezený počet hodin potřebných k výkonu práce.

Pedagogické povolání zahrnuje nejen vyučování žáků ve škole, ale také mnoho času stráveného přípravami na vyučování a kontrolou zadaných úkolů. To způsobuje, že je téměř nemožné oddělit pracovní život od osobního života. Kritika, která pochází od rodičů, žáků, školní inspekce nebo médií, může být velmi stresující a snižovat prestiž učitelské profese. Některé pedagogy mohou také citově ovlivnit úspěchy a neúspěchy žáků.

Podle Fontany (2014, s. 371) je největším zdrojem stresu pocit, že není dosahováno vlastní profesionální úrovně a poté následná frustrace z toho.

Mnozí lidé pomýšlí o pedagogickém povolání jako o nenáročném, jelikož z jejich pohledu mají učitelé krátkou pracovní dobu, pouze si odučí pár hodin a jdou domů. K tomu všemu disponují dvěma měsíci prázdnin (Průcha 2002, s. 63). Navzdory tomu Bělík a kol. (2022, s. 37) konstatuje, že být pedagogickým pracovníkem je zcela jistě nelehké až vyčerpávající, a to z toho důvodu, protože se při jejich pracovním výkonu vyskytuje nemálo profesních stresorů, jako je nevhodné

chování žáků, neadekvátní podmínky pro práci nebo konflikty s ostatními kolegy či rodiči dětí. Ve své publikaci také předkládá přehled tzv. interakčních oblastí od Mlčáka.

Tyto interakční oblasti představují často vyskytující se stresory v pedagogickém povolání. Jedná se o učivo, žáky, pedagogický sbor, školu, rodiče a spolupracující instituce v kooperaci s pedagogem.

Mezi další bezpodmínečně vysilující faktor pedagogů patří i byrokratická zátěž, kterou v této práci s ohledem na cíl a smysl práce nemohu opomenout, jelikož se ve svém průzkumném šetření zaměřuji právě na proměnu této již samo o sobě namáhavé činnosti v učitelství během covidového období.³

2.4 Administrativa jako zátěžový faktor

Vzhledem k tomu, že administrativa je zásadním zkoumaným prvkem mého výzkumného šetření, je zde nezbytné tuto mnohdy nepříjemnou povinnost pedagogů představit.

Administrativou taktéž i byrokracií bývají dle Choulika 1991 (s. 14, 17) označovány formální či úřední úkony, kdy toto pojmenování dále rozvíjí Kotler a Keller (2007, s. 127–128), kteří o administrativě tvrdí, že se jedná o proces vyřizování běžných záležitostí nesrozumitelným způsobem, které zbytečně zatěžují životy občanů. Administrativa má tedy podle Kotlera a Kellera (2007, s. 128) několik významů, avšak za klíčovou pointu tohoto výrazu považují práci kvalifikovaných profesionálů, kteří vykonávají činnost dle přesně stanovených pravidel.

Administrativa jako celek je označení pro soubor činností směřujících k určitému cíli. Zahrnuje vytváření dokumentů či jejich přijímání a odesílání, také evidenci a archivaci a další povinnosti s tím spojené např. doprava a doručování různých pomůcek, kancelářských potřeb ad. (Výzkumný ústav bezpečnosti práce 2016).

V dnešní době můžeme nalézt administrativní rysy napříč jak státním, tak soukromým sektorem a každá velká organizace funguje podobnou strukturou řízení, přestože se může vymezovat proti administrativnímu vedení. Tedy přesně podle pravidel administrativních zřízení. Administrativní forma organizace se tak nachází téměř v každé oblasti lidského života, jako jsou **školy**, nemocnice, vládní úřady, nápravná zařízení, banky ad. Všude se uplatňuje podobný princip správy či pečlivé řešení úkolů prostřednictvím úřednického aparátu, který jedná dle stanovených postupů a předpisů (Keller 2007, s. 127–128).

Po vysvětlení termínu administrativa z obecného hlediska se nadále budu ubírat již pouze administrativními úkony pedagogů, jelikož se v bakalářské práci zaobírám proměnou administrativních činností týkajících se konkrétně výuky na ZŠS.

3 Blíže se o administrativní zátěži rozepíšu viz kapitola Administrativa jako zátěžový faktor.

2.4.1 Administrativní úkony a činnosti pedagogů na ZŠS

Po vyhledání informací k administrativní funkci v pedagogické profesi jsem zjistila, že se autoři bakalářských a diplomových prací nikterak podrobně tímto tématem nezabývají, a to i navzdory tomu, že administrativní práce a vedení pedagogické dokumentace jsou dle mého usouzení taktéž velmi důležitou a podstatnou součástí práce pedagogů.

Skrze tuto nemalou agendu, týkající se správy dokumentů Podlahová (2004, s. 142–145) podotýká, že se jedná o nepříliš oblíbenou činnost mezi pedagogy, která může být hlavně pro začínající pedagogy zpočátku náročná. K tomuto autorka dále zmiňuje seznam dokumentů, za které je pedagog zodpovědný, jako jsou třídní kniha, třídní výkaz, katalogové listy, vysvědčení, kniha úrazů, zprávy pro jednání pedagogické rady, přehled o činnosti a náplni třídnických hodin a třídních schůzek. V neposlední řadě rovněž uvádí případné protokolární převzetí agendy, pokud dojde ke změně třídního učitele nebo předávání kabinetů. Mezi tématy, která by bylo možné zařadit do této skupiny, patří i bezpečnost a ochrana zdraví na školách.

V tomto kontextu zde připočetla i přípravu na vyučování navzdory tomu, že není oficiálně považována přímo za administrativní úkon.⁴

Na dalších řádcích textu proto poskytnu přehled o základních administrativních úkonech a dokumentech, které souvisí se ZŠS a zároveň jsou vztahovány k výkonu práce učitelů na těchto institucích.

Nadále bych ráda poskytla přehled o základních administrativních úkonech a dokumentech, které souvisí se ZŠS a zároveň jsou vztahovány k výkonu práce učitelů na těchto institucích.

Pedagog na ZŠS se setkává konkrétně s následujícími dokumenty/úkony:

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je jedním z podpůrných opatření ke vzdělávání žáků se SVP nebo mimořádně nadaných. IVP vychází ze ŠVP (dále jen školní vzdělávací program) a považuje se za povinný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP se zpracovává na základě doporučení od školského poradenského zařízení, zákonného zástupce žáka či samotného zletilého žáka a to přímo školou. Doba vyhotovení IVP se pohybuje maximálně do jednoho měsíce od obdržení doporučení právě ze školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce či zletilého žáka. IVP se postupně v průběhu školního roku blíže přizpůsobuje a upravuje tak, aby byl pro žáka co nejvíce vyhovující. Za zpracování a provádění změn nese plnou odpovědnost ředitel školy, avšak pracovat s ním může i třídní učitel. Poté co je IVP vyhotoven, škola s ním seznámí ostatní vyučující a zákonné zástupce žáka nebo zletilého žáka. Během praxe na ZŠS jsem měla možnost nahlédnout do IVP jednotlivých žáků a podotýkám, že na ZŠS měl ve třídě každý žák svůj IVP, podle kterého byl vzděláván a třídní pedagog podle něho k žákovi přesně přistupoval.

⁴ Více se o přípravě na výuku zmíním níže v textu.

Dále ve stručnosti uvedu, co je obsahem IVP. IVP jako takový zahrnuje informace o struktuře a druzích stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s plánem. Také obsahuje mimo jiné data k ověření totožnosti žáka a potřebné údaje o pedagogických pracovnících a dalších institucích, jež se podílejí na vzdělávání žáka. Další nedílnou součástí IVP jsou sdělení o spolupráci s rodiči žáka. (MŠMT 2017). V IVP jsou zahrnuty i data o *cílech vzdělávání žáka, výčet předmětů, jejichž výuka je podle něj realizována, časové a obsahové rozvržení učiva a úpravu obsahu a výstupů vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob ověřování vědomostí a dovedností a hodnocení žáka. Nezbytnou součástí IVP je seznam pomůcek a učebních materiálů, např. kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů pro výuku žáka nebo pro konání zkoušek* (MŠMT 2017).

Dalším dokumentem pro pedagogy je **Tématický plán**, jež si každý zpracovává osobně, a to konkrétně pro určitý předmět a školní rok. Základem pro tvorbu tématického plánu je ŠVP (neboli školní vzdělávací program). V tématickém plánu lze najít celoroční rozvržení učiva, učební osnovy předmětu se rozpracované do jednotlivých tématických celků, obsah jednotlivých tématických celků, počet hodin pro tento tématický celek, měsíc (datum splnění tématického celku). Může též obsahovat vzdělávací cíle, základní pojmy atd.

Obsahem pro tento dokument bývá: název daného předmětu, časová dotace na předmět (tzn. v týdnu a dohromady v celém školním roce), jméno a příjmení vyučujícího, školní rok, ročník, a v poslední řadě povinná či doporučená literatura (Kitzbergerová 2014, s. 53, 54).

Katalogový list žáka patří mezi další dokumenty, obsahující *osobní údaje žáků jsou součástí osobní složky každého dítěte/žáka. Osobní složku zpravidla tvoří tzv. evidenční/katalogový list, případně další související písemnosti (např. zprávy z pedagogicko-psychologické poradna), IVP (individuální vzdělávací plán), žádosti o uvolnění z TV včetně lékařských potvrzení apod., dle charakteru školy a stupně vzdělávání). Zjišťovaný základní soubor osobních údajů je bez výjimek stejný pro každého jednotlivého žáka* (Logopedická škola 2022).

Evidence třídní knihy, potažmo třídní kniha bývá považována za základní dokument, se kterým přichází třídní pedagog do styku každý den. Slouží k zaznamenávání obsahu a průběhu vyučovacích hodin tzn. že pedagog musí vše, co s žáky dělal vypsát, samozřejmě ne nějak sáhodlouze, ale tak, aby po přečtení bylo jasné, co se ve třídě za den probralo za učivo a jakým způsobem bylo žákům podáno. Do třídní knihy se také udává účast nebo absence žáků při vyučování. Zkrátka se jedná o jeden z povinných dokumentů školy s obsahem průkazných informací o podávaném učivu či vzdělávání a jeho průběhu. Třídní kniha může být vedena dvěma způsoby a to v papírové nebo elektronické podobě. V dnešní době už bývá typičtější evidovat třídní knihu spíše elektronicky (Bréda a kol. 2017, s. 14–15).

Kniha úrazů, se taktéž jako třídní kniha se řadí mezi primární dokumentaci každé školy. Povinností pedagoga je do knihy úrazů uvádět záznamy o úrazech žáků (včetně lékařských posudků), kdy lékař dodá potvrzení o ošetření zranění, uvede název zranění a poté možnou délku absence žáka ve škole, pokud je nutná. Ovšem pokud úraz nebyl příliš závažný a nedosáhl tak na lékařské ošetření, postačí potvrzení od rodičů, že se žák kvůli následkům úrazu nedostaví na vyučování. Je tedy zřejmé, že v dnešní době se evidují veškeré úrazy žáků bez ohledu na dobu absence anebo zdali vůbec nějakou absenci způsobily (Bréda a kol. 2017, s. 19–20).

V knize úrazů musí být uvedeno: *pořadové číslo úrazu, jméno, popřípadě jména, příjmení a datum narození zraněného, popis úrazu, popis události, při které k úrazu došlo, včetně údaje o datu a místě události, zda a kým byl úraz ošetřen, podpis zaměstnance právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, který provedl zápis do knihy úrazů, další údaje, pokud jsou potřebné k sepsání záznamu o úrazu* (Vyhláška č. 64/2005 Sb., § 1).

Pedagogický deník je dokumentem, určeným pro shromažďování dat o podobě současné činnosti tzn. že ho pedagog může využívat k reflektování a evaluaci vlastní práce během dne a zapsat si, co mu v konkrétní aktivitě přišlo zdařilé a poznamenat, co by naopak příště pozměnil. Deníkové zápisy lze zapisovat po každé vyučovací jednotce nebo na konci pracovního dne. Zapisování postřehů a informací z vyučování může pedagogovi pomoci vyjasnit problémové situace a na základě nich se posunout a zlepšit svou práci (Kyriacou a kol. 2008, s. 143).

S IVP souvisí **příprava na vyučování**. Tou se rozumí příprava na vyučovací hodinu, kterou si pedagog vytváří individuálně na základě ŠVP. Vyhotovené přípravy na vyučování posléze mohou podléhat kontrole buď vedení nebo školní inspekce. Odpovědná příprava na vyučovací hodinu by měla být běžnou součástí náplně práce každého pedagoga. Nikde ovšem není přesně daný formulář pro správnou přípravu, je tedy na každém, jak si co připraví a zapíše (Skalková 2007, s. 222).

Považuji zde za důležité podotknout, že povaha vyučovacího procesu mívá proměnlivou povahu. Často je tedy nezbytné, aby pedagog zaimprovizoval a dokázal tak nahodile reagovat na vzniklé situace, jejichž průběh si představoval zkrátka jinak. Čímž bych chtěla připomenout, že v období covidu nastávalo spoustu změn a často neplánovaných okamžiků a pedagogové na ně museli umět pohotově zareagovat a svou výuku jim tak umět přizpůsobit.

Zde si myslím, že to muselo být o dost náročnější pro začínající učitelé, jelikož ti u svých příprav museli dle mého názoru vynaložit více úsilí oproti zkušenějším kolegům, kteří disponovali letitou praxí a přípravu na vyučování tak měli vícero zautomatizovanou. Ve své bakalářské práci jsem se rozhodla zjistit v rámci rozhovorů, jak se tento předpoklad mohl lišit vzhledem k novému covidovému období v rámci přípravy na výuku.

Příprava na vyučování by měla neustále odrážet vzdělávací a výukové cíle, požadavky na klíčové kompetence a průřezová témata také časový a tematický plán. Dále by měla poukazovat na profesní posun, kterého během času pedagog dosáhl prostřednictvím vlastní úvahy, dalšího vzdělávání a jiného profesního sebezdokonalování (Skalková 2007, s 222).

Nedílnou součástí vyučovacího procesu je **hodnocení žáků**, které na ZŠS probíhá převážně slovní formou, a proto níže poskytnu údaje převážně ke slovnímu hodnocení.

Slovní hodnocení bývá považováno za velmi oblíbené až vyzdvihované, avšak oproti jiným formám hodnocení je o dosti náročnější. Dalším odlišným znakem může být komplexnost, jelikož slovní hodnocení je obsáhlejší a díky tomu ucelenější. Hodnotí se způsob, jakým žák provedl zadaný úkol slovním vyjádřením. Takové hodnocení má blahodárny účinek pro rozvíjení žákovy duše (Inkluzivní škola 2021). Mělo by být tedy spíše kladné a pozitivní. Pedagog s žákem komunikuje jako s partnerem, kterému podává sdělení, co je na práci žáka chválihodné a co naopak může zdokonalit. Slovní hodnocení slouží k zdolávání překážek ve vzdělávání. Hodnotí se průběžně buď slovní nebo písemnou formou. Pedagog na ZŠS zpracovává vysvědčení formou slovního hodnocení, konkrétně v písemné verzi (Slavík 1999, s. 130).

Vysvědčení je dalším, výsledným hodnotícím dokumentem, který je psán taktéž slovně a bývá pro pedagogy náročnější. To z toho důvodu, protože je vyžadována pečlivá pedagogická diagnostika a také interpretační schopnosti na vysoké úrovni. Na takto rozsáhlé závěrečné hodnocení jsou, stejně tak jako na běžná vysvědčení, používány předtištěné formuláře, které jsou vydávány SEVT a nyní by měly existovat tři druhy formulářů (Stará 2006, s. 79).

Kromě výše zmíněných dokumentů se pedagog zabývá mnoho dalšími činnostmi, které v jeho zaměstnání musí vykonávat. Úkony, jež souvisí s administrativou již zde pouze ve zkratce přednesu.

Jedná se o tyto administrativní aktivity:

účast na výchovných opatřeních (napomenutí, pochvaly, ...),
seznámení žáků se školním řádem a základy slušného chování (Vališová a Kasíková 2007, s. 107),
řešení případné konflikty mezi žáky,
zodpovědnost za veškerou dokumentaci týkající se žáků,
dokazování statistické evidence,
plná zodpovědnost za správnost údajů v třídní knize,
konzultování s rodiči o problémech žáků,
příprava a korigování třídních schůzek,
konání přípravy na konzultační hodiny,
zodpovědnost za vedení žákovských knížek,
řešení zasedacího pořádku žáků, který je poté součástí třídní knihy,

vedení třídnické hodiny,
při pedagogických jednání předkládání výchovných opatření,
vybírání financí na výlety, školní akce atd. a poté rodičům na třídních schůzkách podávání
vyúčtování,
zajišťování učiva k doplnění, pokud žák chybí delší dobu ve škole,
spolupráce s poradenským pracovištěm ve škole a s PPP, či pravidelné konzultace s psychologem
(Bendl a Kucharská 2008, s. 174–175).

Závěr teoretické části jsem se s ohledem na covidovou pandemii rozhodla v poslední kapitole věnovat zátěži pedagogů v období covid-19, kde poskytnu základní informace o covidové pandemii a následně popíšu, jak tato neobvyklá situace ovlivnila mnou vybrané pedagogy na ZŠS, v tomto výzkumném šetření.

3 Zátěž pedagogů v období covid-19

V této kapitole věnované zátěži pedagogů v období covid-19 (s ohledem na protipandemická opatření Vlády ČR a následnou distanční výuku ve školství) zde ve stručnosti nastíním informace o covidové pandemii. To proto, že se následně budu věnovat změnám v náplni práce pedagogů během distančního vzdělávání, kde je mým cílem v rámci výzkumného šetření od vybraných pedagogů na ZŠS Orlí v Liberci a Josefa Hory v Jablonci nad Nisou zjistit, zda pro ně období covidu představovalo zátěž, a zda v této souvislosti nastala změna, pokud ano, jaká a v čem, a zda se tato změna promítla do administrativní zátěže, což právě sleduji s ohledem na cíl této práce.

3.1 Covid-19

Covid-19 je globálně se vyskytující epidemie koronavirů. Jedná se o vysoce infekční onemocnění způsobené virem SARS-CoV-2. U většiny lidí nakažených tímto virem se projeví lehké až středně těžké respirační onemocnění a zotaví se bez nutnosti zvláštní léčby. U některých se však vyvine závažnější onemocnění vyžadující lékařské ošetření (WHO 2020).

Vyšší opatrnosti je třeba dbát u starších osob a osob se základními zdravotními potížemi jako jsou např. kardiovaskulární onemocnění, cukrovka, chronické respirační onemocnění, rakovina ad. U těchto lidí je totiž pravděpodobnější, že onemocní vážnějším způsobem. Avšak závažně ochoret covidem-19 či dokonce zemřít na tuto chorobu může kdokoliv v jakémkoliv věku.

Virus se šíří z úst nebo nosu infikované osoby ve formě malých tekutých částic, zejména při kašlání, kýchání, mluvení, zpívání nebo dýchání. Částice mohou být velké respirační a mění se až na menší aerosoly (WHO 2020).

WHO tvrdí, že primárním původcem koronaviru SARS-CoV-2 je čínské město Wu-chan, kde byl začátkem prosince 2019 potvrzen a rozšířil se odsud do celého světa (Mallapaty 2020). V březnu 2020 měla Česká republika také první případ koronaviru. Ve stejný den, kdy Světová zdravotnická organizace (WHO) označila covid-19 za pandemii, vyhlásila vláda České republiky nouzový stav. Datum pro tento den byl 12. března.

Nouzový stav s sebou přinesl mnoho opatření dotýkajících se všech sektorů a to ve snaze omezit rychlost a rozsah nákazy či zmírnit její dopady na společnost. Výjimkou samozřejmě nebyly ani vzdělávací instituce, kdy 3. prosince 2020 bylo poprvé uzavřeno veškeré základní, střední a vysoké školství (WHO 2020).

Strach z neznámé a život ohrožující nemoci byl zpočátku hlavním zdrojem obav. Nikdo nevěděl, jak se epidemie vyvine. Dnes se už většina věcí vrátila do normálu, ale situace v době pandemie byla v mnoha oblastech každodenního života velice náročná. Jelikož covid-19 v rámci vyučování v českém prostředí s sebou přinesl nemalé množství komplikací,

budu se v následující podkapitole zabírat tím, s jakými zdroji zátěže se museli učitelé na mnou vybraných ZŠS v rámci přechodu na distanční výuku potýkat a zda tato změna přinesla zvýšení jejich stávající administrativní činnosti.

3.2 Zdroje zátěže učitelů během pandemie

Učitelé se ocitli ve zcela **neznámé situaci**, kdy byli nuceni pohotově reagovat a adaptovat se na novou životní situaci, kterou byla covidovou pandemií. Vzhledem ke covidu a změně formy výuky se učitelé v rámci distanční výuky či přípravy na tuto výuku samostatně sebevzdělávali a hledali nové materiály či úplně pozměnili způsob učiva a jeho procvičení s žáky bez možnosti osobního setkání.

Dalším předpokládaným zdrojem zátěže, se kterým se mohli učitelé setkat jsou **obtíže spojené s technologiemi**. Konkrétně přístup k technologiím, jelikož ne všichni žáci mívají běžně přístup k technice. Komplikace vzhledem k distanční výuce mohou být způsobeny i výpadkem internetu, tedy slabým signálem (Strenáčiková 2020, bez uvedení str.).

Co se týká životního stylu během covidové pandemie, se autorka domnívá, že někteří učitelé se setkali se **zdravotními problémy**, které způsobovala dlouhá doba pobytu u PC, konkrétně bolest zad, šíjí, zápěstí, očí a tak dále (Strenáčiková 2020, bez uvedení str.).

Negativním aspektem by mohla být **časová náročnost** pro přípravu na vyučování. Přímou časovou náročností se zabývám v praktické části, kde chci od respondentů odpovědi, jakým způsobem je případný nárůst administrativní činnosti ovlivnil a co způsobil. Učitelé běžně mívají vyhotovený zásobník aktivit, které jsou určeny na prezenční formu výuky, nikoli na distanční. V období covidu by tedy měli vymýšlet nové metody, jak s dětmi pracovat, s tím být i více kreativní a přizpůsobit se nové situaci ve výuce či přípravě na výuku (Strenáčiková 2020, bez uvedení str.).

Za zdroj zátěže by se daly předpokládat problémy s **řízením** školství. Stalo se, že z vedení často vyplynuly nekonzistentní informace a s tím se pojí i nejasné pokyny ze strany vedení Ministerstva školství. Učitelé se tak mohli cítit bezradní, což je mohlo vést k odkázání se pouze sami na sebe.

V neposlední řadě by se mohla považovat za zdroj zátěže **špatná spolupráce s rodiči**, ostatně na toto téma se také zaměřuji v praktické části, kdy mě zajímá, jakým způsobem spolupráce rodičů probíhala, zda se zlepšila a či naopak došlo ke zhoršení (Strenáčiková 2020, bez uvedení str.).

Následně se zaměřím na změny vzniklé covidovou pandemií, kdy jsem již výše několikrát zmiňovala, že toto nelehké období s sebou přineslo nemalé množství změn, kdy já se vzhledem k tématu mé bakalářské práce orientuji přímo na diferenciaci v oblasti školství.

3.3 Změny v oblasti školství během covid-19

Situace způsobená vzniklým onemocněním covid-19 s sebou přinesla paniku, zmatek a nemálo změn, které s pandemií nastaly. Lidé se potýkali s nestandardními formami svého zaměstnání (Zhang et al. 2020, bez uvedení str.). Někteří z občanů museli svou práci zcela přerušit či dokonce natrvalo opustit a kvůli tomu byli vystaveni strachu z neisté budoucnosti, protože se situace během pandemie měnila každým okamžikem a nic nebylo stálé. Jiní zase čelili navýšení pracovní doby. Lze zde zmínit zdravotní a sociální pracovníky nebo dodavatele produktů (Zhang et al. 2020, bez uvedení str.).

Jelikož se téma mé bakalářské práce zabývá změnou během pandemie týkající se školství (konkrétně administrativní činností a dopadem na výuku), budu se z tohoto důvodu ubírat již pouze tímto směrem. V den vyhlášení pandemie byly uzavřeny školy na území 49 zemí světa a děti musely zůstat doma. Nedílnou součástí školství byli samozřejmě pedagogové, na jejichž přímé působení měla pandemie taktéž vliv. Od tradiční prezenční výuky se začalo přecházet k distanční formě výuky. Učitelé museli pracovat přes e-learningové programy a uskutečňovat výuku přes obrazovky počítačů. V jejich kompetencích bylo vést a přizpůsobit vyučování veškerým potřebám žáků vzhledem k inkluzivnímu vzdělávání (Leire Aperribai et al. 2020, bez uvedení str.).

Pro zorientování se ve změnách týkajících se školství v **České republice** během covid-19 zde **předkládám přehled vyvíjejících se omezení.**

10. března 2020

První mimořádné opatření, které se týkalo sektoru vzdělávání, bylo v České republice vyhlášeno Ministerstvem zdravotnictví dne 10. března. Hned následující den byly školy uzavřeny. V tento den se uzavřely školy na 27 zemích světa. Další den nastalo prohlášení covid-19 za pandemii (MŠMT 2020).

12. března 2020

Ve 14 hodin toho dne byl vyhlášen nouzový stav s trváním 30 dní. Z toho důvodu vláda svým usnesením zakázala žákům a studentům osobní účast na výuce a vzdělávání ve všech typech vzdělávacích institucí, včetně základních, uměleckých a **základních škol speciálních** (MŠMT 2020).

Vládním usnesením se omezil volný pohyb osob na celém území České republiky. Toto opatření rovněž umožnilo ředitelům škol rozhodnout o možnosti praktikování distanční výuky (MŠMT 2020).

7. dubna 2020

Nadále se prodloužil nouzový stav do 30. dubna 2020 (MŠMT 2020).

27. dubna 2020

Začala se rozvolňovat opatření v rámci škol. Vysokoškolští studenti se mohli v maximálním počtu pěti osob účastnit konzultací, zkoušek či praxe (MŠMT 2020).

11. května 2020

Došlo k dalšímu uvolňování protiepidemiologických opatření v rámci školství. Žáci či studenti absolvující maturitní zkoušku nebo závěrečnou zkoušku se z důvodu přípravy mohli navrátit zpět do škol.

Od 11. května také byl umožněn přístup do škol žákům 9. tříd. Návraty žáků a studentů však nebyly povinné. Maximální počet dětí ve skupině mohlo být 15. Výjimku měli i studenti vysokých škol, ale vzhledem k pravidlům mohlo být ve skupině opět nanejvýše 15 lidí (MŠMT 2020).

17. května

Vyhlášen konec nouzového stavu.

25. května 2020

Od tohoto dne se mohly děti ze základních škol vrátit, ale musely docházet ve skupinkách, které byly pevně stanovené a stálé. Nadále pokračovala i distanční výuka, jelikož účast dětí ve školách nebyla povinná. Stanovila se jistá doporučení vzhledem k průběhu výuky a to používání ochranných prostředků dýchacích cest. Ale opět to bylo dobrovolné a mohl o tom rozhodovat pedagog (MŠMT 2020)

1. června 2020

Dalším krokem v rámci zmírňování opatření byla možnost konání přijímacích, závěrečných a maturitních zkoušek na konzervatořích a vyšších odborných školách. Studenti na středních školách mohli absolvovat praktické vyučování.

Otevřely se základní školy, **základní školy speciální a přípravné stupně**. V tomto případě ale opět platila dobrovolnost a maximální počet 15 lidí ve skupině (MŠMT 2020).

8. června

Poslední etapou jarního uvolňování školních omezení byl návrat žáků druhého stupně základních škol, konzervatoří a odborných učilišť. Nadále zůstávala v platnosti dobrovolná docházka a maximální počet 15 lidí. Ukončení školního roku 2019/2020 proběhlo za téměř standardních podmínek. Beze změny se uskutečnily jak letní prázdniny, tak i začátek školního roku 2020/2021 a učitelé i žáci nastoupili do škol dle plánu bez roušek a jiných omezení (MŠMT 2020).

30. září 2020

Vyhlášen nouzový stav.

8. října 2020

Od 12. do 25. října vláda omezila provoz vysokých, středních a odborných škol a to zákazem osobní účasti žáků a studentů na vzdělávání avšak s výjimkou povinné školní docházky a praxí.

Současně se zavedl střídavý režim druhého stupně základních škol a to tak, že se každý týden vymění polovina třídy. V rámci výuky se také zakázal zpěv a sport (MŠMT 2020).

12. října 2020

Od 14. října zakázala individuální účast na vyučování v základních a středních školách s výjimkou klinické a praktické výuky v oborech všeobecné lékařství, zubní lékařství, farmacie a dalších zdravotnických oborech. Současně proběhlo omezení v provozu středisek volného času, školských výchovných či ubytovacích zařízení.

Původně se měl návrat dětí do školních lavic konat 2. listopadu, ale vzhledem k epidemiologické situaci to nemohlo být uskutečněno (MŠMT 2020).

18. listopadu 2020

V tento den se do školních lavic navrátili žáci prvního a druhého ročníku základní školy, dále žáci přípravných tříd a škol zřízených při zdravotnických zařízení nebo pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Nadále trval zákaz zpěvu a sportu při vzdělávací činnosti. Děti a zaměstnaní byli povinni mít zakrytá ústa a nos během pobytu ve škole (MŠMT 2020).

25. listopadu 2020

Studenti posledních ročníků středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří se mohli vrátit do školních lavic. Co se týkalo vysokých škol, bylo povoleno praktické vyučování v závěrečných ročnících, avšak maximálně mohlo být ve skupině 20 lidí (MŠMT 2020).

30. listopadu 2020

Docházka do základních škol byla již povinná. Všichni žáci se vrátili v běžném rozsahu do svých tříd. Běžný systém výuky se týkal žáků prvního stupně a devátých tříd. Ostatní ročníky měly rotační výuku, kdy se třídy opět měnily po týdnech. I nadále platí zákaz zpěvu a sportu při vzdělávání a nošení roušek po celý den ve škole (MŠMT 2020).

7. prosince 2020

Česká republika přešla na nižší stupeň systému epidemiologické kontroly (PES), což znamenalo, že vrátily i ostatní ročníky středních škol, ale opět ve střídavé formě výuky po týdnech. Povoleno bylo i návrat studentům prvních ročníků vysokých škol. Ale vzhledem k tehdejší situaci mohlo být ve skupině stále jen 20 lidí (MŠMT 2020).

21. prosince 2020

V souladu s usnesením vlády České republiky byla vánoční prázdniny prodlouženy. Naposled žáci navštívili školu 18. prosince a návrat byl naplánovaný 4. ledna 2021 (MŠMT 2020).

4. ledna 2021

Po vánočních prázdninách se do škol vrátily pouze žáci prvního a druhého stupně ZŠ a **žáci základních škol speciálních**. Ostatní fungovali formou distančního studia. (MŠMT 2021).

27. února 2021

Z důvodu zhoršení epidemiologické situace v České republice byla zakázána od 1. března na minimálně 3 týdny zakázána docházka všech žáků a studentů do škol. Toto opatření se neminulo ani mateřské školy (MŠMT 2021).

Jak jsem již výše zmiňovala, jedním ze zásadních zdrojů zátěže pro pedagogy bylo zavedení distanční výuky, o které poskytnu informace v poslední podkapitole teoretické části s názvem Distanční výuka na ZŠS.

3.3.1 Distanční výuka na ZŠS

Než nastala pandemie covid-19 byla distanční výuka využívána především na vysokých školách a nespočet učitelů, dětí ani rodičů si neumělo představit, že by tato forma výuky měla probíhat na základní škole a už vůbec ne na ZŠS, kde žáci se SVP potřebují speciální péči a dle mého názoru je pro ně prezenční výuka jakýmkoliv způsobem nenahraditelná.

Nyní upřesním, co to vlastně distanční výuka je. Distančním vzděláváním se rozumí jakási multimediální forma řízeného samostudia. Při tomto typu výuky dochází k fyzické separaci vyučujících od vzdělávaných. Nezbytností pro funkčnost vyučovacího procesu jsou multimédia a využití všech technických prostředků, díky kterým může být učitel v kontaktu s žáky a předávat jim učivo, průběžně poskytovat hodnocení a vést žáky správným směrem (Zlámalová 2008, s. 17).

Distanční výuka je podle Zlámalové (2008, s. 19–20) typická několika základními principy, které zde považuji za důležité zmínit. Patří mezi ně **individualizace**, **flexibilita**, **samostatnost**, **multimediálnost** a také **podpora studujících**. Níže předkládám podrobnější přehled o jednotlivých principech distanční výuky zejména s ohledem na potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich učitelů.

Individualizace a flexibilita tkví v pružnosti a rozsáhlosti studijních možností. Pedagogové mohou obměnit nebo zpřítomňovat obsah i rozsah učební látky. Lze to nazvat jako fungování za pochodu. Co se týká **samostatnosti**, žáci pracují samostatně na zadaných úlohách a následně dostávají zpětnou vazbou informace o tom, zda učivo pochopili a úkoly vypracovali správně. Výhoda spočívá v individuálním tempu každého žáka, práci si tedy může uspořádat sám dle vlastních možností. Avšak učivo by na sebe mělo logicky navazovat a tvořit komplexní jednotku (Zlámalová 2008, s. 19–20).

Pokud jde o **multimediálnost** v dnešní době již není považována za nepřekonatelnou překážku, existuje totiž několik platforem, kde mají učitelé a žáci možnost být v kontaktu a potkávat se. Důležité je mít počítač s kvalitním internetovým připojením, webkameru a také mikrofon. Žák má možnost využít i individuální komunikace s učitelem, předem se domluví na určitý čas, kdy se spolu připojí a vzájemně řeší danou okolnost.

Pod **podporou studujících** si lze představit udržení motivace žáků. Žáci by si měli být vědomi, že i když nejsou v přímém kontaktu s učitelem ve třídě, je jim i tak kdykoliv nápomocný, jeví o ně zájem, záleží mu na jejich výsledcích a aby i nadále v učivu prospívali. Ulehčující pro žáky bývá předem daný harmonogram výuky, data svých předmětů atd.

Přestože bývá distanční výuka charakterizována jako řízené samostudium, žák není samouk, jelikož po celou dobu je nutná spolupráce žáka s učitelem (Zlámalová 2008, s. 19–20).

Pro žáky se SVP na ZŠS byl přechod z prezenční formy výuky na distanční daleko náročnější než pro intaktní žáky z běžné ZŠ. Bylo tedy důležité, aby se učitelé nejdříve zamysleli, jak může být přechod pro jednotlivého žáka těžký až frustrující a poté si uvědomit, co by mohlo být zdrojem samotné frustrace. Žáky mohl stresovat požadavek na větší samostatnost při učení, změny, na které nejsou zvyklí, absence častého povzbuzování pedagogem, obecně sociální izolace, potíže s ovládním PC a komunikačních aplikací (Vzdělávání bez bariér 2021).

Existují však určitá zobecnitelná pravidla pro distanční výuku žáků se SVP a níže poskytnu jejich stručný přehled:

- Při distanční výuce žáků se SVP je žádoucí používat jednotný komunikační kanál a stejné PC aplikace.
- Pokaždé si ověřit, zda žák zvládá aplikaci ovládat bez potíží.
- Výuka u PC by měla být výrazně kratší oproti běžné vyučovací hodině ve škole a to z důvodu udržení pozornosti dítěte.
- Pokud je to možné, neměnit zadání a termíny pro odevzdávání úkolů nebo on-line setkání, aby to žáka nerozrušilo.
- Při on-line přímé výuce je důležité žákům verbálně podané informace podporovat ještě vizuálně, tedy prezentacemi, dokumenty, obrázky atd., ke kterým se žák může později navrátit zpět.
- Pokud nejsou vyjadřovací schopnosti žáka na dobré úrovni, je třeba počítat s tím, že technickým přenosem zvuku mohou být ještě více zhoršeny (Vzdělávání bez bariér 2021).

Smyslem teoretické části bylo poskytnout čtenářům informace k nastínění a proniknutí do tématu, které jsem si vybrala pro vyhotovení bakalářské práce. Skládá se ze tří hlavních kapitol (pedagog, zátěž pedagogů na ZŠS, zátěž pedagogů v období covid-19).

Teorie úzce souvisí s následnou praktickou částí, kdy se čtenář nejprve seznámí s danou problematikou po teoretické stránce a následně se dozví, jak to fungovalo ve skutečnosti.

Praktická část

Praktická část bakalářské práce navazuje na teoretickou část, která slouží jako výchozí podklad pro tvorbu průzkumného šetření. Průzkum je zaměřen tak, aby byl propojen v souvislosti s teoretickými poznatky a se získanými daty od vybraných respondentů.

4 Průzkumné šetření

V této části práce popíšu hlavní cíl a smysl bakalářské práce, formu sběru podkladů, popis metody a techniky sběru dat, výběr objektu průzkumu, kdy po provedení poskytnu průzkumná zjištění, kde pomocí rozhovorů došlo k vysledování administrativní proměny v edukační činnosti pedagogů v kontextu covidového a před-covidového období a popřípadě následnému promítnutí administrativní zátěže do edukačního procesu žáků.

Níže budu interpretovat data, která jsem záměrně nevyhodnocovala klasickým kódováním, tedy jsem k jednotlivým textovým pasážím nepřirazovala žádné jednotlivé kódy. Proces vyhledávání nejrelevantnějších dat jsem vzhledem ke stanovené hlavní průzkumné otázce zvolila takový, kdy ke každé jednotlivé mnou strukturované otázce z každého uskutečněného rozhovoru jsem následně vyhledávala ty nejzásadnější a nejdůležitější informace od pedagogů učících na ZŠS, které se týkaly nárůstu administrativní zátěže v době covidu a případných následků na výuku žáků se SVP. Takto jsem postupovala u otázek v rozhovoru, kde jsem dosazovala odpovědi na mnou položené dílčí průzkumné otázky. Ze získaných dat následně navrhuji případná opatření ke zlepšení situace.

4.1 Cíl průzkumu

Smyslem práce nazvané „Proměny administrativní zátěže pedagogů ve vybraných základních školách speciálních v době koronakrizy a před tímto obdobím“ bylo optikou pedagogů ve vybraných základních školách speciálních interpretovat proměnu jejich administrativní zátěže v době koronakrizy a před tímto obdobím. Cílem práce bylo vysledovat a popsat, jak se tato proměna promítla do edukačního procesu vůči žákům, a jak a v čem tyto změny z pohledu pedagogů ovlivnily jejich výuku.

4.2 Hlavní a pomocné průzkumné otázky

K naplnění cíle bakalářské práce jsem si určila hlavní průzkumnou otázku a to „**Jak a v čem se proměna administrativní zátěže pedagogů v době covidu promítla do edukačního procesu sledovaných pedagogů vůči žákům na vybraných ZŠS?**“

Pro zodpovězení hlavní průzkumné otázky jsem musela nejdřív poznat, jaké administrativní činnosti vůbec onu zátěž obecně představovaly, co se v této činnosti v covidovém období změnilo, a teprve potom zjistit, jak se tato změna-proměna administrativní zátěže promítla do edukačního procesu žáků. Vedle hlavní průzkumné otázky byly stanoveny tyto čtyři dílčí průzkumné otázky:

1. **Co všechno v souvislosti se svojí administrativou učitelé v době covidu změnili?**
2. **Jaké strategie a postupy v rámci administrativy učitelé aplikovali během distanční výuky?**
3. **V čem v rámci administrativy učitelé spatřují největší pozitiva a negativa distanční výuky?**
4. **Jak učitelé nahlíží na jejich administrativní zátěž před a během covidu?**

V teoretické části jsem popsala agendu (souhrn administrativních prací), kterou označuji obecně zátěž, tedy zátěž mi tvoří určitou popisnou kategorii.

4.3 Metodika průzkumu

Pro realizaci praktické části, naplnění stanoveného cíle a nalezení odpovědí k průzkumným otázkám jsem zvolila **kvalitativní průzkum**. Kvalitativní strategie se pro naplnění smyslu a cíle mé bakalářské práce jevila jako nejvhodnější. Dle Hendla (2008, s. 47) neexistuje jednotně uznávaný způsob, jak přesně definovat kvalitativní výzkum, či ho konkrétně vymezeným postupem uskutečnit. Výsledky kvalitativní metody průzkumu nejsou dosahovány díky statistickým metodám či jiných možnostech kvantifikace. Jelikož se jedná se o „proces hledání porozumění založený na zkoumání daného sociálního nebo lidského problému, kdy výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Creswell in Hendl 2008, s. 48).

Kvalitativní průzkum je mimo jiné popisován jako intenzivní proces, který umožňuje získání detailního popisu studovaného vzorku. Nezůstává se tak pouze u povrchového šetření, ale naopak lze sledovanou problematiku prošetřit více intenzivněji a podrobněji. Jelikož hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět lidem, jevům a událostem, a získat tak komplexní přehled o zkoumané události, jak tvrdí Gavora (2008, s. 207), rozhodla jsem se pro účely mého průzkumného šetření zvolit **metodu polostrukturovaného rozhovoru (pomocí návodu)**, což je jednu z nejméně využívaných metod v rámci kvalitativního šetření.

Během přípravy svého průzkumu jsem stanovila celkem šestnáct otázek, jejichž počet i zaměření měl dle mého soudu plně dostačovat na to, aby byla probrána všechna témata, na která jsem se zaměřovala a získala tak potřebná data.

Rozhovory s účastněnými respondenty byly uskutečněny individuálně skrze mobilní telefony, a to v průběhu ledna roku 2024. Tento způsob přenosu informací jsem zvolila vzhledem

k mé probíhající graviditě. Před samotným zahájením rozhovoru byli respondenti seznámeni s podstatou průzkumného šetření a o obsahu následujících otázek. Nadále byli obeznámeni s cíli a metodou průzkumu. Výpovědi dotazovaných jsem vždy po jejich souhlasu mohla nahrávat na diktafon v mobilním telefonu. Pokaždé jsem se předem zaručila jistou anonymitou respondentů v průzkumném šetření a z toho důvodu jsem zde neuváděla konkrétní jména, ale abecední seznam písmen. Po ukončení hovoru jsem si ihned doslovně rozhovory přepsala do počítače a následně z nich začala vybírat a hledat nejdůležitější informace pro splnění cíle mé bakalářské práce.

4.4 Charakteristika průzkumného vzorku

Cílovou skupinu pro mé výzkumné šetření byli pedagogové základních škol speciálních, kteří v době covidu vyučovali skrze distanční výuku žáky se SVP (přesněji definováno, žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, dále s autismem a kombinací více vad najednou). Moji respondentskou skupinu pak tvořili vybraní učitelé z oslovených ZŠS, které jsem vybírala podle nejbližší vzdálenosti od mého bydliště. Tato volba padla současně i s ohledem na mé pokročilé stádium těhotenství, kdy jsem pro samotné rozhovory upřednostnila telefonické hovory, jelikož mi byly samotnými respondentkami nabídnuty, abych nemusela dojíždět přímo do místa obou škol. Rozhovory jsem realizovala po covidu.

Respondenty tvořily tři třídní učitelky speciálních tříd v ZŠS Josefa Hory v Jablonci nad Nisou a další tři třídní učitelky speciálních tříd v ZŠS Orlí v Liberci. Výběr průzkumného vzorku jsem realizovala oslovením konkrétních učitelek přes e-mail, či jsem se obrátila přímo na ředitelku vzdělávací instituce a ta mi jednotlivé respondenty pomohla sehnat, kdy učitelé se mi přes mobilní telefon či zpětně přes e-mail ozývali. Výběr byl tedy uskutečněn s tzv. dostupného vzorku, kdy roli nehrála doba praxe učitelů, třídnictví, jejich věk či genderové hledisko. Vzorek byl tedy pouze z Libereckého regionu. Se samotným přístupem všech respondentek, které na mou prosbu uskutečnit s nimi rozhovor odpověděly, jsem byla nadmíru spokojená a velice si vážím jejich ochoty pro poskytnutí odpovědí na mé otázky.

Nyní poskytnu základní informace o dvou vybraných ZŠS, kde jsem hledala průzkumný vzorek ke svému šetření. ZŠS jsem si vybrala z toho důvodu, jelikož jsem v jedné z nich absolvovala odbornou praxi, kdy se mi nejmenovaná respondentka zmínila o jisté proměně administrativy v období covidu a tím mi i vnukla nápad pro vypracování tématu mé bakalářské práce.

4.4.1 ZŠS Orlí

Základní škola speciální koexistuje spolu se základní školou v jednotném zařízení a umožňuje tak jejich vzájemnou prostupnost, tedy možnost případného přerazení žáků či integraci žáků ze ZŠS do běžných tříd. Počet žáků ve třídách se pohybuje od šesti do maximálně čtrnácti dětí. V hlavní budově školy na adrese Orlí 140/7, Liberec 4 se nachází třídy přípravného stupně ZŠS, třídy ZŠS a třídy prvního stupně základní školy pro žáky s doporučením školského poradenského zařízení (SPC, PPP). Tato škola má ještě odloučené pracoviště na adrese Gollova 394/4, Liberec 4), kde lze najít třídy druhého stupně základní školy pro žáky s doporučením školského poradenského zařízení. Obě budovy jsou snadno dostupné pro žáky z Liberce či blízkého okolí. Co se týká přijímání žáků, je potřeba žádost rodičů či zákonných zástupců, dále odborného posudku a doporučení školského poradenského zařízení. ZŠS Orlí v Liberci je zřízená pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, dále s autismem a kombinací více vad najednou. Další ZŠS, kterou jsem využila k výběru vzorku pro mé průzkumné šetření, byla ZŠS Josefa Hory v Jablonci nad Nisou (ŠVP ZŠS Orlí 2020, s. 5–8).

4.4.2 ZŠS Josefa Hory

Součástí této školy je deset ročníků ZŠS a třída přípravného stupně ZŠS. Stejně tak i jako v ZŠS Orlí se zde nachází ještě devět tříd základní školy s přípravnými třídami určenými pro děti s doporučením školského poradenského zařízení. ZŠS má kapacitu 42 žáků a základy vzdělání zde získávají žáci se středním, těžkým a hlubokým mentálním postižením, autismem a popřípadě s postižením více vadami najednou. Tato škola je rozdělena do tří budov, z čehož se ZŠS nachází v ulici Josefa Hory 33. Budova Josefa Hory 33 sídlí v centru sídliště Mšeno nedaleko jablonecké přehrady. Žáci jsou do této školy přijímáni stejně tak jako v ZŠS Orlí na základě žádosti rodičů, vyjádření školského poradenského zařízení a popřípadě odborného lékaře (ŠVP ZŠS Josefa Hory 2013, s. 4–6).

Nyní zde pro přehled uvedu legislativní rámec oblast vzdělávání ve speciálním školství, který jsem čerpala ze článku od Stejskalové (2013, bez uvedení str.):

- zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících;
- vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů (platná do 31.8. 2016 včetně);
- vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (platná od 1.9. 2016).

Po představení průzkumného vzorku se budu v další pasáži věnovat interpretování získaných dat od vybraných respondentek.

4.5 Interpretace dat

V následující části bakalářské práce interpretuji data. Nebudu zde využívat běžnou formu kódování. Rozhodla jsem se vzhledem ke stanovené hlavní průzkumné otázce, ke každé jednotlivé mnou strukturované otázce v rozhovoru vyhledávat ty nejzásadnější a nejvýstižnější informace od vybraných pedagogů učících na ZŠS, kteří podali výpovědi o nárůstu administrativní zátěže v době covidu a případné následky na výuku žáků se SVP.

1. Co se změnilo ve Vašich administrativních povinnostech během období covidu oproti běžnému období?

Z odpovědi respondentky „A“ jsem se dozvěděla, že se administrativa neboli agenda jako taková nějak zásadně nezměnila. Cituji: *„Já si myslím, že co se týká administrativních povinností, že to zase tak hrozné nebylo. Já jako si nejsem vědoma, že by se nějak ta administrativa zvýšila“*. Musela rodičům posílat pracovní listy, odkazy na různé interaktivní programy, vytvářet nové pomůcky a materiály z důvodu neumožnění docházky do školní budovy, vedla třídní knihu, dle zrovna aktuálního tématu žákům připravovala různé materiály (související s probíhajícím ročním obdobím, maximálním děním ve společnosti nebo v přírodě) atd. Probraná témata si ukládala i spolu s vypracovanými úlohami do své složky z důvodu uchování a archivace. Prenscreensovala e-maily odeslané rodičům s těmi pracovními listy pro žáky a prescreensy si poté ukládala do složky kvůli školní inspekci. V období před covidem, na konci každého týdne přidávala na třídní web fotodokumentaci z celého týdne, to dělala i během pandemie. Ovšem přidávání fotodokumentace na třídní web během covidu probíhalo oproti běžnému období častěji, cituji dle respondentky „A“: *„Přidávala jsem to každý den a ne jen jednou týdně. Takže ta komunikace přes ten web školy asi možná, že byla obden nebo každý den. To bylo vlastně možná navíc, že neprobíhala prezentace naší odvedené práce jednou týdně, ale obden, či každý den.“* Dále si respondentka „A“ musela v období covidu, z důvodu distanční výuky, připravovat hodně vizuální podpory (písmenka, obrázky aj.) vzhledem k co největší stimulaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Ale oproti běžné době se opět téměř nic nediferencovalo, protože měla k dispozici piktogramy, které používala i předtím. Dle výpovědi respondentky „A“ tedy usuzuji, že se nejvíce proměnila **komunikace přes školní web**.

Reakce respondentky „B“ na otázku č. 1 se zcela liší od respondentky „A“. Respondentka „B“ pronesla, že pociťovala zásadní změnu oproti období před covidem. Běžně prý vede třídní knihu, kde podrobně vypisuje činnosti v rámci jednotlivých oblastí (řečová, estetická, smyslová atd.) a v pandemii vykonávala výkaz práce, kdy přesně monitorovala a popisovala velice důkladně,

co za ten den s dětmi dělala (práci přímou, tak i nepřímou). Cituji: „*Takže to byl masakr, bylo to hodně náročný. Musím říct, že zlatá třídnice, kde si opravdu uděláte nějaký plán a podle toho jedete. A tady jako to bylo náročný.*“ Dle respondentky „B“ se administrativa navýšila ve **vykazování provedené práce**.

Respondentka „C“ měla o mnoho více práce u počítače. Cituji: „*Víceméně jsem cca patnáct hodin denně seděla u počítače.*“ Zaslala rodičům úkoly pro žáky, dovysvětlovala zadání, vyráběla pracovní listy a úkoly, z důvodu neexistence učebnic pro žáky, které vyučovala. Vyráběla pomůcky, stříhala a laminovala materiály na výuku. Z této výpovědi je tedy prokazatelné, že respondentka „C“ trávila **více času u počítače, vyráběla nové pomůcky a pracovní listy a dovysvětlovala rodičům zadání úkolů a úloh**, aby je následně mohli doma s žáky vypracovat. Zde považuji za nutné zmínit, že Respondentka „C“ vypověděla, že u jejich žáků se SVP nebyla distanční výuka uskutečnitelná.

Respondentka „D“ byla toho názoru, že administrativy přibylo hodně. Psala velmi podrobnou evidenci práce. Stejně tak jako respondentka „B“ podrobně popisovala obsah své pracovní doby. Navíc oproti běžnému období sledovala různé pořady či webináře, o kterých následně také musela vést záznamy. Cituji: „*Takže toho bylo hrozně navíc.*“ Respondentka „D“ tedy uvedla, že v době covidu přibylo **podrobnější a frekventovanější evidování práce a zaznamenávání získaných informací z různých pořadů a webinářů**.

Z výpovědi respondentky „E“ jsem se dozvěděla, že také musela oproti běžnému období vypisovat velké množství výkazů týkajících se dětí, konkrétně ohledně lékaře, očkování a spolupráce s rodiči stejně tak jako respondentky „B“ a „D“. Také vykazovala, jak posílala žákům úkoly a zadání či jaká byla četnost on-line vysílání. Neustále jí chodili nové metodiky, jak k čemu přistupovat ve speciálních třídách, které si samozřejmě musela pročítat. Cituji: „*No oproti běžnému režimu přibylo velké množství výkazů týkající se dětí a to ohledně lékaře, očkování, spolupráce s rodiči a tak. Také bylo nutné vykazovat, jak jim posíláme výuku, jaká je četnost vysílání. Neustále nám chodily nové metodiky, jak k čemu přistupovat.*“ Z této odpovědi pokládám za nárůst administrativy **vykazování práce a pročitání metodiky ohledně přistupování k žákům se SVP během distanční výuky**.

Z reakce respondentky „F“ jsem dostala jasnou odpověď, že oproti běžnému období přibylo **zaznamenávání a evidování nemocných žáků, hodně papírování ohledně testování žáků a celkově úkonů týkajících se přímo onemocnění**. Náročné bylo i neustálé **kontaktování rodičů žáků**, když se zjistilo, že žák je ve škole nemocný. Cituji: „*No my jsme museli zaznamenávat adresy dětí, kdy byly třeba nemocný, u doktora, kdy byly. Museli jsme vlastně být v kontaktu s rodiči hodně a vlastně bylo to takový hodně papírování.*“ Zde podotýkám, že respondentka „F“ svou odpověď vztáhla již k období, kdy bylo dětem i učitelům umožněno chodit do školy.

2. V čem pro Vás bylo snadnější a naopak obtížnější vykonávat administrativu v období covidu?

Respondentka „A“ na tuto otázku reagovala velmi stručně a striktně, že ve vykonávání administrativy během období nebylo **snadnějšího vůbec nic**. Cituji: „*No snadnější asi v ničem. Jak jsem již říkala, bylo to vše fakt hodně náročný.*“

Podobným způsobem zodpověděla i respondentka „B“. Cituji: „*Za mě snadnějšího nic. Bylo to obtížný. Jediné, co bylo snadnější bylo asi to, že jsem to dělala doma v uvozovkách v klidu, ale zase toho bylo tolik, že nevím. Za mě opravdu ne. Bylo to fakt náročný.*“ Dotyčná také přidala, že vyučovala děti s hlubokým mentálním postižením, kdy je dle ní důležitý osobní kontakt a rehabilitace. Byla hodně zvyklá s dětmi pracovat pomocí dotyků, dramatizace a používání mimiky. V tomto ohledu tedy spatřovala ztížení, jelikož během pandemie ji toto nebylo umožněno. Za obtížnější považovala vyhledávání odkazů, jakým způsobem má zpracovat materiály a úlohy, aby tomu porozuměli i rodiče dětí. Cituji: „*Musela jsem hodně vyhledávat odkazy, jak to připravit pro ty rodiče. Protože tady je to o kontaktu víceméně s těmi rodiči a denně obvolávat, vysvětlovat, co by měli, jak by měli. Aby byla nějaká zpětná vazba. V tomhle to bylo hodně složitý.*“ Zde vyvozují, že **obtížnější** oproti běžnému období byla **spolupráce s těmi žáky**, jelikož dotyčná **nemohla využívat k výuce dotyky, rehabilitace a přímý kontakt**. Za ztížení považovala i **intenzivnější komunikaci s rodiči**, neustálé **vyhledávání odkazů na internetu**, aby mohla rodičům vysvětlit, jak mají s dětmi pracovat a postupovat. Naopak za **snadnější** respondentka „B“ považovala **práci z domova**, jelikož na to měla klid.

Výpověď respondentky „C“ navazuje na reakci respondentky „B“, kdy za **přínos** pokládá **klid na práci z domova**. Cituji: „*Člověk se mohl na práci více soustředit.*“ **Obtížnost** pociťovala v **komunikaci na dálku, zadávání a vybírání úkolů a v následném hodnocení úkolů**.

Respondentka „D“ za **snadnější** neuvedla **nic**. Naopak tvrdila, že administrativu byla obtížnější vzhledem ke zvýšení množství agendy. Musela dělat věci navíc jako je vykazování práce, evidence všech sledovaných pořadů, připravování úkolů a zapisování úkolů, které s dětmi vykonávala. Cituji: „*Což normálně píšu do třídnice a tady jsem to podrobně popisovala.*“ Z odpovědi respondentky „D“ lze tedy vyčíst, že za obtížné považovala **vykazování práce, evidování všech zhlédnutých pořadů, připravování úkolů a jejich evidování**.

Že bylo vše v době covidu náročnější a složitější uvádí i respondentka „E“, která nebyla na takovou událost připravena. Neměla zřízený účet na Google classroom a neuměla s touto platformou pracovat. Administrativa podle ní byla a je velkou přítěží sama o sobě a v době koronakrizy to pro ni znamenalo časový pres i vzhledem k tomu, že měla tři vlastní děti a všechny byli na domácí výuce. Cituji: „*Vše v době covidu bylo složitější, protože to pro nás bylo nové a my nebyly připraveny. Většina z nás neměla služební počítač, děti neměly zřízeny účty na Google*

učebně, *my neuměly s touto platformou pracovat.*“ Respondentce „E“ přišla náročnější **práce na počítači** kvůli neznalosti a **časový pres** vzhledem k distanční výuce jejich tří dětí.

Pro respondentku „F“ bylo pracnější připravování **velkého množství materiálů**. Ve škole měla pomůcek a materiálů hodně, ale doma bohužel ne a tak musela **vyrábět vždy několik variant**, aby toho měli žáci dostatek jako ve škole. Také ze všech předmětů vždy poskytovala **návrh, co bude v daný týden se žáky dělat**. Za nejvíce náročnou činnost určila **přípravu na vyučování**. Cituji: *„Ty rodiče teda chtěli, aby každý den něco ty děti měly, takže jako co se týče přípravy, tak jako opravdu to bylo hrozně náročný. Pro tyhle děti s těma speciálníma potřebama, tak to bylo jako fakt to bylo těžký.“*

3. Jakým způsobem se promítl nárůst administrativní činnosti do Vašeho edukačního procesu?

Nárůst administrativy se dle respondentky „A“ nejvíce promítl do jejího **osobního času**. Byla **dvacet čtyři hodin denně přístupná rodičům žáků**, protože když rodiče potřebovali, mohli volat opravdu kdykoliv. Respondentka „A“ popsala, že nejvíce se do jejího edukačního procesu odrazil **velmi intenzivní kontakt s rodiči a zhlédnutí videí od všech žáků**, která respondentce „A“ posílali jakožto důkaz, aby viděla, jakým způsobem žáci plní úlohy či pracovní listy. Cituji: *„Když máte ve třídě třeba šest žáků a musíte s nimi zhlédnout to video a těch videí přišlo několik za den, a ne v naší pracovní době nebo v době vyučování, ale chodila třeba až v šest večer ta videa. Takže my jsme dokončili tu práci třeba v půl čtvrté, tak jako bychom byli ve škole a pak začala chodit ta videa.“* Respondentka „A“ se už poté cítila více jako **psychoterapeut pro rodiče** než jako učitelka. Podle ní se maximálně propojil vztah s rodinami, dle jejich slov až extrémně. Cituji: *Takže jsme byli jako psychoterapeuti, protože najednou se ten učitel propojil maximálně s rodinou až jako extrémně.“*

Respondentka „B“ se cítila hodně **ve stresu**. Vždy čekala, zda se někdo připojí na on-line výuku nebo ne. Její žáci trpěli často epileptickými záchvaty, měli různé vady (např. dívka s atrofií mozku). Vždy čekala před počítačem, měla v ruce **připravené loutky, různý materiál, četla žákům atd.** S žáky se scházela přes **Skype**. Celkově se cítila velmi **v napětí**. Cituji: *„Byla jsem hodně ve stresu. Rodiče se mi připojovali, kdy jsem měla přes den daný hodiny výuky, kde se rodiče buď připojili nebo nepřipojili, protože tady ty děti můžou mít záchvaty. Mám hodně dětí s epilepsií. Mají různé vady. Mám třeba holčičku, která má atrofii mozku, takže to je opravdu takový, že jsem čekala, jestli se vůbec někdo na druhé straně připojí. Měla jsem v ruce připravený loutky, různý materiál, četli jsme. Scházeli jsme se přes Skype. Bylo to hodně v napětí, nebyla tam taková ta pohoda a odezva. Tyhle děcka to opravdu tak nevnímají.“*

Výpověď respondentky „C“ cituji: „*Doufám, že nijak. Tedy z pohledů dětí či rodičů. Z mého pohledu mnohonásobně vyšší hodinová dotace mé práce.*“ Respondentka „C“ tedy vypověděla, že se do edukačního procesu nijak administrativní práce neodrazila, ale přibyla ji **hodinová dotace**.

Respondentka „D“ hodnotí edukační proces za ztížený, protože v běžném období s dětmi pracuje na individuální bázi (tzn. že pro každého zvlášť tvoří jinak náročné úlohy, pracovní listy atd. ovšem na stejné téma) a během období covidu připravovala také vše zvlášť, ale ještě o tom musela vést podrobnou evidenci. Cituji: „*Bylo to hodně stížený, protože mám ve třídě šest dětí, se kterými pracuju individuálně, ale spoustu činností máme společných. Ať už to jsou motivační věci, my třeba máme obrázky, hledáme, stahujeme. Každý v tom má třeba jiný úkol, ale prostě jsou to činnosti na stejné téma. V covidu to tedy znamenalo, že jsem připravovala pro všechny zvlášť a vedla jsem o tom ještě evidenci a zapisovala to.*“

Respondentka „E“ reagovala tak, že se nárůst administrativy do jejího edukačního procesu **velmi promítl**. Cituji: „*Promítl se velmi, ale nejen administrativa, ale i příprava příprav na výuku nebo samotná výuka naprosto jinou formou, na kterou děti ani my nebyli připraveni. Absolutní nedostatek času na to všechno byl.*“

Respondentka „F“ si neuvědomuje, že by se nějak administrativa navýšila a tudíž neví, že by se promítl do edukačního procesu. Za zatěžující ji přišlo **tisknutí materiálů pro žáky**. Cituji: „*Jinak jako administrativa bych neřekla, že úplně něco narostlo jo, to ne. Spíš to tisknutí, že opravdu každému dítěti se to muselo tisknout. Když nemohly ty děti do školy, tak jsme jim to posílali počítačem a kdo nemohl počítačem, tak jsme to rodičům předávali.*“

4. Jaké postupy či strategie jste aplikoval(a), aby distanční výuka byla pro žáky se SVP co nejvíce efektivní?

Respondentka „A“ za nejefektivnější strategii jednoznačně uvedla **komunikaci se žáky, vizuální kontakt a udržení sociálního kontaktu s učitelem, spolužáky a asistenty pedagoga**. Kladně hodnotí **schůzky přes Skype**, kdy se společně s žáky a oběma asistentkami sešli, vzájemně se zdravili, mávali si, sdíleli si navzájem svůj domov ukazovali si domácí mazlíčky atd. Cituji: „*Tam šlo spíše o to, aby ty děti neztratily sociální kontakt s učitelem a spolužáky. My jsme se připojili dohromady i s asistenty a dětmi dohromady a všichni jsme byli takhle připojeni. Mohli jsme se vzájemně zdravít, viděli jsme se s rodiči, viděli jsme, kdo má jaké zvíře, kdo má jakého kamaráda a každý jsme si nahlídli do té domácnosti. Takže to umocnilo pocit sociálního kontaktu, že jsme mohli sdílet svůj domov a intimnější chvíle. Pro ty žáky bylo nejdůležitější, když ztratili kontakt s tou školou, tak že jsme jim zprostředkovali ten sociální kontakt. To je asi nejdůležitější. A že jsme se vizuálně viděli. Bylo to pro ně reálnější než pouhé zaslání úkolu a vyhotovení úkolu.*“

Negativně hodnotí, že při této formě výuky žákům trvalo zaměřit pozornost a kolikrát výuka skončila dříve, než se začaly děti soustředit. V tomto ohledu se ji osvědčovala spíše prezenční

výuka s žáky ve škole. Cituji: „*Na tomhle bylo negativní to, že těm dětem trvá hodně dlouho, než zaměří pozornost a než jim dojde, že se něco děje a vlastně jakým způsobem jsme se spolu spojili, tak setkání skončilo.*“ Dále cituji: „*Tady se pak právě osvědčuje spíše ta přímá prezenční výuka a individuální vzdělávání s konkrétním člověkem a komunikujeme s jedním člověkem.*“

Respondentce „B“ se osvědčila **dramatizace, natáčení různých videí** (např. sázení osiva na Velikonoce a dekorování vajíček), **vyrábění polotovarů a následné dodělávání** dětmi doma. Také ji přišlo lepší, když příliš **nezatěžovala rodiče dětí**, snažila se tedy vše dělat co nejjednodušeji, aby děti činnosti zvládaly v co **nejvyšší míře samostatnosti**. Stavěla program tak, aby **rodičům vycházela vstříc** a nenaštvala je. Pracovala hodně **s loutkami**. Vypracovávala si **přípravu vždy na celý týden a směřovala to pokaždé k nějakému tématu** (např. Velikonoce). Ráno byla **každý den s dětmi i s asistentkami ve spojení přes Skype** a při té příležitosti se přidali i rodiče. Cituji: „*Určitě dramatizace. Měla jsem připraveno i pro rodiče, abychom měli vzájemnou interakci. Byla tam třeba část, která vyšla zrovna na Velikonoce, takže já jsem natáčela různá videa, jak sázím rostlinky, tu travičku, jak se do toho dávají vajíčka. Vyráběli jsme květináče. Pak jsem ty květináče, protože jsem byla hodně aktivní, tak jsem květináče každému rozvezla. Byl ta polotovar a oni ho doma dotvářeli. Abych je zase co nejméně obtěžovala, protože víte co, nechcete někoho obtěžovat.*“

Respondentka „C“ si vlastnoručně vytvářela **pracovní listy, zalaminovávala úkoly se suchými zipy a tvořila procesní schémata na pracovní činnosti**. **Rozvážela úkoly** dětem domů, pokud si pro ně nemohli dojet rodiče. Byla **neustále k dispozici na e-mailu, telefonu**, aby ji rodiče dle potřeby mohli kontaktovat. Dále cituji: *S jedním žákem jsem na žádost rodičů zkoušela on-line výuku, ale jeho pozornost byla natolik nestálá, že nezvládl téměř nic vypracovat.*“

Z výpovědi respondentky „D“ jsem vyčetla, že efektivitu spatřovala v **on-line připojení přes Skype a individuálně domluvených časech s rodiči, kdy se děti připojovaly jednotlivě**. Cituji: „*Každý den jsme se připojili on-line přes Skype, kdy rodiče s nimi, pokud měli zájem. Pozdravili jsme se, zeptala jsem se dětí, co je nového. Děti tedy, co rozumí mluvené řeči a mluví o tom co dělají, jak se mají, jak se těší. S některýma dětma jsme se třeba jen pozdravili a zamávali si, že jsme v kontaktu vizuálním.*“ To je ale asi tak jediné, na spoustu věcí nahlížela spíše negativně. Musela vyrábět spoustu nových pomůcek, měla nedostatek materiálů, děti neudržely u počítače dlouho pozornost a z ničeho nic během hovoru počítače vypínaly, rodiče některých žáků napovídali, tudíž ve výuce nespatřovala efektivitu. V neposlední řadě záporně hodnotila, že si žáci nemohou pomůcky osahat a mohou na ně nahlížet pouze vizuálně. Cituji: „*Půlka třídy byla autistů, z toho dvě děti byly s těžkou mentální retardací a nemluvící s poruchou autistického spektra, jinak jsou i hodně hyperaktivní a nevydržely vůbec přes ten počítač pracovat. S ostatníma dětma jsem pak měla i individuální výuku, kdy jsme se s rodiči domluvili na časech. Probírala jsem*

s každým vlastně tak dvě hodiny denně prostě učivo. Bylo to komplikovaný tým, že rodiče těch dětí byli třeba zaměstnaní. Stalo se mi několikrát, že už mě to dítě vyple a řeklo dost, už stačilo. Vyple si počítač nebo podobně. Kromě toho pak třeba s jedním chlapce se jeho maminka neustále snažila, aby uspěl, tak mu tajně napovídala, což já jsem tam cítila, viděla jsem, jak mě sleduje a podobně. A do toho prostě různě zasahovali z těch rodin. A kromě toho bylo hodně složitější, že jsem si musela vyrábět spousty pomůcek. Já už mám dlouhou pracovní zkušenost, mám spousty pomůcek navyráběných, ať to jsou různé obrázky, kartičky, pracovní listy a teď tohle všechno zůstalo ve škole. Pracovala jsem z domova, u nás nikdo nepracoval ze školy a vlastně ty pomůcky jsem neměla. Takže jsem musela vyrábět pomůcky nové, které bych pak zase mohla použít.“

Respondentce „E“ se prokázalo za efektivní využívat model, kdy připravovala **manipulační materiály, pracovní listy v papírové podobě, slovní zásoby a piktogramy pro každé dítě zvlášť, společné úkoly na Google classroom a využívání platformy Wordwall**. Natáčela videa ze třídy u kobercové tabule, kde dětem představovala dané téma. Záporně hodnotí on-line výuku, protože ji děti nechápaly a utíkaly od monitorů. Technické zázemí též nebylo příliš adekvátní. Cituji: „*Při distanční výuce se mi osvědčil model, kdy jsem připravovala manipulační materiály, pracovní listy v papírové podobě, slovní zásoby a piktogramy pro každé dítě zvlášť, společně s úkoly na učebně v Googlu. Často jsem využívala platformu Wordwall a natáčela jsem videa ze třídy, kdy jsem u kobercové tabule vždy dané téma dětem představovala. Co se naopak neosvědčilo, byla přímá on-line výuka, děti ji nechápaly, utíkaly od monitorů a technické zázemí bylo též dost mimo mísu.*“

Respondentce „F“ se osvědčilo nepouštět se do nové učební látky, ale žákům dávat spíše **opakovací učivo**, jelikož věděla, že už učební látku mají probranou a znají ji. Cituji: „*No, aby to bylo efektivní, tak snažila jsem se jim vlastně dávat spíš to učivo opakovací a ne nový.*“

5. Co v rámci distanční výuky žáků se SVP hodnotíte jako pozitivní a naopak negativní?

Respondentka „A“ hodnotí pozitivně **intenzivnější kontakt** se žáky. Cituji: „*Pozitivní asi bylo to, že jsme se více poznali.*“ Negativně nahlíží na to, že už si to děti vůbec nepamatují a hlubší otisk to zanechalo spíše v učitelích. Někteří žáci se ani **nebyli vzhledem ke stupni postižení schopni připojit**, jelikož by po mentální stránce nezvládali. Jsou velice neklidní, křičí, mívají afektivní reakce, bouchají do věcí. Cituji: „*To nemá smysl a nedá se to aplikovat skrze distanční výuku.*“

Respondentka „B“ celkově na distanční výuku nahlíží **negativně**. Za pozitivní popisovala pouze **separování dětí** od virů a bacilů, tedy že byly **doma v bezpečí**. Děti dle respondentky „B“ potřebují **sociální kontakt a být mezi lidmi**, což v tomto ohledu byly během distanční výuky **limitováni**. Cituji: *Za mě to pro tyto děti určitě přínosné nebylo.*“

Respondentka „C“ u některých žáků zaznamenala **zvýšení samostatnosti**, ale opravdu u minima. Spíše zde opět přesahoval negativní pohled, kdy děti propadly **větší lenosti, zhoršily se ve znalostech a schopnostech, zcela se jim rozhodil systém a struktura dne či režimu** a došlo k zásadnímu **oslabení fyzických dovedností** žáků.

Citují: „U některých žáků možná zvýšení samostatnosti, ale to opravdu u minima žáků. Mezi negativní u většiny pak větší lenost, propad ve znalostech a schopnostech, zcela rozhození systému a struktury dne, režimu. Velmi se také zhoršily fyzické schopnosti žáků.“

Respondentka „D“ hodnotí pozitivně akorát **vizuální kontakt s dětmi**, jinak vzhledem k dětem se SVP distanční výuku považovala za negativní. Děti **přišly o osobní sociální kontakt**, vůči jejich **sourozencům** byly ve výuce opomíjeni a kolikrát **neměly k dispozici ani počítač**. Možnost připojení dostaly až třeba kolem poledne, ale už **nebyly schopny udržet pozornost** a být v tomto čase produktivní. Citují: „Pozitivní v tom vidím akorát to, že ty děti byly v kontaktu, že jsme nebyli mimo kontakt. Ale jinak to celé z mého pohledu bylo negativní, protože ty děti neměli sociální kontakt a teď ty rodiny žejo, bylo tam třeba více sourozenců, a to dítě bylo v tomto smyslu trošku opomíjené, protože rodiče ty děti, co chodily třeba do běžné základky, do běžných škol, tak se věnovali v tomhle směru více jim. Ty naše děti byly v nevýhodě, že třeba už pak neměly k dispozici tolik těch počítačů a podobně. Takže měly distanční výuku až třeba kolem poledne, a to už byly hodně unavený a neměly to tedy v tom čase, kdy jsou nejvíce produktivní.“

Odpověď respondentky „E“ mě natolik zaujala, že ji zde celou cituji: „Za mě přínos pro mě, sice hozením do vody, ale rozhodně počítačová gramotnost, využití a hledání možností různých materiálů na papírové podoby, kterou bych si neuměla pro děti s poruchy autistického spektra dříve představit, nutilo mě to ke kreativě, jak touto ochuzenou ne face to face formou něco dětem vysvětlit a představit. Dalším přínosem bylo zjištění rodičů, že není snadné udržet své děti v bdělosti a pozornosti a myslím, že si začali více vážit naší práce.“ Respondentka „E“ se obohatila v **počítačové gramotnosti**, využívala **různé materiály a pracovní listy pro žáky s PAS** (které si předtím pro tyto žáky nedokázala představit), byla **více kreativní** a za velmi pozitivní ji přišlo, že si **rodiče uvědomily náročnost jejich práce** a kolik úsilí do toho musejí učitelé dávat.

Respondentka „F“ pokládala za pozitivní **zvýšení samostatnosti u žáků** stejně tak jako respondentka „C“. Také se naučily **komunikovat skrze počítač**.

Naopak za negativní pokládala skutečnost, že pro **rodiče** to nebylo příliš jednoduché, jelikož jich většina chodila **do práce** a **ne všichni** rodiče **materiálům rozuměli**. Citují: „Za pozitivní беру to, že se naučily ty děti trošku té samostatnosti, že byly schopný já nevím no, třeba jsem jim tam poslala básničku, kterou mají přepsat, protože jsme měli vlastně výuku na počítačích a oni si měly nějakou básničku najít a nebo nějaký text, a vlastně mi ho přepsat do počítače, takže tam oni se učily v tomhle směru jako trošku samostatnosti a komunikovali jsme vlastně přes ten počítač.“

No a taky i ty úkoly žejó, pro rodiče to tak úplně nebylo jednoduchý, protože někteří chodili do práce, nebo tomu nerozuměli těm materiálům no.“

6. Ovlivnila distanční výuka podle Vás výsledky žáků? Pokud ano, v čem konkrétně došlo ke zhoršení?

Distanční výuka výsledky žáků dle respondentky „A“ **neovlivnila**. V její třídě se **žáci posouvají minimálně a hlavně dlouhodobě**. Cituji: *„Takže ten covid je nikam opravdu neposunul a zároveň se nic nezhoršilo.“* Oceňovala, že **rodiče se dětem věnovali více** než obvykle, měli tedy od rodičů **více péče a pozornosti**.

Respondentka „B“ vypověděla, že ke zhoršení došlo **v sociální stránce**. Cituji: *„Když pak po dlouhé době přišly, tak byly jak Alenka v říši divů. Plakaly a nechtěly. To je jak malý děti, když přijdou do školy a dlouho tam nebyly. Tak chtějí k mamince zpátky a nemají ty své jistoty.“* Bohužel tomu mnohdy nepřispěli ani **rodiče**, kteří **chodili do práce a neměli příliš času** se jejich dítěti doma věnovat. Respondentka „B“ zmínila, že se u některých dětí propadly i **prvky sebeobsluhy**. Cituji: *„Všechna moje práce za pěkně dlouhou dobu šla do kopru.“* Za velké negativum podotkla, že musela se žáky začínat **od začátku** a veškeré **učivo si připomenout**.

Reakce respondentky „C“ se ztotožňuje s odpovědí respondentky „B“. Cituji: *„Ano, jak jsem již odpověděla dříve. Po návratu do školy se většina žáků učila spoustu věcí odznovu a vraceli jsme se ve výuce o opravdu velký kus zpět.“* Došlo tedy **k regresi v již osvojených znalostech žáků**.

Respondentka „D“ byla toho názoru, že distanční výuka výsledky žáků ovlivnila převážně **v sociálních vztazích, v režimu dne, v návycích** atd. Stalo se, že děti **nechtěly spolupracovat, neměly zájem sledovat obrazovku a nepracovaly tak jako ve škole. Zapomínaly** hodně věcí, několikrát **nesplnily úkoly**. Cituji: *„Celkově bych řekla, že s těmahle dětma to bylo všechno špatně.“*

Podle respondentky „E“ se zhoršilo **budování pracovních návyků a sociální kontakt**. U žáků docházelo ke **stagnování**, tudíž ne ke zhoršení. Velká **tíha byla na rodičích**, kteří pravidelně obdrželi **metodiky a videa**, jak mají u jednotlivých úkolů či učení a dovedností postupovat. Bohužel se to ne vždy podařilo, protože rodiče byli také hodně vyčerpaní. Děti nechápaly, že se doma učí. Edukaci si totiž spojovaly pouze se školou, do které neměly možnost chodit. Cituji: *„U našich žáků došlo ke stagnaci, ne přímo zhoršení, neboť byla velká tíha na rodičích, kterým jsem sice psala dlouhé metodiky a natáčela videa, jak u jednotlivých úkolů či učení dovedností postupovat, ale ne vždy se jim to dařilo, také se jim není co divit, byli vyčerpaní a děti fungují ve škole lépe. Děti samotné nechápaly, že se mají doma učit. Učení mají spojené se školou, do které ale nechodily. Ke zhoršení proto došlo v budování pracovních návyků, ale i sociálním kontaktu.“*

Respondentka „F“ reagovala, že děti byly **lenivý** a zvykly si na **zcela jiný režim**, což podle ní nebylo příliš vhodné. Cituji: „*No ty děti byly lenivý. Když jsme se pak ptali, tak třeba kluci řekli, no my jsme vstávali v poledne. Jo žádný jako, když jdou ráno normálně do školy, že musí mít budíka a vstávat s musejí jít něco dělat. Takže děti si zvykly jako na úplně jiný režim jo, což bylo blbý.*“

Také uvedla, že žákům pravidelně posílala úkoly, ale bohužel už nebylo v jejich silách, aby to všechny děti vypracovaly. Dětem hodně chyběl **kolektiv**, byly doma samy. Cituji: „*A jestli to dítě to dělalo nebo nedělalo to už jako já neovlivním, ale ty úkoly jako dostávaly a udržovali jsme je v takové rovině, že pracovaly. Ale hodně jim teda chyběl ten kolektiv jo, prostě byly sami doma jo.*“

7. Kolik času jste věnoval(a) domácí přípravě na distanční výuku oproti běžnému období?

Respondentka „A“ uvedla, že se domácí přípravě v době covidu věnovala **stejně jako v období před covidem**. Cituji: „*Věnovali jsme se přípravě asi jako normálně.*“ Doma vytvářela materiály dle individuálních potřeb dítěte a snažila se obměňovat a vymýšlet pracovní listy kreativním způsobem, aby si je žáci nezautimatizovali a našli v nich zájem či zaujetí. Z odpovědi respondentky „A“ jsem se dozvěděla, že přípravě na vyučování se věnovala **obvyklým způsobem a čas nenarostl**.

Respondentka „B“ odpověděla, že každý den měla v běžném období přímou práci do dvanácti hodin a poté kromě středy vždy do půl páté vykonávala práci nepřímou (tedy administrativu, přípravu na výuku atd.). V covidu se každému dítěti věnovala individuálně a přípravy si vypracovávala **denně a každému dítěti zvlášť**. Cituji: „*Přípravy během covidu jsem dělala defakto denně a každému dítěti zvlášť, takže to bylo hodně náročné.*“ Respondentce „B“ příprava zabrala **hodně času**, dle ní **až jednou tolik**. Cituji: „*Já bych řekla, že pomalu jednou tolik. Fakt to bylo hrozné. Já doufám, že už nikdy více.*“

Týdenní hodinová dotace respondentky „C“ se **před covidem** pohybovala průměrně **okolo čtyřiceti hodin**. **Při distanční výuce** se její pracovní doba **rapidně navýšila**. Průměrně pracovala **čtrnáct hodin denně včetně víkendů**. Většinu úkolů a pracovních listů vypracovávala šestkrát a tím, že je každé dítě ve speciální třídě jiné, musela učivo přizpůsobovat každému dítěti také zvlášť, ostatně jako respondentka „A“. U respondentky „C“ se stejně tak jako respondentce „B“ **čas navýšil**. Z uvedeného nárůstu hodin, jsem vypočítala, že se respondentce navýšila pracovní doba **téměř o dvojnásobek** (cca o 6 hodin denně více). Cituji: „*Standardně mám úvazek 22 hodin přímé práce a 18 hodin nepřímé. Tedy 40 hodin týdně. Při distanční výuce jsem pracovala průměrně asi 14 hodin denně, často včetně víkendů. Mnoho úkolů a pracovních listů jsem společně s asistentkami vyráběla 6x, aby jej měl doma každý žák k dispozici. A samozřejmě tím, že každé dítě v jedné třídě ZŠS je zcela jiné a zvládá jiné úkoly, je nutné vše přizpůsobovat každému dítěti zvlášť.*“

Na výpověď respondentky „C“ navazuje respondentka „D“, u které se čas na přípravu prodloužil také **dvakrát tolik**, protože musela vyrábět zcela nové pomůcky a měla to ztížené v tom, že doma neměla dostatek materiálů (barevné papíry, barevné drátky, ...). Cituji: *„Všechno to po téhle stránce bylo komplikovaný. Všechno bylo moc improvizovaný.“*

Respondentka „E“ musela zajišťovat výuku pro vlastní tři děti a zároveň byla učitelkou pro děti se SVP v její speciální třídě. Popsala, že období covidu pro ni bylo **velmi náročné** a přípravě na vyučování věnovala **stejný čas jako respondentky „C“ a „D“**, tedy **dvakrát více** než v běžném období. Pomůcky vyhotovovala šestkrát, jelikož si je děti nemohly doma prostřídat a každý musel mít vlastní. Cituji: *„Jsem musela jako rodič zajišťovat ještě výuku pro své tři základkové děti a zároveň být učitelem pro své děti ve třídě. Období covidu pro mě bylo velmi náročné, přípravě na distanční výuku jsem věnovala minimálně dvojnásobný čas, neboť jsem musela vše připravovat vícekrát.“*

Respondentka „F“ největší **nárůst času** pro přípravu na vyučování spatřovala **hlavně ze začátku**, protože dle jejích slov **byli hozeni do vody a nevěděli, co a jak mají dělat**. U počítače vytvářela různé materiály podle obtížnosti dětí. Úlohy musela uzpůsobit každému dítěti jinak. Cituji: *„No já myslím, že ze začátku to bylo fakt hrozně moc, protože jsme do toho byli hození jako do vody a u nás nejde ta výuka dělat tak, že děti doma otevřou počítač a budou s náma mluvit, psát a komunikovat. Takhle to vůbec nefungovalo. Takže já jsem vlastně sedla k počítači a dělala jsem různé materiály podle obtížnosti dětí.“* Časově ji zatěžovalo i **rozvážení úkolů**. Cituji: *„Pak jsme ty úkoly i rozváželi jo, my vlastně když to nešlo, tak jsem posílala těm rodičům pro děti jako na ten týden dopředu.“* Některé rodiny totiž neměli tiskárnu nebo počítač. Ale okolnost brala pozitivně, jelikož měla příležitost se s dětmi a jejich rodiči vidět osobně a udržovali tak alespoň nějaký **kontakt**. Cituji: *„Takže jsem ty děti objížděla a dávala jim úkoly a zpětně jsem si brala vypracované úkoly a ptala jsem se jich, co potřebují vědět, s čím potřebují poradit a oni vlastně byly rádi, že s námi mají tak trošku kontakt.“*

8. Vyhovovalo Vám pracovat více, ze školy nebo z domova? Uved'te proč?

Z výpovědi respondentky „A“ je evidentní, že upřednostňuje **práci ze školy**. Ve škole dle jejích slov měli všechny potřebné věci, pomůcky, potřeby k výrobě pomůcek, velké množství obrázků a aplikací. To vše mohou ve škole využít k výuce a doma nikoliv.

Cituji: *„Lepší je opravdu pracovat ze školy.“*

Respondentka „B“ se také přiklání **k práci ve škole**. Mají tam k dispozici IT techniku, pracují s různými dotykovými záležitostmi a jsou k tomu potřeba programy. V běžném období to kombinovala. Cituji: *„Takže doma si to vždy najdu a v práci vyzkouším, jestli to děti zaujme. Ale doma tedy opravdu nic dobrého.“*

Respondentka „C“ hodnotila pozitivněji **práci z domova**, jelikož tam měla **větší klid na práci** u počítače. Ale ve škole měla veškeré materiály na výrobu pomůcek, tiskárnu a laminovačku kdykoliv k dispozici.

Cituji: „Z domova, protože jsem tam měla klid na práci u počítače. Ve škole pak zase byly dostupné materiály na výrobu pomůcek, třeba tiskárna, laminovačka a podobně.“

Respondentka „D“ v běžném období raději pracovala **ve škole**, kde měla veškeré pomůcky. Během pandemie musela být pouze doma, a i kdyby měla možnost jet do školy, tak by toho vzhledem k místu bydliště nevyužila. Musela by jet totiž hromadnou dopravou, kde by byla vystavena nebezpečí nákazy covidem. Cituji: „Pracovala jsem celou dobu z domova. Ale i kdybych měla tu možnost jet do té školy, tak bych tam nejela. Nebyla jsem z místa bydliště. Musela bych jet autobusem.“

Respondentka „E“ **neměla doma na přípravu příliš klid**, a proto musela hodně pracovat v noci. Společně s asistentkou měla přístup do své třídy ve škole, kde kompletovala a natáčela videa pro žáky. Z domova připravené materiály si ve škole vytiskla. Doma poté vystříhla, zalaminovala a opatřila suchými zipy. Ve škole s ostatními materiály vložila do tašek, společně i s 3D pomůckami a předala rodičům, kteří si učivo jednou týdně pro děti vyzvedávali. Rodičům psala i podrobné metodické návody, aby věděli co přesně mají s dětmi dělat. Cituji: „Doma jsem neměla na přípravu příliš klid. Pracovala jsem v noci. Dělal jsem přípravu pracovních listů a úkolů. Kompletace a natáčení videí společně s asistentkou v práci. Tam jsem měla všechny pomůcky, které jsem při natáčení potřebovala. Z domova připravené materiály jsem ve škole vytiskla, doma vystříhla a zalaminovala a opět vystříhla a opatřila suchými zipy, ve škole pak zkompletovala s ostatními pomůckami a připravila do tašek společně s 3D pomůckami rodičům domů. Jednou týdně si je vyzvedávali. Společně s taškou jsem jim psala podrobné metodické návody, jak se kterým pracovním listem a tématem pracovat a co v případě potřeby dělat.“

Respondentka „F“ **hodnotí kladně na práci z domova**, že mohla kdykoliv zasednout za počítač a připravovat si úkoly a pracovní listy pro žáky. Ale **ve škole** to pro ni bylo lehčí v tom, že měla k dispozici spoustu materiálů a pomůcek a bylo to v tomto ohledu **variabilnější**. Ale nakonec se s dětmi shodla, že jsou rádi, když mohou být konečně zase **ve škole**.

Cituji: „Tak takhle ono z domova to bylo obecně fajn v tom, že jsem mohla kdykoliv sednout k tomu počítači jo, že jsem mohla sednout třeba v devět ráno, ale věděla jsem, že na tom budu dělat třeba do tří do odpoledne a od počítače se nehnu a že to musím v pátek poslat těm rodičům. Na druhou stranu zase to bylo takový hodně zavazující, že prostě sedíte u toho počítače a děláte a děláte. Kdežto v té škole mi to přišlo takové variabilnější, že můžu vzít tenhle materiál a tenhle.“

9. Zhoršila se spolupráce mezi školou a rodiči během distanční výuky, pokud ano, v čem konkrétně?

Dle respondentky „A“ se spolupráce s rodiči během distanční výuky **velmi zlepšila**. Cituji: „*Spolupráce s rodiči během distanční výuky byla naprosto perfektní. Klobouk dolu, ty rodiče se opravdu hodně snažili.*“ Nelze mluvit o všech rodičích. **U některých** byla komunikace **slabší**, ale jednou za týden alespoň poslali fotky, že byli s dětmi na výletě nebo na procházce, kde viděli zvířátka. Bohužel po covidu se takto intenzivní vztah mezi školou a rodiči dostal **opět do stejné roviny jako před covidem**.

Respondentka „B“ si taktéž jako respondentka „A“ **spolupráci s rodiči chválila. I v období před pandemií** u ní komunikace s rodinou dítěte byla **na vysoké úrovni**. Denně si s nimi povídala při předávání dítěte do školy a ze školy. Měli společnou Skype skupinu, kde řešili věci ohledně dětí (např. společné akce, léky pro děti a jiné záležitosti). Co se týká doby covidu, tak rodiče byli pokaždé při výuce dětí k dispozici, jelikož děti se SVP nevládaly samy sedět u počítače a reagovat na učitelku. Stávalo se, že děti u výuky usnuly nebo dostaly epileptický záchvat a ty rodiče tam prostě museli být. Cituji: „*Po téhle stránce nás to prostě ještě více sblížilo.*“

Respondentka „C“ reagovala podobně jako respondentky „A“ a „B“ tak, že se komunikace s rodiči **velmi zlepšila**. Byla s rodiči v mnohem **blíže kontaktu a více spolupracovali**. Ale setkala se i s tím, že **někteří rodiče prudili a byli zlí**. Respondentka „C“ má prý vše písemně podložené, jak někteří rodiče útočili, dělali naschvály a podobně. Cituji: „*Naopak si myslím, že velmi zlepšila. Byli jsme v mnohem větším kontaktu a více jsme spolupracovali. A je to jednoduché. Rodiče, kteří chtějí prudit a být zlí, se chopili své příležitosti a během distanční výuky měli vodu na svém mlýně. Vše písemně podložené, schválně útočili, dělali naschvály a podobně.*“

Ani u respondentky „D“ se spolupráce s rodiči **nezhoršila**. Naopak si rodiče uvědomili, co je s jejich dětmi ve škole práce. **Vztahy mezi ní a rodiči se prohloubily**, dokonce se ji svěřovali i s osobními problémy. Respondentka „D“ má dlouholetou praxi a rodiče ji už berou jakou zkušenou, tudíž ji prosili o rady (nejen ohledně dětí). Cituji: „*Já bych řekla, že se vůbec nezhoršila. Naopak někteří ty rodiče si najednou uvědomili, co je s těma dětma práce. Takže naopak bych řekla, že se naše vztahy prohloubily, že třeba se mi pak i svěřovali s nějakýma věcmi.*“
„*Radila jsem jim jako rodičům nejen co se týče těch dětí, ale tak celkově. Už jsem přeci jen paní v letech a už mě berou jako zkušenou.*“

Respondentka „E“ odpověděla, že úroveň komunikace a spolupráce s rodiči u ní byla **vždy na velmi dobré úrovni** a za covidu se ještě **zlepšila**. Rodiče si začali více vážit práce, kterou pro jejich děti dělala a **byli vstřícní a spolupracující**. Cituji: „*Spolupráce s rodiči v mé třídě byla vždy na velmi dobré úrovni, za covidu se spíš zlepšila, začali si víc vážit toho, co děláme a byli spolupracující a vstřícní.*“

Odpověď respondentky „F“ se taktéž **ztotožňuje s výše uvedenými respondentkami**. Spolupráce rodičů se **nezhoršila** a rodiče byli rádi, že jim posílala úkoly. Dokonce jim je vozila, aby pro ně nemuseli chodit do města. Po vypracování úkolů pokaždé rodiče respondentce „F“ napsali a ona **ihned zpětně reagovala**. Cituji: *„Byla tam v tomhle taková jakoby dobrá zpětná vazba. To si myslím, že jo, že to bylo dobrý.“*

10. Co jste musel(a) změnit ve Vašem běžném způsobu vyučování vzhledem k distanční výuce?

Z výpovědi respondentky „A“ je jednoznačné, že musela **změnit téměř vše** a přizpůsobit výuce přes **Skype**. Situace ji donutila omezit názorné pomůcky k vizualizaci, protože to nebylo z domova možné. Cituji: *„Ve škole máme spoustu pomůcek i digitálních, bez čeho se neobejdeme.“* Zde se mi líbilo, že respondentka „A“ uvedla, že se v ní probudila typická **pedagogická tvořivost**, aby vše zvládla.

Respondentka „B“ **upravila dosavadní návyky**, kdy si např. před pandemií doma vytvořila přípravu a během týdne si pak pouze dohledávala nějaké věci a upravovala podle potřeb. Během covidu ale musela **každý den něco připravovat a vymýšlet**. Cituji: *„A tady jsem si musela udělat každý den něco a každý den toho bylo hodně.“*

Respondentka „C“ také byla nucena **změnit víceméně kompletně všechno**. Při práci s dětmi se SVP je efektivnější osobní kontakt, pohled z očí do očí, fyzicky děti usměrnit, pomoci jim atd. Respondentka „C“ měla ve speciální třídě během covidu šest žáků a každý z nich potřebuje ve výuce **zcela individuální přístup**. To podle ní **při distanční výuce nebylo reálné**. Cituji: *„Víceméně kompletně všechno. Zvláště u dětí s handicapem ať už mentálním či kombinovaným je více než důležité osobní kontakt, pohled z očí do očí, možnost dítě fyzicky usměrnit, pomoci mu a podobně. Mám ve třídě 6 žáků a každý z nich potřebuje zcela jiný přístup ve výuce a práci. To při distanční výuce nebylo reálné.“*

Respondentka „D“ taktéž **obměnila úplně vše**, od pomůcek po způsob výuky, kdy se snažila, aby děti hodně kooperovaly jako při běžné výuce, ale při distanční formě výuky prý spolupráce na vysoké úrovni nebyla vůbec možná. Cituji: *„Takhle to teda vůbec nešlo.“*

Respondentka „E“ změnila také téměř **vše od plánování, přes výrobu pomůcek, až po finální podobu a promýšlení strategie výuky**. Cituji: *„Změnila jsem téměř vše od plánování, přes výrobu pomůcek, až po finální podobu a promýšlení strategií výuky.“*

Výpověď respondentky „F“ je **odlišná od ostatních**. Naopak se nesnažila dělat **žádné změny**, aby se v tom děti vyznaly. Pracovala tedy s takovými metodami, které už její žáci znali a běžně je s nimi dělala. Cituji: *„Děti se speciálníma potřebama nemají rády změny jo a nejsou schopný se v tom zorientovat jako aha tohle je něco novýho, to budu dělat tak a tak.“* Rodiče žákům

nebyli schopni pokaždé pomoci a být jim na blízku, takže se snažila, aby bylo vše **podobné a děti s tím neměly problémy.**

11. Co se Vám v rámci distanční výuky žáků se SVP osvědčilo?

Respondentka „A“ odpověděla velmi stručně, že se ji osvědčila **interakce přes Skype**. Jinak vše dělala, jak byla zvyklá. Cituji: *„Osvědčila se mi interakce naživo přes ten Skype a nevím co jiného. Vlastně jsme všechno dělali, tak jak jsme jinak zvyklí.“*

Respondentka „B“ nejprve prohlásila, že se jí při distanční výuce **neprokázalo nic jako efektivní**, ale poté ji napadlo, že jí přišlo dobré, když byla **hlučná, bafala na děti, požívala zvonečky, hrála na flétnu, měnila pozadí na Skype** a snažila se co nejvíce využívat **vizualizaci**. Cituji: *„Mně se nic moc neosvědčilo. Možná to, že při vyučování na Skype, když jsem byla více hlučná, čím více jsem dělala na děti například bubáčky a zvonečky nebo když jsem hrála na flétnu a dělala více rámusu. Jo a také se jim líbilo, když jsem na Skype měnila pozadí.“*

Respondentka „C“ hodnotí kladně, že mohla občas dětem **přes kameru zavolat** a vidět je, nebo jim **dovést úkoly**. Poté **nahrávala úkoly** pro děti **na videa** a ty jim posílala. Co se jí hodně osvědčilo, byly **procesní schémata na pracovní činnosti**, které dětem vyráběla. Dětem i rodičům hodně pomáhaly, protože měli podrobně rozepsané, jak a co dělat, ale pro ni byla výrova schémat **obrovskou zátěží a mnoho hodin práce navíc**. Cituji: *„Alespoň jednou za čas je vidět, zavolat jim s kamerou, dovést jim úkoly. Stejně tak nahrávání úkolů pro děti na video, a to jim poslat. A obrovskou pomocí pro žáky byly procesní schémata na činnosti, které jsem jim vyráběla. Pro děti i rodiče to byla velká pomoc a jistota.“*

Respondentce „D“ se osvědčil **kontakt s dětmi**. Rodiče se snažili spolupracovat a vést k tomu i děti. Cituji: *„No jako bylo fajn, že alespoň některý měly zájem a že se rádi viděli i v rámci toho setkávání. Jako oni se ti rodiče snažili spolupracovat a snažili se ty děti k tomu vést. Ale neměla jsem pocit, že by to bylo nějaký úžasný.“*

Respondentka „E“ reagovala, že se ji osvědčili **podobné strategie jako ve třídě, konkrétně struktura, vizualizace a individualizace**. Cituji: *„Jedno téma na celý týden, kompletně připravená slovní zásoba, pracovní listy v různých podobách, a to v manipulační formě, papírové nebo e-formě, procvičování látky formou her jako třeba wordwall, papírové podoby jako je pexeso, domino, dobble, plus natáčení videí, která si děti mohly průběžně pouštět.“*

Respondentka „F“ **zadávala úkoly jasně a stručně**. A posílala raději **méně stránek** a poté se jí jednotlivě rodiče ozývali, že už to mají děti hotové a může poslat další. Také se snažila vyzorovat, kdy už děti byli unavení a dle toho **určovala množství úkolů**. Cituji: *„Asi zadávání úkolů jasně a stručně. Bylo toho třeba tři stránky, něco se dalo ofotit z takových pracovních listů. Stalo se, že i rodiče psali, že toho děti chtějí víc, pak třeba na matematiku jsem někomu dávala i pět*

stran. Později už ty děti byly unavený, a tak jako už toho tolik nevypracovávaly, ale musím říct, že se pořád snažily.“

12. Vzrostla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně Vás omezila?

Respondentka „A“ byla toho názoru, že se administrativa jako taková nějak **nezvýšila**. Spíše až když bylo povoleno chodit do školy, tak ji zatěžovalo **řešit, zda jsou žáci testování nebo ne**. Musela **zaznamenávat testování** na covid. Cituji: „*Asi se nějak nezvýšila. Spíše potom až když jsme byli ve škole a nebyla distanční výuka, tak se řešilo, jestli jsou děti testované a netestované. Muselo se zaznamenávat testování na covid a bylo to zatěžující.*“ Také musela řešit **dokládání od rodičů**, zda bylo jejich dítě otestované již někde jinde. Přímě testovací centrum vystavovalo **certifikát o testování**, který se případně musel dostat k vedení školy. Cituji: „*A potom dokládání, když rodič nechal otestovat dítě někde jinde. Muselo se dokládat vedení, že má dítě nějaký certifikát a zprávu z toho testovacího centra, že je vše v pořádku.*“

Respondentku „B“ omezil nárůst administrativy **v jejím osobním čase**. Cituji: „*Omezila mě určitě v mém osobním volném čase.*“

Respondentka „C“ uvedla, že měla **nedostatek spánku** a musela trávit spoustu času u počítače. To ji způsobilo **zdravotní komplikace** v podobě **bolesti zápěstí a očí**. Cituji: „*Méně jsem spala, trávila jsem více času u PC, bolelo mě zápěstí a oči.*“

Respondentka „D“ strádala **v sociálních vztazích**, kdy byla zvyklá s kolegyněmi či na společných poradách svou **práci konzultovat**. Také ji administrativa připadala náročná v tom ohledu, že byla doma najednou **zcela sama** a nevěděla od jakého konce se do toho pustit. Cituji: „*Tak hlavně v těch sociálních vztazích, kdy třeba spoustu věcí konzultujeme v rámci ranních porad a v rámci i kamarádských vztahů třeba s kolegyněma a tak a tohle bylo všechno uzavřený. I ta administrativní činnost, kolikrát člověk neví, z jakého konce se do toho pustit a jak začít, tak i v tomhle to bylo takový, že se člověk musel prokousávat sám.*“

U respondentky „E“ taktéž došlo k navýšení administrativní zátěže a omezila ji stejně tak jako respondentku „B“ **v osobním čase**. Cituji: „*Vzrostla a omezila mě především časově a také častou duplicitou vyžadovaných informací, několikrát se totéž vyplňovalo do různých formulářů, jednou pro magistrát, podruhé pro hygienickou stanici a potřetí už nevím pro koho. Tabulky pro tabulky.*“

Respondentka „F“ se **necítila limitována administrativou**. Navíc musela hlídat, zda **někdo onemocněl** covidem a případné prokázání nemoci zaznamenávat. Pokud se tak stalo, tak **ihned kontaktovala rodiče**. Prováděla dětem **testy a zapisovala výsledky**. Ale nenazývá to přímo zátěží. Cituji: „*Ale vyloženě, že by to byla zátěž a furt jsem musela něco jen zapisovat to ne, ale každý den jsme museli dělat ty testy.*“

13. Ubyla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně?

Zde se absolutně všechny **odpovědi respondentek ztotožňují**. Administrativní činnost v době covidu **nebyla, ba spíše naopak**.

Cituji respondentku „A“: „*Určitě nebyla. Administrativní činnost ve školství obecně spíše přibývá. Přibývá více projektů a všeho. Nám nebylo nic. Spíše v horizontu českého školství často nesmyslná administrativní činnost přibývá bych řekla.*“

Cituji respondentku „B“: „*Určitě nebyla, pouze přibyla.*“

Cituji respondentku „C“: „*Nebyla.*“

Cituji respondentku „D“: „*Nebyla teda.*“

Cituji respondentku „E“: „*Nemám pocit, že by v něčem ubyla.*“

Cituji respondentku „F“: „*To ne, to si myslím, že spíš naopak.*“

14. Jaký dopad na Vás měla změna v administrativní činnosti během pandemie?

Respondentka „A“ nejprve reagovala tak, že na ni administrativa během covidu nějak zvláštní **dopad neměla**, ale potom se více rozpovídala. Zmínila, že to bylo **velmi psychicky náročné období** a cítila se jako **pracovník na krizové lince**. Cituji: „*Řešila jsem ještě ty rodinné starosti, v podstatě jsem žila s šesti rodinami naráz. Prostě dvacet čtyři hodin denně, to bylo šílený. Neměla jsem vlastně chvíli klidu. Přála jsem si, aby to už skončilo. Není nad to přijít do práce, mít to časově ohraničené a pak to uzavřít a jít domů.*“

Respondentka „B“ nikdy nesnášela **papírování** a od doby covidu je její **nesnášenlivost** ještě více intenzivní. Cituji: „*Nemám obecně ráda papírování a musím říct, že od té doby to nesnáším ještě více.*“

Respondentka „C“ změnila **režim fungování**, vstávala později a pracovala do noci. Hodně ji **bolely oči, záda a zápěstí ze sezení u počítače**, tudíž se nadmíra administrativní práce promítla do jejího **zdravotního stavu**.

Cituji: „*Musela jsem změnit režim fungování, často jsem později vstávala a pracovala do pozdních nočních hodin. Hodně mě bolely oči, záda a zápěstí ze sezení u počítače.*“

Stejně tak i respondentka „D“ pocítovala **zdravotní komplikace**. Zhoršil se jí **zrak a bolely ji záda**. Trávila **přes osm hodin denně u počítače** a až večer chodila ven. Běžně se v práci pohybovala, chodila mezi dětmi v lavicích a neseseděla pořád za stolem. A s příchodem covidu pobývala **neustále za počítačem**. Cituji: „*Vzhledem k tomu, že už jsem starší, tak pro mě to sedění u počítače bylo takové, že jsem měla zdravotní komplikace, zhoršil se mi zrak, boleli mě záda. Už jsme měli vždy předepsaný čas, kdy budeme dostupný pořád na počítači a podobně. Vedení školy nám každou chvíli poslalo nějaký e-mail, že máme někde něco uvést a podobně, takže jsem víceméně těch osm a půl hodiny strávila u toho počítače a až třeba večer jsem šla ven.*“

A nejsem zvyklá takto pracovat. Normálně v práci nesedím u počítače a chodím mezi těma dětma, takže jsem stále v pohybu.“

Respondentka „E“ odpověděla velmi stroze. Cituji: *„Byla jsem ráda, že covidová opatření skončila, dopad byl nejspíše negativní.“* Nárůst administrativy na respondentku „E“ působil **negativně**.

Respondentka „F“ byla ze situace **velmi vystrašená** a nevěděla co a jak bude. Cituji: *„Ze začátku jsme měli asi všichni strach, co se děje.“*

15. Co by Vám v období covidu pomohlo administrativní činnost ulehčit? (např. nějaké pomůcky či zvláštní materiály, programy atd.)

Respondentce „A“ by práci ulehčilo, kdyby **nemusela být striktně doma**. Cituji: *„Asi by nám pomohl přístup do té práce podle nějakého rozvrhu na střídačku. Těm dětem ty pomůcky vyrobit a připravit a oni by si je mohly přijít vyzvednout.“*

Respondentka „B“ si **nebyla vědoma**, že by ji **něco pomohlo**, celou okolnost brala tak, že prostě někde má být vidět, jakou práci vykonávala, a co všechno s dětmi během covidu dělala. Tudíž se k administrativě stavěla tak, že prostě musí a nic jiného ji nezbyvá. Cituji: *„To upřímně nevím, co by mi pomohlo. Já jsem vlastně jenom učitelka a myslím si, že i tu školu z toho ministerstva školství bombardovali s nějakým výkazem. Museli jsme vykazovat činnost, muselo se něco díť. Nešlo to prostě jen tak zavřít a děj se vůle boží. My jsme chtěli s těmi dětmi být v kontaktu a bez té administrativy se to neobejde, protože to musí být někde vidět, že jsme něco dělali. Je to těžké no tohle.“*

Respondentka „C“ by uvítala **delší dny a více rukou**. Také by potřebovala mít doma **tiskárnu a laminovačku**. Také by ji prospělo **nemít** sama na sebe tak **příliš vysoké nároky**. Cituji: *„Pomohly by mi delší dny a více rukou, také možnost mít doma k dispozici tiskárnu a laminovačku. A možná nemít sama na sebe tak vysoké nároky na kvalitu materiálů.“*

Respondentka „D“ si myslí, že měla všeho dostatečně (co se týká programů ať už v televizi či na internetu. Často čerpala z Pinterestu. Hodně ji chyběl **lidský kontakt**, tudíž by ji pomohla **možnost se scházet s dětmi či kolegyněmi**. Cituji: *„Nevím, já si myslím, že toho docela bylo i dost těch programů ať to bylo v televizi nebo na internetu. Čerpala jsem hodně z pinterestu a tak. Mně tam hodně chyběl ten lidský kontakt a ten kontakt s těma dětma.“*

Respondentka „E“ by si přála **méně tabulek a hlášení a větší smysluplnost a koncepčnost požadovaných sdělení**. Cituji: *„Takže ze strany ministerstva či magistrátu promyšlená koncepce a neduplikování již vyplněného v jiné tabulce. Manuály, které nám v té době chodily, byly mnohdy neúplné, mnohdy jsem jim nerozuměla a za pár dní se změnily.“*

Respondentce „F“ by v její práci pomohlo, kdyby všechny děti měly **k dispozici počítač**. Cituji: „Zjistilo se, že ne všichni mají k dispozici počítač. I když se uvažovalo o zapůjčení počítače, tak stejně ne všichni ty děti na tom uměly.“

16. Na stupnici od 1 do 10 ohodnoťte míru proměny administrativní činnosti během covidu oproti období před covidem.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

(1 = žádná změna, 10 = maximální změna)

Respondentka „A“ na stupnici označila číslo pět, tedy míru proměny administrativní činnosti během covidu považovala za průměrnou. Cituji: „Dám tady číslo pět, protože to určitě není, že by se očekával nějaký blázelec a něco se neustále zapisovalo.“

Respondentka „B“ zvolila číslo deset z toho důvodu, protože pro ni nárůst administrativní činnosti v období pandemie byl extrémní. Cituji: „No tak dám za deset, to byla změna jako blázen. Teď už je to zase na jedničce jo, protože jsme zvyklé na papírování, ale v covidu to byl extrém. Do toho jsme měli ještě webináře. Byl to masakr a už nechci. Doufám, že na to období zapomenou.“

Respondentka „C“ míru proměny administrativní zátěže pocítovala za průměrnou, a proto vybrala číslo pět, stejně tak jako respondentka „A“. Cituji: „Míra proměny za mě nejspíše číslo pět.“

Pro respondentku „D“ byla podobně jako pro respondentku „B“ míra proměny administrativní činnosti během koronakrizy velmi znatelná a pro představu míry zátěže na stupnici podala číslo devět. Cituji: „No tak bych řekla, že devítku.“

Respondentka „E“ taktéž jako respondentky „A“ a „C“ míru proměny administrativní činnosti v covidu považovala za průměrnou a na základě stupnice odpověděla číslo pět. Cituji: „Míra proměny za mě nejspíše číslo pět.“

Respondentka „F“ odpověděla zcela identicky jako respondentky „A“, „C“ a „E“. Pro míru proměny administrativy v období pandemie určila číslo pět. Cituji: „Jako nějaká administrativa navíc to byla, ale zase, že by to nějak hrozně zatěžovalo to ne, takže já bych se přiklápěla k tomu prostředku, tedy číslo pět.“

Z odpovědí všech šesti respondentek jsem prostřednictvím průměrného výpočtu získala výsledek a to následovně. Respondentka „A“ (5) + respondentka „B“ (10) + respondentka „C“ (5) + respondentka „D“ (9) + respondentka „E“ (5) + respondentka „F“ (5) = (5 + 10 + 5 + 9 + 5 + 5) : 6 (počet respondentek) → výsledek **6,5**

Průměrný výsledek pro míru proměny administrativy v době covidu mi vyšel 6,5. Považuji zde za nutné zmínit, že se jedná pouze o subjektivní číslo, které jsem vyvodila pouze z odpovědí od šesti respondentek, tudíž nelze v tomto případě generalizovat pro širší populaci.

4.6 Souhrn výsledků průzkumu

Empirická část se věnovala kvalitativnímu průzkumu se zaměřením na vysledování a popsání proměny administrativní činnosti-zátěže u vybraných pedagogů ze dvou ZŠS (Orlí Liberec a Josefa Hory Jablonec nad Nisou) a to konkrétně v období covidu a před tímto obdobím. Rovněž se zabírala tím, jak se tato proměna promítla do edukačního procesu vůči žákům, a jak a v čem tyto změny z pohledu pedagogů ovlivnily jejich výuku.

Průzkumného šetření realizovaného formou rozhovorů se zúčastnilo celkem šest pedagogů, kdy tři působili na ZŠS V Liberci a další tři na ZŠS v Jablonci nad Nisou. Všichni respondenti v období covidové pandemie vedli třídnictví speciálních tříd. Zde je nutné podotknout, že data získaná z mnou uskutečněného průzkumného šetření se nevztahují na všechny třídní učitelé na ZŠS, nicméně můj sledovaný, byť velmi malý průzkumný vzorek posloužil k získání určitého vhledu do sledované problematiky skrze optiku profesionálů z dané oblasti, kdy získaná a vyhodnocená data dle mého soudu plně postačila k naplnění cílů této bakalářské práce.

Na základě hlavní průzkumné otázky byly stanoveny **čtyři dílčí průzkumné otázky**, kdy cílem průzkumného šetření na ně bylo získat odpovědi viz níže.

1) Co všechno v souvislosti se svojí administrativou učitelé v době covidu změnili?

Odpověď na první stanovenou dílčí otázku jsem dostala díky dalším čtyřem otázkám v rozhovoru. Jde o otázky **č. 1, č. 12, č.13 a č.14**.

Vzhledem k takto rozšířenému okruhu dotazů jsem získala komplexní a bohatou reakci, která je dle mého názoru plně dostačující pro vystižení první dílčí průzkumné otázky.

Výpovědi učitelů týkající se proměny výkonu vlastní administrativy se téměř shodují a dovolím si říct, že jsou totožné. Obdobím covidu a distanční výukou byli nuceni pozměnit administrativní výkon ohledně vykazování práce, kdy monitorovali a dokazovali veškerou provedenou ať už přímou tak nepřímou pracovní činnost (screenování a vkládání fotografií na web třídy, ukládání natočených videí pro žáky, archivace příprav na výuku), vyráběli zcela nové pomůcky a materiály k výuce a to z toho důvodu, protože většinu času během pandemie neměli přístup do školy, kde v běžném období je k dispozici vše, co potřebují k edukačnímu procesu. Respondentky ze ZŠS Josefa Hory v Jablonci nad Nisou sledovaly webináře a dosvědčovaly zhlédnutí výpisy, které si v průběhu dělaly. Učitelé změnili i přístup v komunikaci s rodiči, kdy byli v kontaktu s rodiči každý den ve velmi intenzivní míře. V neposlední řadě v jejich administrativním výkonu přibývalo evidování o testování na onemocnění covidem, záznamy o očkování žáků a potvrzení od lékařů.

Vzhledem k nárůstu administrativní činnosti se reakce respondentek liší a každá na tuto okolnost pohlíží odlišně. Pouze dvě respondentky se shodly, kdy hodnotí omezení administrativou

za nepříliš markantní. Dle ostatních výpovědí zbylých respondentek docházelo u kantorů k omezení volného času, spánku, sociálních vztahů (chyběly konzultace s kolegyněmi, ranní porady, kamarádské vztahy mezi pracujícími), kdy zpravidla dlouhodobé sezení u počítače v době covidu vedlo k řadě zdravotním problémům či obtížím, jako je bolest očí (modré světlo), zápěstí (psaní na klávesnici) a zad (málo pohybu).

Výpovědi všech respondentek se zcela jasně shodují v tom, že administrativní činnost během covidové pandemie v žádném případě nebyla, ba spíše naopak. Navýšení administrativní činnosti mělo na respondentky spíše negativní dopad především v psychickém a duševním komfortu. Respondentky „C“ a „D“ dle výpovědi musely v covidu zcela diferencovat režim fungování oproti běžnému období (práce do noci). Respondentka „F“ popsala, že z počátku pociťovala strach z neznáma.

2) Jaké strategie a postupy (v rámci administrativy) učitelé aplikovali během distanční výuky?

Touto dílčí průzkumnou otázkou se zabírají otázky v rozhovoru č. 4, č. 10 a č. 11. Některé odpovědi respondentek jsou identické navzdory tomu se jich ale většina liší. Za efektivní postupy či strategie se respondentkám prokázala komunikace s žáky, vizuální kontakt (přes Skype), dramatizace (pomocí loutek), natáčení videí, časté konzultace s rodiči žáků, vlastnoruční výroba pracovních listů, laminace materiálů, suché zipy (k obrázkům či pomůckám), procesní schémata na pracovní činnosti, flexibilní dostupnost na telefonu, individuální on-line schůzky s žáky, manipulační materiály, piktogramy, společné úkoly na Google classroom, platforma Wordwall a respondentce „F“ považuje za efektivní, že žáky s žáky probírala již osvojené učivo a nepouštěla se s nimi do nové látky.

Shoda respondentek se prokázala i v odezvě na otázku ohledně změny způsobu vyučování vzhledem k distanční výuce. Ztotožňují se, že musely transformovat snad úplně vše a přizpůsobit se tak svým běžným působením v období covidu. Bohužel nebyl dostatek názorných pomůcek, čímž nastala omezenost ve vizualizaci během výuky, což je pro žáky se SVP velmi náročné až neefektivní. Respondentka „A“ využívala v tomto ohledu své pedagogické tvořivosti, která se u ní v tomto nelehkém období vzbudila ještě více než kdy předtím. Dále se respondentky shodly na změně běžných návyků, frekvencovanosti příprav na výuku (každodenní intenzivní příprava), pomůcek, způsobu výuky, finální podobě a promýšlení strategií výuky. Svou výpovědí se liší respondentka „F“, která se nesnažila téměř nic měnit z důvodu komfortnosti dětí, aby s výukou „na dálku“ neměly žádné problémy.

Respondentkám se v rámci administrativní činnosti ohledně distanční výuky osvědčilo několik různých činností, které zde vypíší. Jde o interakci přes Skype, hlučnost při výuce (hra na flétnu), změna pozadí na Skype (vizualizace, kontakt s dětmi přes telefon či kameru, dopravení úkolů dětem domů, nahrávání videí a flexibilní přístup k nim, procesní schémata k různým

činnostem, struktura, individualizace, jedno téma na celý týden, připravená slovní zásoba, pracovní listy v různých formách (manipulační, papírová, e-forma), procvičování formou her (dobble, pexeso, domino) a jasné či stručné zadávání úkolů.

3) V čem (v rámci administrativy) učitelé spatřují největší pozitiva a negativa distanční výuky?

Souhrnnou odpověď na třetí dílčí průzkumnou otázku poskytují výpovědi respondentek v otázkách č. 5, č. 6, č. 7, č. 8 a č. 9.

Respondentky spatřují pozitiva v tom, že se s dětmi více poznaly a byly si ještě bližší, separování od virů a bacilů (bezpečí), zvýšení samostatnosti u některých žáků, vizuální kontakt, zlepšení počítačové gramotnosti u učitelů, větší kreativita, uvědomění rodičů o náročnosti učitelské profese a nacházení různých pracovních istů a materiálů, které by si dříve nebyly schopny pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) představit.

V názoru na ovlivnění výsledků žáků se SVP v rámci distanční výuky se respondentky ve velké míře ztotožnily. Kromě respondentky „A“, která byla toho názoru, že distanční výuka žáky se SVP nikterak neovlivnila, jelikož k posunu u těchto žáků dochází velmi pomalu v horizontu měsíců až let. Ostatní respondentky si všimly v propadu sociální oblasti (navazování vztahů, komunikace), sebeobsluhy, budování pracovních návyků a aktivity.

Po distanční výuce se s dětmi musely učit spoustu věcí znova. Nastala stagnace až regrese ve vývoji dětí i osvojeného učiva. Některé děti byly líné, měly rozhozený režim a chyběl jim třídní kolektiv.

Vzhledem k časové dotaci ohledně přípravy na výuku byly odpovědi respondentky podobné. Výsledek zněl, že u všech se čas prodloužil, kromě respondentky „A“, která byla přesvědčena o běžné časové dotaci, nikterak o nárůstu času. Dle respondentky „B“ příprava na výuku zabrala jednou tolik času než v běžném období. Cituji „bylo to fakt hrozné“. Respondentka „C“ pracovala až čtrnáct hodin denně včetně víkendů (obvykle pracuje čtyřicet hodin týdně). Respondentky „D“ a „E“ měli zcela totožnou odpověď, kdy se čas jejich práce navýšil až o dvojnásobek. Respondentka „F“ přesně časovou dotaci nevymezila, ale bylo to prý „hrozně“ moc času navíc.

V porovnání, zda se dotazujícím pracovalo lépe z domova či ze školy bylo souhlasné, že ze školy, protože tam mají k dispozici veškeré pomůcky materiály a je to pro žáky i učitele variabilnější. Respondentka „E“ neměla kvůli vlastním dětem doma na práci klid a musela tak pracovat hodně po nocích. Respondentka „C“ se přiklonila spíše k práci z domova, neboť naopak měla u počítače větší klid.

Spolupráce rodičů a vybraných respondentek byla na velmi vysoké úrovni a v téměř všech případech se zlepšila. Oproti běžnému období se navýšil kontakt přes mobilní telefony, rodiče si s učiteli často volali a po osobní stránce došlo ke sblížení a vztahy se dokonce prohloubily. Řada

rodičů si dokonce začala vážit všeho, co učitelé pro jejich děti dělali. Nastaly však i případy, kdy dle sdělení jedné respondentky někteří rodiče schválně útočily a dělali učitelům různé problémy.

4) Jak učitelé nahlíží na jejich administrativní činnost před a během covidu?

Odpověď na poslední dílčí průzkumnou otázku je plně vymezena otázkou v rozhovoru č. 2, č. 3., č. 15 a č. 16.

Respondentky „B“ a „C“ považovaly za snadnější akorát to, že měly větší klid na práci, byly doma a cítily se více soustředěnější. Jinak se všemi ostatními respondentkami se shodly ve větší obtížnost administrativní činnosti během pandemie. Vykonyvaly příliš práce navíc, denně obvolávaly rodiče, vyhledávaly různé odkazy, zadávaly, vybíraly a hodnotily úkoly, dále některé respondentky, jak jsem již výše zmiňovala vedly evidenci o zhlédnutých webinářích a pořadech. Dle reakcí dotazujících však byla nejobtížnější evidence veškeré jejich práce, kterou musely podrobně popisovat a dokládat. Respondentka „E“ ještě dodala, že zatěžující bylo zřizování účtů na Google classroom pro všechny děti, také neuměla s touto platformou pracovat. Administrativa pro ně byla velkou přítěží.

Při dostání odpovědí na otázku, zda se nárůst administrativy promítl do edukačního procesu, jsem byla mile překvapená, že krom jedné respondentky „E“ ostatní žádné omezení, či negativní dopad na děti v důsledku nárůstu administrativní činnosti nepocítovaly. Dokonce i rodiče dětí byli stejného názoru.

Co se týká ulehčení administrativní činnosti, výpovědi respondentek se liší, a proto sem veškeré jejich nápady vypíšu. Respondentce „A“ by pomohlo, kdyby nemusela být striktně doma a měla přístup dle vytvořeného rozvrhu možnost chodit pravidelně do školy a se svými kolegyněmi či kolegy se střídat. Respondentka „B“ si nebyla jistá, zda by ji něco v té situaci pomohlo a administrativní činnost zjednodušilo. Smířila se s tím, že je nutné svou práci nějakým způsobem vykazovat a konala tak. Respondentka „C“ by uvítala delší dny, tedy více času na výkon administrativy, více rukou, doma mít k dispozici tiskárnu a laminovačku a v neposlední řadě nemít na sebe příliš vysoké nároky na kvalitu materiálů. Respondentka „D“ se spokojila podle ní s velkým množstvím možností k čerpání materiálů z internetu, ale přála by si umožnit kontakt s dětmi. Respondentka „E“ by požadovala méně tabulek a hlášení, větší smysluplnost a koncepčnost sdělení (tedy ze strany magistrátu promyšlenou koncepci a neduplikovanost již vyplněných informací v jiné tabulce) a také srozumitelnější manuály. Respondentka „F“ by preferovala dostupnost k pomůckám či materiálům ve škole a poskytnutí počítačů pro děti, které neměly počítač doma k dispozici.

Po určení obtížnosti administrativního výkonu na stupnici od 1 do 10 čtyři respondentky „A“, „C“, „E“ a „F“ označily číslo pět. To znamená, že nárůst administrativní činnosti oproti období před pandemií, hodnotí za průměrný. Zbýlé dvě respondentky zvolily čísla devět (respondentka „D“) a deset (respondentka „B“). Dle názoru dotazujících „B“ byl nárůst administrativní zátěže

v období covidu extrémní. Nyní je to již v takové míře jako před pandemií a doufá, že taková vysilující situace už nikdy nenastane.

Z odpovědí všech šesti respondentek jsem získala průměrný výsledek a to následovným způsobem. Respondentka „A“ (5) + respondentka „B“ (10) + respondentka „C“ (5) + respondentka „D“ (9) + respondentka „E“ (5) + respondentka „F“ (5) = (5 + 10 + 5 + 9 + 5 + 5) : 6 (počet respondentek) → výsledek **6,5**

Průměrný výsledek pro míru proměny administrativy v době covidu mi vyšel 6,5. Vzhledem k tomu zde považuji za nutné zmínit, že se jedná pouze o subjektivní číslo, které jsem vyvodila pouze z odpovědí od šesti respondentek, tudíž nelze v žádném případě generalizovat pro širší populaci.

Níže se budu zabývat diskuzí ohledně získaných výsledků z průzkumného šetření. Vybrala jsem si několik autorů či autorek různých odborných publikací, se kterými jsem následně porovnála své opatřené výsledky z průzkumu.

5 Diskuze

Hlavním tématem a cílem této bakalářské práce nazvané „Proměny administrativní zátěže pedagogů ve vybraných základních školách speciálních v době koronakrizy a před tímto obdobím“ bylo zjistit, jakým způsobem se proměnila administrativa během období covidu a následně prošetřit, zda se případná proměna či nárůst administrativní zátěže, jakkoliv odrazily do edukačního procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP).

Stanoveného cíle jsem dosáhla provedením kvalitativního průzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů (pomocí návodu). Na základě individuálních sdělení od šesti třídních učitelek jsem si v doslovně přepsaných transkripcích ke každé otázce v rozhovoru vyhledala ty nejdůležitější informace, které jsem následně shrnula a zainteresovala ke čtyřem dílčím průzkumným otázkám souhrnně vystihující hlavní průzkumnou otázku.

Mnou předložené průzkumné šetření realizované v roce 2024 mě dovedlo k řadě zjištění, která jsem se v následující části rozhodla komparovat s doposud zjištěnými výsledky či fakty od dalších autorů. Ke srovnání mých závěrů z průzkumného šetření mě zaujala data z odborné publikace *Vzdelávanie v čase pandémie od Strenáčikové (2020, bez uvedení str.)*, která byla ve velké míře identická s těmi mými. Strenáčiková (2020, bez uvedení str.) vymezila několik okolností, se kterými měli učitelé různých typů škol v čase pandémie potíže. Jednalo se o **obtíže spojené s technologiemi, zdravím, časovou náročností, řízením školství a v neposlední řadě se špatnou spoluprací ze strany rodičů**. V mém průzkumu jsem se také setkala s **potížemi ohledně technologií**. Na základě rozhovorů s respondentkami jsem dosáhla zjištění, že několik rodičů nemělo k dispozici počítač pro dítě a hovor tedy uskutečňovali přes mobilní telefon, ale pro dítě, které špatně vidí či má strabismus, je velmi obtížné zaznamenávat takto malou obrazovku. S touto situací se setkala i respondentka „F“, cituji: *„A tam byl problém ten, že oni vlastně neměly třeba počítač doma.“* Nebo jsem zjistila, že několik rodin ale i učitelů nemělo doma k dispozici tiskárnu, aby si mohli vytisknout potřebné materiály a pracovní listy. Také cituji reakci respondentky „C“: *„Pomohly by mi delší dny a více rukou, také možnost mít doma k dispozici tiskárnu a laminovačku.“* Dále cituji respondentku „F“: *„Protože třeba doma neměli tiskárnu a neměli třeba na nějaké úrovni počítač.“* Strenáčiková (2020, bez uvedení str.) ještě dodala, že během distanční výuky docházelo i k **výpadkům internetu** v důsledku slabého signálu, ostatně s tímto tvrzením jsem se ve svém průzkumném šetření setkala také, kdy respondentky popsaly, že se občas setkaly s **problémem kvůli připojení**, jelikož šla někomu data hůře a kvůli tomu se s ním vůbec neslyšely. Co se týká **negativních dopadů na zdraví**, respondentky „C“ a „D“ mi zodpověděly, že se potýkaly s **bolestí očí, zad, zápěstí a únavou v důsledku dlouhodobého pobytu u počítače**. Přesně takovou odezvu dostala i Strenáčiková (2020, bez uvedení str.).

Strenáčiková (2020, bez uvedení str.) shrnula, že někteří učitelé se setkali vzhledem k dlouhodobému pobytu u počítače s bolestí zad, šíjí, zápěstí, očí atp. Tudíž můj výsledek ohledně dopadu na zdraví je taktéž souhlasný. Jak jsem již výše zmínila, Strenáčikové (2020, bez uvedení str.) se potvrdilo, že byli učitelé vystaveni **časovému presu pro přípravu na vyučování** a tento výrok se mi potvrdil téměř od všech šesti respondentek až na jednu. Respondentka „A“ věnovala přípravě stejný čas jako před obdobím covidu. Ostatní u připravování se na edukaci trávili čas **minimálně o dvojnásobek déle** než obvykle. Vzhledem k **řízení školství** Strenáčiková (2020, bez uvedení str.) konstatovala, že učitelé byli vystavováni nekonzistentním informacím a nejasným pokynům ze strany vedení Ministerstva školství, a proto se cítili bezradní a museli se mnohdy odkázat pouze sami na sebe. S tímto tvrzením jsem se setkala při rozhovorech také setkala. Ze strany ministerstva či magistrátu by byla uvítána **promyšlenější koncepce, větší smysluplnost a koncepčnost požadovaných sdělení**. Manuály, které v době pandemie respondentky získávaly, byly mnohdy neúplné a častokrát jim nerozuměly a do pár dní byly zcela odlišné.

Strenáčiková (2020, bez uvedení str.) zmínila za zdroj zátěže učitelů v době pandemie **špatnou spolupráci s rodiči**. Tato teze se v mém průzkumném šetření **zcela vyvrátila**. Všechny mé respondentky si naopak velice chválily spolupráci a komunikaci ze strany rodičů v období covidu. Byli s nimi v intenzivním kontaktu každý den a téměř všechny rodiče se pro své děti snažili dělat maximum. Samozřejmě se našly i výjimky, kdy rodiče na učitele útočili a nekooperovali s učiteli, to se mi ale potvrdilo pouze u jedné respondentky „C“. Cituji: *„Rodiče, kteří chtějí prudit a být zlí, se chopili své příležitosti a během distanční výuky měli vodu na svém mlýně. Vše písemně podložené, schválně útočili, dělali náschvály a podobně.“* Ale nakonec i respondentka „C“ uvedla, že po celkové stránce se kooperace s rodiči v období koronakrizy razantně zlepšila a byli společně s rodiči v mnohem frekventovanějším a intenzivnějším kontaktu.

Nyní bych zde v diskuzi ráda uvedla pohled Podlahové (2004, s. 142–145), která ve své odborné publikaci První kroky učitele podotkla, že **agenda týkající se správy dokumentů** bývá mezi pedagogy označována za **nepříliš oblíbenou činnost**. Podobné přesvědčení o administrativě jsem zaznamenala v reakci všech respondentek. Pro doložení jsem zvolila odpověď respondentky „A“, která konkrétně označila **papírování** za **nesmyslné**. Cituji: *„Často nesmyslná administrativní činnost spíše přibývá bych řekla.“* Na čemž se shodnou i Kotler a Keller (2007, s. 127–128), kteří o administrativě poznamenali, že se jedná o proces vyřizování běžných záležitostí **nesrozumitelným způsobem, které zbytečně zatěžují životy** občanů.

Ve většině výpovědích od respondentek jsem se dozvěděla, že došlo k **navýšení časové dotace ohledně pracovní doby** vzhledem k vykonávání příprav na distanční výuku a s ní spojenou administrativou. Tzhang et al. (2020, bez uvedení str.) se rovněž vyjádřil, že pro období covidu bylo charakteristické u mnoha lidí **navýšení pracovní doby**.

Zlámalová (2008, s. 17) ve své odborné publikaci Distanční vzdělávání a eLearning popsala, že při distanční výuce dochází k **fyzické separaci vyučujících od vzdělávaných**. V mém průzkumném šetření se ukázalo, že respondentky tuto skutečnost považovaly **vzhledem k žákům se SVP za velice neefektivní a neúčinnou**, protože tito žáci se neobejdou bez fyzického kontaktu při vyučování. Vzhledem k jejich těžkému stupni postižení jsou vhodné stimulující dotyky, rehabilitace, komunikace face to face aj. a to ve výuce na dálku nebylo uskutečnitelné a v tomto byli bohužel během pandemie ochuzeni.

Osobně mě zaujal výrok od Fontany (2014, s. 371), který ve své odborné publikaci Psychologie ve školní praxi usuzuje, že pedagogické povolání zahrnuje nejen vyučování žáků, ale i mnoho času stráveného přípravami na vyučování a kontrolu zadaných úkolů. To podle něho způsobuje **nemožnost oddělení pracovního času od osobního života**. V mém průzkumném šetření se respondentky taktéž shodly, že diferencovat osobní čas od toho pracovního bylo v době covidu nereálné. Během pandemie neměly žádný osobní čas a nabitější pracovní úkony je v tomto směru velice omezovaly. Jako příklad uvádím citaci od respondentky „A“: *„Neměla jsem vlastně chvíli klidu. Běžně mi skončí pracovní doba, tak si žiji svým životem a nikdo mě nekontaktuje, ale takto jsem žila životem druhých a žádný život jsem neměla. Přála jsem si, aby to už skončilo. Není nad to přijít do práce, mít to časově ohraničené a pak to uzavřít a jít domů.“*

Dále se mi v získaných výsledcích potvrdilo i konstatování od Kucharské (2013, bez uvedení str.) v odborné publikaci s názvem Školní speciální pedagog, která za nepostradatelnou charakterovou vlastnost pedagoga učícího na ZŠS zmiňuje **kreativitu**, která by se měla nejvíce odrážet v činnosti se žáky i v utváření co nejoriginálnějších přístupů ve výuce s žáky se SVP. O pedagogické tvořivosti se v rozhovorech podotkly i vybrané respondentky, pro které byla celá situace v covidu velkou výzvou k tomu, aby vše zvládly. Zde využiji citace respondentky „A“: *„Probudila se v nás **typická pedagogická tvořivost**. Poradili jsme si.“*

Nyní zde v diskuzi uvedu, co jsem osobně považovala za **přínosné** ohledně výsledků průzkumného šetření. Určitě bych zde ráda vyzdvihla **spolupráci rodičů s učiteli a naopak**. Upřímně jsem očekávala odlišný závěr a to takový, že rodiče vzhledem k období pandemie naopak kooperovat příliš nebudou. Byla jsem tedy s pozitivní odezvou u všech respondentek mile překvapená.

Dalším pozitivem byla snaha ze strany učitelů **udržovat s dětmi nějaký vizuální kontakt** ať už přes Skype nebo Google classroom. Některé respondentky se zmínily, že distanční výuka jako taková byla s jejich žáky vůči speciálním vzdělávacím potřebám neuskutečnitelná. Osobně se mi líbilo, že respondentka „C“, která uvedla že distanční výuka byla s žáky se SVP naprosto nezrealizovatelná, to vzhledem k zájmu rodičů alespoň s jedním žákem vyzkoušela, aby si ověřila,

jak to žáci zvládnou. Potvrdilo se jí to, v co se domnívala, tedy že distanční výuka je pro žáky se SVP ve velké míře neefektivní.

Co považuji za **negativní**, že se dle výpovědí respondentek **spolupráce rodičů po období pandemie** navrátila bohužel do starých kolejí a postupně **upadala**. Navzdory tomu si ale některé respondentky chválila součinnost rodin žáků i před období covidu.

Dalším problémem bylo **narušení režimu dětí a zajatých zvyklostí ohledně výuky ve škole**. Respondentka „D“ vedla distanční výuku individuálně a některé děti se k počítači dostaly až během poledne nebo odpoledne. To už u nich klesala koncentrace a schopnost se soustředit, byly hodně unavený a efektivita výuky proto klesala.

Co mě dále v průzkumu udivilo, že jsem předpokládala zátěž učitelů v nárůstu papírování, tedy konkrétně v agendě administrativy ale tak to úplně nebylo. Učitelé si spíše stěžovali na zátěž ohledně vyrábění zcela nových pomůcek pro výuku, jelikož je to stálo hodně úsilí. Také byli téměř celý den k dispozici na telefonu, aby je mohli rodiče žáků v případě potřeby kdykoliv kontaktovat. To pro učitele bylo velice náročné, protože jak jsem již výše zmiňovala, těžko mohli oddělit osobní život od toho pracovního. Nestíhali, byli v časovém presu, museli dělat mnoho činností navíc a jak jsem již předpokládala, pociťovali během tohoto období **psychický nekomfort**.

Podle mého úsudku, byl smysl i cíl bakalářské práce dostatečně naplněn a v současné době si nejsem vědoma, zda bych něco pozměnila. Možná bych pro příště zvolila výstižnější formulaci čtyř dílčích průzkumných otázek, ale jak výše zmiňuji i přesto se domnívám, že v bakalářské práci jsem dosáhla potřebných výsledků pro splnění cíle. Také bych uvítala kratší a trefnější název bakalářské práce např. „Administrativní zátěž pedagogů speciálních škol v období koronakrize“. S výběrem tématu jsem byla od začátku spokojená, ovšem během vypracovávání teoretické části jsem nabyla přesvědčení, že pro mě bylo téma náročné pro vypracování. Opakem pro mě byla část praktická, kde jsem našla velké zaujetí, a to konkrétně v absolvování a následném vyhodnocování rozhovorů s vybranými respondentkami.

6 Navrhovaná opatření

Na základě získaných dat a jejich interpretace navrhuji možná doporučení pro praxi. Následná opatření by mohla ulehčit učitelům na ZŠS, v případě návratu pandemie a s ní spojenou distanční výukou a vykonávání administrativní zátěže.

Z průzkumného šetření vyplynulo, že během koronakrizy nebyl dostatek materiálů a pomůcek k výuce pro správnou stimulaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelům zabíralo příliš času nové pomůcky vyhotovovat a shánět na ně vhodné materiály. Vzhledem k této okolnosti se domnívám, že by nebylo od věci sehnat **dobrovolníky** (klidně studenty středních či vysokých škol s pedagogickým zaměřením), aby učitelům vypomohli se zhotovením potřebných materiálů pro výuku. Představovala bych si to tak, že by každý učitel měl přiřazeného jednoho dobrovolníka a s ním by byl během pandemie v intenzivním kontaktu a dle nutnosti by vždy požádal o pomoc s výrobou konkrétních předmětů či instrumentů. Učitelům by to dle mého názoru ulehčilo práci a měli by více času se věnovat samotné výuce.

V návaznosti na předešlý návrh, by bylo dobré, aby učitelé měli možnost přístup do školy. Doporučuji, aby se **vyhradil jeden den v týdnu pro přístup do školy** a po přesně domluvených intervalech s vedením školy si učitelé po jednom zvlášť chodili do své třídy vyzvedávat nezbytně nutné pomůcky, zalaminovat si materiály kvůli odolnosti či si vytisknout pracovní listy pro žáky. Další návrh souvisí s výpovědí jedné z respondentek, která by ocenila méně tabulek a hlášení, větší smysluplnost a koncepčnost požadovaných sdělení a celkově **ze strany ministerstva nebo magistrátu promyšlenější koncepce a neduplikování již vyplněného** v jiné tabulce. V tomto směru by bylo vhodné pro učitele stanovovat **jasné a stručné manuály**, co a jak je potřeba kde zaznamenat či zapsat, čím se naopak nemusí nutně zabírat a zatěžovat.

Co se víceméně všem respondentkám osvědčilo, byl usilovnější přístup rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vůči edukaci jejich dítěte (dále jen SVP). Bohužel se tak nechovali všichni rodiče a učitelům práci spíše ztěžovali. Dovolila bych si navrhnout, že by **pro rodiče** žáků se SVP byla vhodná **motivace v rámci on-line seminářů či přednášek přímo od ředitele školy**, jak se v této situaci chovat a osvětlit jim tak náročnost učitelské profese v tomto nelehkém období. Také by nebylo špatné si denně vymezit **určitý čas pro on-line konzultaci s rodiči**. V daný čas by se připojili ti rodiče, kteří by měli zájem konzultovat informace vztahující se k edukačnímu procesu jejich dítěte a pokud by to nebylo nezbytně nutné, během dne by již učitele nekontaktovali.

Z některých odpovědí respondentek, jsem zaznamenala, že si vyhotovily během pandemie **složku pro každého žáka se SVP** a do té si vkládaly pracovní listy a různé materiály, které k práci využívaly. Kdyby někdy nastala další vlna koronaviru, určitě by se poté hodilo sáhnout do složky

pro již osvědčené materiály a učitelům by to ulehčilo práci v tom, že by zdlouhavě nemuseli dohledávat nové učební podklady. Několik dotazovaných se zmínilo, že je z nekonečné práce u počítače bolely oči a hlava. Zde mě z vlastní zkušenosti napadlo, že by tento problém mohlo redukovat **červené světlo (speciální červené brýle)**.

Tento způsob ochrany a filtrace proti modrému světlu nyní začíná být populární. Z dlouhodobého hlediska působí kladně na spánek, psychický komfort a celkově je zdraví prospěšné.

Závěr

S příchodem pandemie covid-19 nastala na celém světě nejistota, chaos a zmatek. Ne jinak tomu bylo v Česku, kdy celá společnost v obavě o život a zdraví byla nucena svůj dosavadní osobní i pracovní život podřídit zcela nové situaci. Lidé se tak museli v poměrně krátké době chtít nechtě adaptovat na zcela odlišný způsob života. Změny, které významně zasáhly do řady oblastí tak neminuly ani oblast školství.

Ředitelé škol byli nuceni pohotově reagovat na často se proměnlivá vládní opatření a přizpůsobovat chod školy i výuky daným postupům. V období pandemie se školství uchýlilo k distanční formě výuky, kdy žáci i učitelé z bezpečí domova provozovali schůzky přes různé sociální aplikace či programy (Skype, Google classroom aj.). Tomuto způsobu vyučování byli vystaveni i učitelé ze základních škol speciálních a jejich žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy mnohdy tato forma vyučování nebyla možná vzhledem ke specifickým potřebám žáků realizovat.

Období koronakrize a zcela neobvyklý způsob výuky učitelům způsobil nepříjemnosti, kdy jednou z mnoha byla proměna administrativní agendy způsobená právě distanční výukou. Administrativa bezesporu patří do pracovní náplně učitelů. Mnozí ji pokládají za nepříliš zábavnou až přímo zatěžující práci, která však patří k důležitým úkonům učitelů a je potřeba ji vykonávat zodpovědně a pečlivě.

V první části bakalářské práce nazvané „Proměny administrativní zátěže pedagogů ve vybraných základních školách speciálních v době koronakrize a před tímto obdobím“ jsem popsala teoretická východiska, která se vztahovala k práci učitelů na základní škole speciální a koronavirové pandemii. Teoretickou pasáž jsem rozdělila na 3 hlavní kapitoly s názvy pedagog, zátěž pedagoga na ZŠS a zátěž pedagogů v období covid-19. Teoretická část je podkladem pro empirickou část a slouží pro pochopení souvislostí u výsledků průzkumného šetření.

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo odhalit, jakým způsobem se proměnila administrativní práce vybraných učitelů na ZŠS a zdali se případný nárůst administrativy promítl do výuky žáků, popřípadě jak. Obsah empirické části tvořil kvalitativní průzkum formou polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumný vzorek se skládal z šesti třídních učitelů z toho třech působících na ZŠS Orlí v Liberci a dalších třech na ZŠS Josefa Hory v Jablonci nad Nisou. Jednalo se o šest žen.

Stanovila jsem si jednu hlavní průzkumnou otázku, kterou jsem rozložila do čtyř pomocných průzkumných otázek, Díky rozhovorům, respektive odpovědím na ně, jsem získala potřebné informace pro vyhodnocení průzkumného šetření. Průměrným výpočtem jsem dle reakcí dotazovaných na stupnici od jedné do deseti získala výsledek 6,5. To tedy značilo nadprůměrný nárůst administrativní činnosti během covid-19 oproti běžnému období před.

Týkalo se to pouze vybraných respondentek. Jsem si tak dobře vědoma toho, že tento výsledek je subjektivní, a proto si nemohu dovolit zjištění generalizovat pro širokou učitelskou obec. Osobně se domnívám, že výsledek získaný ze stupnice fakticky odpovídá výpovědím všech šesti respondentek. Zjistila jsem, že nejvíce administrativy přibylo v těchto činnostech: příprava na výuku, vypracovávání pomůcek a učebních materiálů, zadávání úkolů, tvoření výkazů vzhledem k distanční výuce, zaznamenávání výsledků testování na covid-19, intenzivní komunikace mezi učiteli a rodiči, nahrávání metodických videí pro žáky a vkládání fotodokumentace na třídní web.

Za neopomenutelné zde považuji zmínit, že nárůst administrativní činnosti pouze dle vybraného vzorku, se výrazně neodrazil do edukačního procesu žáků, ve smyslu toho, že žáci nebyli v jejich výuce výrazně limitováni, kdy nabití administrativy jejich kantorů je zásadně neomezilo v učebních vědomostech či dovednostech. Na žácích se negativně podepsaly jiné okolnosti během covidu nežli nárůst administrativy učitelů. Úpadek žáků byl zejména způsobován neumožněným sociálním kontaktem, zcela rozhozeným režimem fungování jak při výuce, tak v běžném životě a nedostatečným rehabilitováním a stimulováním žáků. Úroveň vzdělávacího procesu se na základě výpovědí respondentek zhoršila, ale jak jsem již zmínila, nebylo to na úkor navýšení administrativní práce. Pro žáky se SVP byla forma distančního vzdělávání téměř neefektivní, vůči potřebě intenzivní péče a přímého působení na žáka.

Výstupem práce bylo, že administrativa jako taková se až tak razantně, jak jsem předpokládala, nenavýšila. Samozřejmě nějaké administrativní úkony učitelů přibyly (již jsem výše uvedla), ale našly se i jiné skutečnosti, které je zatěžovaly daleko více než samotné papírování. Z průzkumného šetření vyšlo najevo, že učitelé vykonávali o mnoho úkonů oproti běžnému období navíc, a to nejen právě v rámci administrativy. Učitelé ve velké míře zatěžoval příliš intenzivní a frekventovaný kontakt s rodinami dětí. Pro rodiče byli k dispozici téměř dvacet čtyři hodin sedm dní v týdnu. Bylo mi řečeno, že neměli téměř žádný osobní čas, jelikož nebylo možné oddělit práci od vlastního života. Jedna respondentka mi dokonce popsala, že se cítila více jako psychický terapeut na krizové lince nežli učitelka. Několik respondentek podotklo, že jim dlouhodobý pobyt u počítačů způsoboval zdravotní komplikace v podobě bolesti očí, hlavy, zad, zápěstí, silné únavy aj. Učitele vystavovalo námaze i nedostatečné technologické vybavení rodin. Museli tisknout materiály pro výuku a následně to dopravovat k dětem domů nebo to jezdili předávat rodičům ke škole.

Přínosem práce pro obor v rámci mnou provedeného průzkumného šetření bylo zjištění, že osobní kontakt mezi učiteli a žáky se SVP je nenahraditelný. Za velké pozitivum lze považovat potvrzení nutnosti spolupráce rodin žáků se SVP s učiteli a opačně. Tudíž pokud by se někdy v budoucnu opakovala obdobná či zcela jiná takto náročná situace, tak je kooperace mezi shora jmenovanými velmi podstatná.

V neposlední řadě jsem se vzhledem k průzkumnému šetření utvrdila v tom, že při práci s žáky se SVP je nutností mnohonásobná empatie, podpora a motivace, a to nejenom ze strany učitelů ale i rodičů.

Přínos práce pro praxi lze spatřovat ve zjištění, že u všech dotázaných učitelek se v covidu oproti běžnému období „probudila (rozuměj zvýšila) typická“ učitelská kreativita, kterou respondenty ilustrovali tím, že si vyráběly pomůcky, které běžně mívají ve škole k dispozici, zjišťovali si spoustu informací na internetu, vzdělávali se v rámci webinářů, hledali nové a originální nápady a snažili se různě obměňovat úkoly a zadání pro žáky, aby nedocházelo k zautomatizování, jelikož žáci by mohli začít být v důsledku jednotvárnosti znechuceni a přibývalo by tak na ještě intenzivnější neefektivnosti. Celkový přístup všech šesti respondentek k jejich výuce mnou provedeným šetřením ukázal, že tyto kantorky se pro své žáky jejich rodiče dle jejich sebereflexe snažily dělat maximum možného v rámci jejich edukační činnosti.

Výsledky práce a celkově jako práce taková může být rovněž užitečná pro laickou i odbornou veřejnost, zejména pro učitelé ZŠS, žáků se SVP, rodiče těchto žáků, ředitelé školy, asistenty pedagoga a v neposlední řadě pro studenty či studentky a jejich studijní účely. Zjištění z průzkumného šetření by tak mohla umožnit nahlédnutí do jedné z velmi důležitých oblastí učitelské profese, která je dle mého názoru opomíjena a tou je právě administrativní činnost. Čtenáři této bakalářské práce se tak mohou rovněž dozvědět informace, jak tento stěžejní úkon probíhal v období covid-19 na konkrétních základních školách speciálních.

Použité informační zdroje

APERRIBAI, L. et al., 2020. *Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic* [online]. [vid. 23. 3. 2023]. *Frontiers in Psychology*. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>

APERRIBAI, L. et al., 2020. *Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic: frontiers in Psychology* [online]. [vid. 19. 12. 2023]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>

ATKINSONOVÁ a kol., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.

BASLEROVÁ P. a kol., 2015. Katalog podpůrných opatření: *Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. [vid. 16. 2. 2023]. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: [katalog-vseobecny.pdf \(upol.cz\)](#)

BĚLÍK, V. a kol., 2022. *Slovník sociální patologie: vybraná ohrožení pedagogů*. Červený kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-534-0.

BENDL, S., KUCHARSKÁ, A., 2008. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-366-5.

BENDO VÁ, P., 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-422-9 in VAŠEK, Š., 2003. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia. ISBN 80-968797-0-7.

BRÉDA, J. a kol., 2017. *Třídní učitel jako kouč: tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-293-6.

BUREŠOVÁ, F., 2013. *Školní vzdělávací program pro základní školu speciální Josefa Hory* [online]. [vid. 20. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.zsliberecka31.cz/files/clanky/%C5%A0VP%20Z%C5%A0S%20.pdf>

ČŠI, 2021. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. [vid. 24. 3. 2023]. Praha: ČŠI. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=1

- DYTRTOVÁ R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *UČITEL: příprava na profesi* [online]. Praha: Grada. [vid. 9. 9. 2022]. ISBN 978-80-247-2863-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/ucitel-950668/>
- FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
- FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
- GAVORA, P., 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GILLERNOVÁ, I. a kol., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HARTL, P., 2004. *Stručný psychologický slovník* [online]. Praha: Portál. [vid. 16. 10, 2022]. ISBN 80-7178-803-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/strucny-psychologicky-slovník-1038378/>
- HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum*. 2. přeprac. A aktual. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HODÍKOVÁ, B., 2020. *Školní vzdělávací program pro základní školu speciální Orlí* [online]. [cit. 20. 2. 2024]. Dostupné z: https://drive.google.com/drive/folders/148AYIRtCRluWsyhst_GPp_VG7zuwh51g
- CHOULÍK, P., 1991. *Zákony byrokracie*. Praha: Práce. ISBN 80-208-0079-4.
- KANTOROVÁ, J., GRECMANOVÁ, H., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KITZBERGEROVÁ, L., 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-667-3.
- KOFROŇOVÁ, O., VOJTĚCH, J., 2005. *Analýza vzdělávacích programů z hlediska zaměstnatelnosti absolventů*. Praha: NÚOV. ISBN
- KOHOUT, K., 2018. *Obecná pedagogika*. 3. rozš. a dopl. vyd. Praha: Univerzita Jana Komenského. ISBN 978-80-7452-137-9.

- KOLÁŘ, Z. a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky* [online]. [vid. 9. 1. 2023]. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/vykladovy-slovník-z-pedagogiky-1161383/>
- KOMÁRKOVÁ a kol., 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. 1. vyd. Praha: Grada. 224 s. ISBN: 80-247-0180-4.
- KOTLER, P., a KELLER K. L., 2007. *Marketing management*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1359-5.
- KOVÁŘOVÁ, R., JANKŮ, K., 2008. *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. 2. vyd., Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-548-5.
- KROUPOVÁ, K. a kol., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KUCHARSKÁ A. A kol., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portá. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KYRIACOU CH., a kol., 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, 2005. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-115-4.
- Logopedická škola, 2022. *Směrnice o ochraně osobních údajů a nakládání s nimi* [online]. [vid. 7. 12. 2023]. Dostupné z: <https://www.logopedickaskola.cz/dokumenty/gdpr/smernice.pdf>
- MALLAPATY, Smriti, 2020. *Where did COVID come from? WHO investigation begins but faces challenges* [online]. [cit. 23. 10. 2023]. Dostupné z: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-03165-9>
- Masarykova univerzita, 2005. *Kurikulární dokumenty* [online]. [vid. 9. 10. 2023]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2005/SZ2BP_Pd20/did222.pdf
- MIKŠÍK, O., 2007. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1304-8.
- MŠMT 2020. *Harmonogram uvolňování v oblasti školství* [online]. [vid. 22. 12. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>

- MŠMT, 2017. *Individuální vzdělávací plán* [online]. [vid. 20. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44157/>
- MŠMT, 2017. *Individuální vzdělávací plán* [online]. [vid. 26. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44157/>
- MŠMT, 2023. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních § 3* [online]. [vid. 25. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43482>
- MŠMT, 2023. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. [vid. 5. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>
- MŠMT, 2023. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [vid. 2. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>
- Nariadení vlády č. 75/2005 S., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků* [online]. [vid. 14.1. 2023]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/narizeni-vlady-kterym-se-stanovi-rozsah-prime-vyucovaci-prime-vychovne-prime-specialne-pedagogicke-a-prime-pedagogicko-psychologicke-cinnosti-pedagogicky-ch-pracovniku>
- PHARES, E. and CHAPLIN, W., 1997. *Introduction to Personality*. Fourth Edition. Longman: New York.
- PIPEKOVÁ, J. et al., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PODLAHOVÁ, L., 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
- POLÁK, M., 2004. *Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření* [online]. [vid. 9. 9. 2022]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <file:///C:/Users/Ad%C3%A9la%20Zelenkov%C3%A1/Downloads/7947-Text%20%C4%8DI%C3%A1nku-13623-1-10-20170904.pdf>
- PRÁŠILOVÁ, I., 2022. *Směrnice o ochraně osobních údajů a nakládání s nimi* [online]. [vid. 9. 10. 2023]. Dostupné z: <https://www.logopedickaskola.cz/dokumenty/gdpr/smernice.pdf>
- PRŮCHA, J. a kol., 2001. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J. a kol., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- RENOTIÉROVÁ, M. a kol., 2006. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1475-9.
- RVP ZŠS, 2008. *Pojetí a cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením v základní škole speciální* [online]. Praha: VÚP. [vid. 25. 10. 2022]. ISBN 978-80-87000-25-0. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZSS_kor-final.pdf
- SELYE, H., 2016. *Stres života: jak překonat škodlivý účinek stresu a jak využít stres jako vlastní výhodu*. Hodkovičky: Pragma. ISBN 978-80-7349-392-9.
- SIGELMAN, C. K., Rider, E. A., 2003. *Life-Span Human Development*. 4. vyd. Belmont: Wodsworth.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné době: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOLFRONK, J., 2000. *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-390-4.
- STARÁ, J., 2006. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o. ISBN 80-86307-28-X
- STARÁ, J., 2006. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-28-X.
- STEJSKALOVÁ, K., 2013. *Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*. In: *Šance dětem* [online]. [vid. 23. 2. 2024]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/legislativni-ramec-vzdelavani-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>
- STRENÁČIKOVÁ, M., 2020. *Vzdelávanie v čase pandémie*. Košice: Equilibria. ISBN 978-80-8143-276-7.
- ŠAUEROVÁ, M. a kol., 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

- ŠTIKAR, J, a kol., 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum. ISBN 8024604485.
- ŠVARCOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. vyd., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.
- TRUNDA M. a ŠIMÁČEK P., 2014. *Zákon o pedagogických pracovnících s odborným výkladem*. 2. vyd. Třinec: RESK. ISBN 978-80-87675-05-2.
- URBÁNEK, P., 2005. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-942-2.
- VALENTA, M., 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ H., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2 rozšiř. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, J., 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů [online]. [vid. 17. 12. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-64#p1>
- Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2016. *Pracovní stres a zdraví* [online]. [vid. 12. 11. 2023]. ISBN 978-80-87676-23-3 Dostupné z: file:///C:/Users/Ad%C3%A9la%20Zelenkov%C3%A1/Downloads/nusl-396369_1.pdf
- Vzdělávání bez bariér, 2021. *Distanční výuka a žáci se SVP* [online]. [vid. 5. 12. 2023]. Dostupné z: <https://bezbarier.zcu.cz/wp-content/uploads/2021/09/Distancni-vyuka-a-zaci-se-SVP.pdf>
- World Health Organization, 2020. *Coronavirus disease (COVID-19)* [online]. [cit. 23. 10. 2023]. Dostupné z: https://www.who.int/healthtopics/coronavirus#tab=tab_1

Zákony pro lidi, 2023. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 11. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZHANG, S. X. et al., 2020. *Unprecedented disruption of lives and work: Health, distress and life satisfaction of working adults in China one month into the COVID-19 outbreak* [online]. [vid. 19. 12, 2023]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112958>

ZLÁMALOVÁ, H., 2008. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-56-3.

Seznam zkratek

AAK – Augmentativní a alternativní komunikace

ad. – a další

aj. – a jiné

atd. – a tak dále

atp. – a tak podobně

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství a ministerstvo tělovýchovy

PC – Osobní počítač

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcově vzdělávací program

s., str. – stránka

SEVT – Student and Exchange Visitor Program

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školní poradenské zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program

tzn. – to znamená

ZŠ – Základní škola

ZŠS – Základní škola speciální

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky k rozhovoru s pedagogy učících na vybraných ZŠS

Příloha č. 2: Transkripce rozhovorů

Příloha č. 1: Otázky k rozhovoru s pedagogy učících na vybraných ZŠS

1. Co se změnilo ve Vašich administrativních povinnostech během období covidu oproti běžnému období?
2. V čem pro Vás bylo snadnější a naopak obtížnější vykonávat administrativu v období covidu?
3. Jakým způsobem se promítl nárůst administrativní činnosti do Vašeho edukačního procesu?
4. Jaké postupy či strategie jste aplikoval(a), aby distanční výuka byla pro žáky se SVP co nejvíce efektivní?
5. Co v rámci distanční výuky žáků se SVP hodnotíte jako pozitivní a naopak negativní?
6. Ovlivnila distanční výuka podle Vás výsledky žáků? Pokud ano, v čem konkrétně došlo ke zhoršení?
7. Kolik času jste věnoval(a) domácí přípravě na distanční výuku oproti běžnému období?
8. Vyhovovalo Vám pracovat více, ze školy nebo z domova? Uveďte proč?
9. Zhoršila se spolupráce mezi školou a rodiči během distanční výuky, pokud ano, v čem konkrétně?
10. Co jste musel(a) změnit ve Vašem běžném způsobu vyučování vzhledem k distanční výuce?
11. Co se Vám v rámci distanční výuky žáků se SVP osvědčilo?
12. Vzrostla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně Vás omezila?
13. Ubyla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně?
14. Jaký dopad na Vás měla změna v administrativní činnosti během pandemie?
15. Co by Vám v období covidu pomohlo administrativní činnost ulehčit? (např. nějaké pomůcky či zvláštní materiály, programy atd.)
16. Na stupnici od 1 do 10 ohodnoťte míru proměny administrativní činnosti během covidu oproti období před covidem.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

(1 = žádná změna, 10 = maximální změna)

Příloha č. 2: Transkripce rozhovorů

Transkripce rozhovoru s respondentkou „A“

Co se změnilo ve Vašich administrativních povinnostech během období covidu oproti běžnému období?

„V podstatě v těch obdobích toho covidu jsem koukala, že nám to tam začalo v tom roce 2020, což už je hodně dávno a tam když ten covid začal, tak jsme nikdo tu nemoc neznali, nevěděli jsme, jak se máme vlastně chovat, jak to máme uchopit. Takže v těch základních speciálních školách nebo tedy v naší speciální škole, tam to probíhalo tak, že jsme vlastně těm rodičům pouze posílali, pracovní listy, odkazy na různé interaktivní programy a podobně. Takže naše práce byla ta, že jsme se vlastně s těmi rodiči nestýkali fyzicky vůbec, ten kontakt byl přerušen z počátku. Ono to mělo vlastně takový svůj vývoj po těch obdobích, etapách, kdy vlastně jsme znova a znova usedali k té distanční výuce. Takže z počátku to bylo vlastně takhle, že jsme vlastně nejprve vypracovávali různé pracovní listy, které bychom normálně používali i při té prezenční výuce. Takže to zase nebylo až tak složité v tomhle. Spíš každému žákovi ve speciální škole vytváříme pracovní listy a pomůcky na míru. Na té distanční výuce jsme seděli u počítače a vytvářeli jsme jednotlivé pracovní listy vlastně na míru těm žákům. V podstatě my jsme vždycky těm rodičům, když to vypuklo, tak jsme každého informovali „tak a Vaše dítě je na tom tak a tak, skončili jsme s výukou u těchto dovedností a znalostí a tyhle bychom měli procvičovat, nebo mělo by se na ně navázat“. Většinou jsme tedy opakovali to učivo, že jsme neprobírali nic nového. U těchto žáků je strašně malý posun, takže tam jsme stále opakovali a oživovali to učivo, co už jsme dávno probrali. V podstatě tou hlavní hybnou silou byli ti rodiče doma. Takže jsme je seznámili s tím, co je potřeba procvičovat v jaké oblasti, v jakém předmětu. Takže ten rodič dostal návod, co s tím dítětem má dělat doma a my jsme k tomu vytvářeli ty podmínky na dálku. Vytvářeli jsme materiály, pomůcky, které si samozřejmě ti rodiče museli doma vytisknout, ideálně na barevné kopírce, museli si to zalaminovat. Rodiče našich dětí jsou zvyklí tohle dělat, protože oni často s nimi pracují i doma z vlastní vůle. Spousta rodičů si tedy samo doma tiskne ty materiály i mimo covid a jiné extrémní situace. Takže to pro ně nebylo až tak složité. To bylo v té první fázi. Ale pak, když byly ty další etapy, tak jsme v tomhle pokračovali, ale byli jsme víc v kontaktu i přes Skype. Měli jsme vizuální kontakt.“

„Tak teď tedy přesně ta odpověď k té jedničce. Já jako si nejsem vědoma, že by se nějak ta administrativa zvýšila. Tam spíše ta třídní kniha se pak psala, dopisovala podle toho, co jsme brali za témata na dálku. Vždy jsme brali k danému období zima, jaro, matematiku, to čtení, aby to souhlasilo tématicky s tím ročním obdobím nebo s maximálním děním v té společnosti nebo v přírodě. Já si myslím, že co se týká administrativních povinností, že to zase tak hrozné nebylo.“

My jsme si ukládali nebo asi každý učitel to měl jinak, já jsem si vždycky ukládala do své složky k danému týdnu to téma, co jsme dělali. Ta práce s tím počítačem, že jsem to doma musela ukládat a vlastně pak ještě přepisovat. Ale to děláme i běžně. Opravdu bych neřekla, že ta administrativa se nějak navršila. Možná v tom prvním období covidu, že šlo spíše o to, že ještě když nebyly ta pravidla toho, jak máme shromažďovat důkazní materiály, že jsme opravdu tu distanční výuku vedli, tak jsme v podstatě v té první vlně si museli uložit všechny ty odkazy a všechny dokumenty. Prenscreensovali jsme maily, které jsme odeslali rodičům s těma pracovními listy. To jsme si museli uložit do nějakého souboru, aby kdyby přišla kontrola, tak aby viděla, že jsme něco prováděli s těmi rodiči. To bylo vlastně navíc. Jinak v běžném vzdělávacím procesu děláme to, že si ty materiály ukládáme do nějaké složky k nějakému období a vlastně nám slouží do dalšího roku jako inspirace. Určitě jsme nedělali nic dalšího navíc. Pak ještě co jsme dělali a děláme to i v současné době, že na konci týdne skládáme fotodokumentaci na web, kdy to má každá třída v našem zařízení. Takže jako třídní učitel dokumentuji co po celý týden děláme a vkládám to na web školy, tedy přímo třídy. Tam prezentuji pro rodiče tu práci, kterou s dětmi odvedu. Ale protože ty děti nebyly v té škole, ale o něčem jsme si jen povídali potom v té další vlně covidu. Povídali jsme si on-line přes Skype. Pak jsme z toho dávali záznamy zase oscreenované fotografie, kdy jsme spolu komunikovali přes Skype. Tak jsme si dali do té složky třídy na web školy. Takže ty děti s těmi rodiči se mohly znova podívat na web školy a mohly si připomenout, o čem jsme si povídali nebo i jsem dávala na ten web školy, o čem si povídat teprve budeme. Přidávala jsem to každý den a ne jen jednou týdně. Takže ta komunikace přes ten web školy asi možná, že byla obden nebo každý den. To bylo vlastně možná navíc, že neprobíhala prezentace naší odvedené práce jednou týdně, ale obden či každý den. Každý den jsem dětem dával nějaké zprávy na ten web třídy. Takže vkládala jsem jim tam, co mohou dělat, odkazy na interaktivní různé stránky, úkoly, různá videa k nějakému tématu, a protože u nás ve škole je hodně dětí s nerozvinutou řečí a aplikujeme znak do řeči nebo víceméně český znakový jazyk pro neslyšící. Nemáme neslyšící žáky, ale nemají rozvinutou řeč, takže znakuje. Většinou jsem sama sebe natočila a skrze znaky jsem zprostředkovala, co budeme dělat a nebo co jsme udělali. Abychom si to takhle opakovali a viděli mě na tom videu. V tomhle byla moje aktivita zvýšená. Protože takhle s nimi denně při běžné výuce komunikuji a už nemusím jim to video nahrávat na ty webovky, protože mě vidí ve škole naživo. To bylo vlastně před tím Skypem. Pak bylo také období, kdy se mohly dostavit do školy a my jsme jim zapůjčovali vybrané pomůcky, co si rodiče odnášeli. Docházeli jsme do školy střídavě, abychom se tam s kolegy nesetkávali a přišli jsme individuálně. Pro žáky jsme na nějaký den připravili vždycky pomůcky, pracovní listy a oni si to přišli vyzvednout, aby to rodiče nemuseli vyrábět doma. Hodně potom probíhal ten Skype hodně.

Měli jsme vymezené, že ráno od určité doby do určité doby jsme měli hodinové sezení jenom, protože ty děti nemají tak dobrou pozornost, nevydrží, takže jsme se setkávali takhle on-line, což teď v běžném procesu neděláme. S tím souvisí i příprava. Musela jsem si připravit hodně vizuální podpory, písnička, obrázky a podobně. Aby měly vše s vizuální podporou, protože když jim něco vysvětlujete, o čem hovoříte, tak aby to viděly. Dám příklad, když hovoříme třeba o počasí, tak aby viděly obrázek se sluníčkem, nebo déšť. Protože jak mají narušenou komunikační schopnost, tak verbální sdělení těžko chápou a všechno musí mít dobře vizualizované. Tyto obrázky, piktogramy a veškeré tyto pomůcky k té vizualizaci běžně používáme. Takže jsme je vlastně jen zprostředkovali přes Skype dětem.“

V čem pro Vás bylo snadnější a naopak obtížnější vykonávat administrativu v období covidu?

„No snadnější asi v ničem. Jak jsem již říkala, bylo to vše fakt hodně náročný.“

Jakým způsobem se promítl nárůst administrativní činnosti do Vašeho edukačního procesu?

„Notýsky se nepsaly, žákovské knížky se také nepsaly. My jsme byli, když to přeženu, dvacet čtyři hodin v kontaktu s rodiči. V tom byla naše práce nejsložitější, protože rodiče nám doma nahrávali dlouhá videa, jak děti pracují. Jak vypracovávají práci, kterou jsme jim posílali domů. Takže jsme neviděli ty děti v akci, jak s nimi ty rodiče komunikují, jak s nimi pracují. Když máte ve třídě třeba šest žáků a musíte s nimi zhlédnout to video a těch videí přišlo několik za den a ne v naší pracovní době nebo v době vyučování, ale chodila třeba až v šest večer ta videa. Takže my jsme dokončili tu práci třeba v půl čtvrté, tak jako bychom byli ve škole a pak začala chodit ta videa. Dá se říct, že jsme byli nepřetržitě v práci. Takže určitě lepší prezenční výuka než distanční. Distanční výuka byla náročná v tom smyslu, že jsme byli stále on-line s těmi rodiči. Když něco potřebovali, volali opravdu kdykoliv. Buď to bylo večer a nebo prostě stále během dne a to bylo hodně vyčerpávající, protože to nemělo konce. Co se týká duševní hygieny, tak to bylo opravdu hodně náročný. Samozřejmě všichni rodiče neposílali videa, ale většina třídy ano. Hodně člověk dával ze sebe, aby udržel ty rodiče pozitivní. Protože pro ně to bylo samozřejmě taky těžký, byli v zátěži, protože jsme na ně chrlili ty dokumenty, pracovní listy. Oni je pořádně plnili, takže byli hodně vyčerpáni. My jsme se snažili je hodně podporovat. Takže jsme byli jako psychoterapeuti, protože najednou se ten učitel propojil maximálně s rodinou až jako extrémně. Hraničilo to až s tou duševní hygienou, že jsme byli jako učitelé hodně vyčerpáni. Tedy takto to vnímám já. Protože jsme celkově sdíleli ty běžné problémy rodiny. Protože každá ta rodina něco zažívala. Takže my jsme řešili všechno, hodně jsme se propojili s rodiči i dětmi.“

Jaké postupy či strategie jste aplikoval(a), aby distanční výuka byla pro žáky se SVP co nejvíce efektivní?

„Tam ani nešlo o ty, aby se ty děti někam posunuly, protože ty děti se posunují v horizontu let. Některé dítě se neposune vůbec, některé trochu a některé hodně. Tam šlo spíše o to, aby ty děti neztratily sociální kontakt s učitelem a spolužáky. My jsme se připojili dohromady i s asistenty a dětmi dohromady a všichni jsme byli takhle připojeni. Mohli jsme se vzájemně zdravít, viděli jsme se s rodiči, viděli jsme, kdo má jaké zvíře, kdo má jakého kamaráda a každý jsme si nahlídli do té domácnosti. Takže to umocnilo pocit sociálního kontaktu, že jsme mohli sdílet svůj domov a intimnější chvílky. Pro ty žáky bylo nejdůležitější, když ztratili kontakt s tou školou, tak že jsme jim zprostředkovali ten sociální kontakt. To je asi nejdůležitější. A že jsme se vizuálně viděli. Bylo to pro ně reálnější než pouhé zaslání úkolu a vyhotovení úkolu. To pro ně nebylo tak silné, jako když jsme se viděli. Smáli jsme se třeba tomu, že má někdo na sobě ještě pyžamo a župan. Bylo to fajn, takový uvolnění. A opravdu bezprostřední, prima. Byl tedy občas problém s tím spojením. Někomu šla ta data hůře. Takže jsme se s někým třeba vůbec neslyšeli. Na tomhle bylo negativní to, že těm dětem trvá hodně dlouho než zaměří pozornost a než jim dojde, že se něco děje a vlastně jakým způsobem jsme se spolu spojili, tak setkání skončilo. Tady se pak právě osvědčuje spíše ta přímá prezenční výuka a individuální vzdělávání s konkrétním člověkem a komunikujeme s jedním člověkem. Vezmeme ho třeba za ruku, vést mu tu ruku, vytvořit ten úkol nebo činnost. Vzdělávání spočívalo tedy hlavně v komunikaci a v tom, že ti žáci byli stimulováni k té komunikaci, k té interakci a to bylo asi hlavní a nejdůležitější. Takže zdě bych za nejdůležitější uvedla tu komunikaci.“

Co v rámci distanční výuky žáků se SVP hodnotíte jako pozitivní a naopak negativní?

„Pozitivní asi bylo to, že jsme se více poznali, i když oni ty děti s tím, že se špatně orientují v čase a prostoru, tak si tohle třeba dávno nepamatují. Takže větší otisk zůstal u nás učitelů. Oni prostě už tohle vůbec neví. Co se týká mentálního postižení, máme ve třídě obrovský rozptyl. Od středně těžkého mentálního postižení až po těžké nebo autistické děti a tam opravdu ty výkony některých dětí jsou takové, že o tom třeba vůbec nemají pojem a povědomí. Někteří žáci se tudíž nebyli schopni ani připojit ani jejich rodiče, protože by to ty děti mentálně nezvládly, když jsou neklidní, křičí a bouchají a mají afekty. To nemá smysl a nedá se to aplikovat skrze distanční výuku.“

Ovlivnila distanční výuka podle Vás výsledky žáků? Pokud ano, v čem konkrétně došlo ke zhoršení?

„Distanční výuka výsledky žáků určitě neovlivnila, protože jak říkám, posun u žáků je tak minimální. Když vezmete, že mám žákyni třeba v sedmém ročníku, speciální škola má deset ročníků a ta žákyně je stále u numerace jedna až pět a dál jsme se nedostali, protože toho není schopná.“

Strašně pomalinku postupuje, takže ten covid je nikam opravdu neposunul a zároveň se nic nezhoršilo. Dobrý bylo, že se jim rodiče více věnovali než obvykle, protože se to od nich žádalo a byla to víceméně nutnost. Měli tedy od rodičů více péče a pozornosti než kdy jindy. My jsme po nich něco chtěli na té druhé straně počítače a oni tu práci museli vlastně odvést za nás. Hodně jsme zatížili ty rodiče. Museli jsme jim naslouchat a být takovou zpětnou vazbou a takovým motivačním motorem pro ty rodiče. My jsme v té zátěži byli samozřejmě taky.“

Kolik času jste věnoval(a) domácí přípravě na distanční výuku oproti běžnému období?

„Věnovali jsme přípravě asi jako normálně. Vytváříme ty materiály doma na koleni tak, jak to dítě potřebuje, takže šestkrát doma vymyslíte nějaký pracovní list nebo nějaký způsob, jak procvičovat, aby to nebylo stále stejné a byla tam obměna. Aby to děti bavilo a nezautimatizovaly si to. Abychom opravdu ověřovali, jestli tam k nějakému posunu dochází.“

Vyhovovalo Vám pracovat více, ze školy nebo z domova? Uveďte proč?

„My jsme byli strašně vděční, že se můžeme v poslední covidové vlně dostavit do školy a tam vše dětem připravit, aby si pro to přišly. Bylo to osvobozující všechny ty věci, pomůcky a potřeby k výrobě pomůcek po ruce a nemuset to doma vymýšlet na koleni. My jsme si potom půlku školy přestěhovali i domů, abychom to zvládali on-line. Oproti běžné škole musíme dítěti ke každému předmětu všechno připravit, máme strašně moc obrázků a aplikací, co můžeme v té škole upotřebit a použít. To doma prostě nešlo. To bychom si ty děti museli vzít domů, aby to šlo. Bylo to hodně složité. Lepší je opravdu pracovat ze školy.“

Zhoršila se spolupráce mezi školou a rodiči během distanční výuky, pokud ano, v čem konkrétně?

„Spolupráce s rodiči během distanční výuky byla naprosto perfektní. Klobouk dolu, ty rodiče se opravdu hodně snažili. Někteří rodiče byli slabší, že třeba méně komunikovali, ale zase jednou za týden třeba poslali fotku, že vzali děti někam ven na výlet, že tam viděli zvířátka, že je počítali a podobně. Takže to zase bylo hezký, že ten kontakt s těmi rodiči byl. Ale teď ten vztah s rodiči se dostal na původní úrovni před covidem. Není tomu tak, že by se ten vztah v covidu zlepšil a zůstal tak do teď. Ti rodiče se vrátili na původní úroveň jako před covidem, co se týká vztahu mezi školou a rodiči. Tam spíše šlo o to, že v průběhu covidu jsme se všichni vybičovali, že to musíme zvládnout. Nevěděli jsme, jestli ten covid někdy skončí a všichni jsme z toho měli strach a báli jsme se a pak vlastně se to překonalo a všem se ulevilo.“

Co jste musel(a) změnit ve Vašem běžném způsobu vyučování vzhledem k distanční výuce?

„Všechno jsme museli změnit a přizpůsobit to tomu, abychom provedli výuku přes ten Skype. V podstatě jsme museli změnit úplně všechno i hodně omezit názorné pomůcky tu vizualizaci, protože to nebylo z domova tolik možné.“

Ve škole máme spoustu pomůcek i digitálních, bez čeho se neobejdeme. Pro nás to byla obrovská výzva to zvládnout, ale musím říct, že se v nás probudila typická pedagogická tvořivost. Poradili jsme si.“

Co se Vám v rámci distanční výuky žáků se SVP osvědčilo?

„Osvědčila se mi interakce naživo přes ten Skype a nevím co jiného. Vlastně jsme všechno dělali, tak jak jsme jinak zvyklí.“

Vzrostla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně Vás omezila?

„Asi se nějak nezvýšila. Spíše potom až když jsme byli ve škole a nebyla distanční výuka, tak se řešilo, jestli jsou děti testované a netestované. Muselo se zaznamenávat testování na covid a bylo to zatěžující. Sešli jsme se s rodiči a dětmi a ty děti to často braly lépe bez rodičů než s nimi. U některých dětí nastupovala zbytečná hysterie zprostředkovaná přes rodiče. Vždycky jsme testovali asi dvakrát týdně, tak asi tohle bylo náročné. A potom dokládání, když rodič nechal otestovat dítě někde jinde. Muselo se dokládat vedení, že má dítě nějaký certifikát a zprávu z toho testovacího centra, že je vše v pořádku.“

Ubyla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně?

„Určitě nebyla. Administrativní činnost ve školství obecně spíše přibývá. Přibývá více projektů a všeho. Nám nebylo nic. Spíše v horizontu českého školství často nesmyslná administrativní činnost spíše přibývá bych řekla.“

Jaký dopad na Vás měla změna v administrativní činnosti během pandemie?

„Asi nijak zvláštní. Tím, že to bylo ve třech vlnách, tak se to dělalo pokaždé jinak. Dostali jsme pokyny z vedení, jak co máme dělat a archivujeme do teď všechny pracovní listy od žáka. Máme je v krabici a jsou archivované pro školní inspekci. Jedná se o pracovní listy, které nám rodiče vždycky donesli po určité etapě, takže to máme vše uložené.“

„Co se týká nějakého duševního kontaktu, bylo to hodně psychicky náročné v tom smyslu, protože jsem si trošku připadala jako pracovník na krizové lince. V podstatě jsem musela připravit práci pro každé to dítě na každý den a pak už jsme to posílali nějak po týdnu. Poslední vlnu jsme posílali jednou týdně, to bylo strašně fajn.

Z počátku jsme totiž ještě nevěděli, jak se do toho pustit. To jsme posílali každý den a každý den jsem to vyhodnocovala. Bylo to jak na krizové lince. Řešila jsem ještě ty rodinné starosti. V podstatě jsem žila s šesti rodinami naráz. Prostě dvacet čtyři hodin denně, to bylo šílený. Potom už jsem byla ráda, že jsem si vzala své dva psy a šla jsem ven, abych šla pryč z toho bytu, kde jsem byla zavřená. Když jsem se vrátil, tak až potom jsem mohla teprve nahrát to video třeba s další prací, nebo pozdravem na třídní webovky. V tomto ohledu to bylo hodně náročné.

Neměla jsem vlastně chvíli klidu. Běžně, když mi skončí pracovní doba, tak si žiji svým životem a nikdo mě nekontaktuje, ale takto jsem žila životem druhých a žádný život jsem neměla. Přála jsem

si, aby to už skončilo. Pohoda byla, že se nikam nemuselo chodit, ale není nad to přijít do práce, mít to časově ohraničené a pak to uzavřít a jít domů. Pro duševní hygienu to je strašně důležité.“

Co by Vám v období covidu pomohlo administrativní činnost ulehčit? (např. nějaké pomůcky či zvláštní materiály, programy atd.)

„Asi kdybychom nemuseli být striktně doma. Tam byla ta první vlna, když se ještě nevědělo, jak hodně infekční to je. Všichni jsme se báli. Pak byla druhá, kdy jsme všichni museli zůstat doma, protože to bylo nesmírně nakažlivé a spousta lidí umíralo, záchranky nestíhaly. Vlastně jsme nemohli jít vůbec do práce a být v kontaktu. Pak se to další vlnu trochu uvolnilo. Asi by nám pomohl tedy přístup do té práce podle nějakého rozvrhu na střídačku. Těm dětem ty pomůcky vyrobit a připravit a oni by si je mohly přijít vyzvednout.“

Na stupnici od 1 do 10 ohodnot'te míru proměny administrativní činnosti během covidu oproti období před covidem.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

(1 = žádná změna, 10 = maximální změna)

„Dám tady číslo pět, protože to určitě není, že by se očekával nějaký blázelec a něco se neustále zapisovalo. Ono zase asi záleží, je každý zvyklý pracovat s počítačem nebo utváří nějaký soubory. Já jsem si vždycky udělala složku na daný týden a tam jsem to měla rozdělený na pracovní listy. Teď ještě ty rodiče, jak posílali vypracované listy zpátky, tak je skenovali. Já si to poté stáhla a dala na ten web třídy a tu jejich práci vystavila třeba za den. Prostě to, co vytvořili, aby tam bylo. Tohle asi bylo jediný.“

Shrnutí rozhovoru: Z absolvovaného rozhovoru s respondentkou „A“ lze vyčíst, že administrativní práce se zase až tak rapidně nenavýšila. Ovšem nějaké činnosti v papírování a připravování na výuku přibyly.

Jedná se o intenzivnější přidávání materiálů, pracovních listů, důkazů o on-line výuce, fotografií, zadávání úkolů a videí doprovázenými českým znakovým jazykem vzhledem k narušené komunikační schopnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Tyto materiály byly v běžném období přidávány na web třídy vždy na konci týdne. V této činnosti respondentka „A“ spatřuje větší vynaložení úsilí, jelikož byla aktivní ohledně webu třídy téměř každý den, kdy pravidelně zaznamenávala a přidávala již zmíněné materiály pro žáky se SVP či poskytovala instrukce pro jejich rodiče. Časově vysilující pro respondentku „A“ bylo zhlédnutí videí, jakožto důkazů od rodičů žáků, že doma svědomitě pracují a učí se. Videá dostávala každý den.

Během distanční výuky žáků se SVP se osvědčila vizuální podpora skrze piktogramy. Ty však dle výpovědi respondentky „A“, mají ve škole běžně k dispozici, tudíž se nejednalo o zátěž navíc. Za nejefektivnější postup či strategie pro efektivitu distanční výuky pro žáky se SVP

respondentka „A“ považuje sociální a vizuální kontakt skrze Skype a stimulování žáků ke komunikaci. Za pozitivum ohledně distanční výuky je zde bráno akorát bližší poznání žáků, jinak respondentka „A“ pohlíží na distanční výuku celkově negativně a vůbec se nehodící pro žáky se SVP.

Dle respondentky „A“ se nárůst administrativní činnosti nikterak neodrazil do edukačního procesu žáků. Nedocházelo ke zhoršení, ale ani ke zlepšení. Tudíž považuje výuku či účinnost výuky žáků se SVP během covidu za stagnující.

Transkripce rozhovoru s respondentkou „B“

Co se změnilo ve Vašich administrativních povinnostech během období covidu oproti běžnému období?

„No, tak tam to byla zásadní změna. Normálně vypisuji třídnici, kde vypisuji kolik dětí přišlo a odešlo a pak se tam píše v rámci předmětů řečová, estetická, smyslová a tak dále, co vlastně děláme. Pak jsem musela dělat i výkaz a vykazovat tak, co vlastně těm dětem budu dávat za práci. Byl to výkaz práce a můj výkaz, kdy jsem ještě vykazovala svoji činnost v rámci výkaz práce z jiného místa, kde jsem vlastně musela monitorovat a popisovat defakto nechci říct minutu od minuty, ale hodně podrobně, co jsem za ten den dělala. Práci přímou i nepřímou. Takže to byl masakr, bylo to hodně náročný. Musím říct, že zlatá třídnice, kde si opravdu uděláte nějaký plán a podle toho jedete. A tady jako to bylo náročný.“

V čem pro Vás bylo snadnější, a naopak obtížnější vykonávat administrativu v období covidu?

„Za mě snadnějšího nic. Bylo to obtížný. Jediné, co bylo snadnější bylo asi to, že jsem to dělala doma a v uvozovkách v klidu, ale zase toho bylo tolik, že úplně nevím. Za mě opravdu ne. Bylo to fakt náročný. Já mám děti s hlubokým mentálním postižením, kdy je důležitý osobní kontakt, jsou důležité rehabilitace. Ta práce přímá, jako když dětem připravíte třeba matematiku, češtinu, takové ty klasické předměty. Tady je to prostě úplně o ničem jiném. Já opravdu musím vzít tu ruku a vést tu ruku, kam patří. Musím u toho hodně používat dramatické záležitosti, kdy používám hodně mimiku. No a teď jak tohle vlastně skloubit, jak to vtisknout do té přípravy té školy. Musela jsem hodně vyhledávat odkazy, jak to připravit pro ty rodiče. Protože tady to je o kontaktu víceméně s těmi rodiči a denně obvolávat, vysvětlovat, co by měli, jak by měli, aby byla nějaká zpětná vazba. V tomhle to bylo hodně složitý.“

Jakým způsobem se promítl nárůst administrativní činnosti do Vašeho edukačního procesu?

„Byla jsem hodně ve stresu. Rodiče se mi připojovali, kdy jsem měla přes den daný hodiny výuky, kde se rodiče buď připojili nebo nepřipojili, protože tady ty děti můžou mít záchvaty. Mám hodně dětí s epilepsií. Mají různé vady. Mám třeba holčičku, která má atrofii mozku, takže to je opravdu takový, že jsem čekala, jestli se vůbec někdo na druhé straně připojí. Měla jsem v ruce připravený loutky, různý materiál, četli jsme. Scházeli jsme se přes Skype. Bylo to hodně v napětí, byla tam taková ta pohoda a odezva. Tyhle děcka to opravdu tak nevnímají.“

Jaké postupy či strategie jste aplikoval(a), aby distanční výuka byla pro žáky se SVP co nejvíce efektivní?

„Určitě dramatizace. Měla jsem připraveno i pro rodiče, abychom měli vzájemnou interakci. Byla tam třeba část, která vyšla zrovna na Velikonoce, takže já jsem natáčela různá videa, jak sázím rostlinky, tu travičku, jak se do toho dávají vajíčka. Vyráběli jsme květináče.“

Pak jsem ty květináče, protože jsem byla hodně aktivní, tak jsem květináče každému rozvezla. Byl ta polotovar a oni ho doma dotvářeli. Abych je zase co nejméně obtěžovala, protože víte co, nechcete někoho obtěžovat. Já mám zaplat' pánbůh skvělou třídu, takže jsme s těmi rodiči parta. Tím, že mají děti s takovým postižením, tak z devadesáti devíti procent nepracují, takže byli rádi, že jsem s nimi komunikovala, že jsme měli interakci. Ale zase na druhou stranu, oni si od těch dětí rádi odpočinou, protože ta děcka jsou fakt náročný. A to v tom covidu prostě nebylo. Měli je doma pořád ta děcka. Ta děcka jsou prostě svá a bylo to i pro ty rodiče fakt náročný. Takže jsem musela připravit program a tu hodinu postavit tak, abych ty rodiče nenaštvala, protože tam je to fakt tenký led. V připojení v rámci Skype jsem dělala hodně s loutkami a různě jsme se do toho šklebili a vydávali různý zvuky, protože u mě ve třídě nikdo z žáků nemluví. Zpětná vazba je velmi složitá a vidíte ji jenom v tom výrazu a to ještě velmi složitě. Mám na mysli, jak to zabírá a funguje. Přes tu obrazovku to úplně nezvládali. Potřebují hodně dotyky a hodně blízkou kooperaci. Tohle je těžký. Já jim nemůžu říct nějaké příklady nebo pojď a něco zmáčkni. Já vždycky musím tu jejich ruku vzít, někam ji vést, dát, zařadit. U toho ukazovat názorný příklady, jak to mají dělat. A teď tuhle váhu jsem musela převádět na ty rodiče, což ne úplně všichni rodiče chtějí, když mají takhle hodně postižené dítě, a ještě je ten covid a ještě je tímhle otravujeme. Do příprav, které jsem musela škole zpětně vykazovat, co jsem dělala, jak jsem to dělala. Přípravu jsem si vždy dělala na celý týden a táhla jsem to k nějakému tématu, třeba Velikonoce, jaro a nevím co ještě všechno. Pak jsme měli významné dny jako den vody, den stromů a takhle různě jsem to vždy na celý týden snažila postavit. Ráno jsme si volali, jak, co a někdy se to zvrhávalo k tomu, že si chtěli popovídat ti rodiče, jelikož byli doma zoufalí. Připojovali jsme se jako hromadná skupinka i s dvěma asistenty pedagoga. Některý děti ani nevidí, nebo špatně slyší, nerozumí. Spolupracovat s dětmi s hlubokou mentální retardací je opravdu hodně složitý s tou edukací. Pro ně je primární rehabilitace a sebeobsluha. Oni nevyrostou k tomu, aby někde pracovaly jako v klasické práci, aby té společnosti přinesly bonus pro edukační linii. Pro ně jsou důležité základní životní situace, aby se dokázaly najíst, napít, říct si o to nebo aby si došly na záchod. U nás mají všichni pleny a jsou to velký až do osmnácti let děcka. Takže když mají ty pleny, aby uměly zvednout zadek. Snažíme se některé i vysazovat na záchod. Nebo aby se někteří zvládly obléknout. Když se někteří zvládnou sami postavit a obléknout, tak v tomhle je hlavní gro u těch dětí. A jak tohle máme učit na dálku a ještě jim to udělat hezký. My se jim to snažíme v té škole udělat hezký, aby je to tam bavilo. Nechcete, aby ta děcka tam chodily ve stresu a s brekem. Oni to vycítí tohle všechno.“

Co v rámci distanční výuky žáků se SVP hodnotíte jako pozitivní a naopak negativní?

„Za mě s takhle těžkou hlubokou mentální retardací nehodnotím za pozitivního nic. Maximálně to, že byli doma separovaní od těch virů a bacilů. Ale stejně z té rodiny někdo musel chodit ven a nakupovat. Těmhle dětem dělá dobře socializace, že někde jsou. Ta děcka to pro život a bytí v té

společnosti potřebují a je to pro ně důležité, aby chodily mezi lidmi. A to, že byly doma, za mě to pro tyto děti určitě přínosné nebylo.“

Ovlivnila distanční výuka podle Vás výsledky žáků? Pokud ano, v čem konkrétně došlo ke zhoršení?

„Ke zhoršení určitě došlo v té sociální stránce. Když pak po dlouhé době přišly, tak byly jak Alenka v říši divů. Plakaly a nechtěly. To je jak malý děti, když přijdou do školy a dlouho tam nebyly. Tak chtějí k mamince zpátky a nemají ty své jistoty. Takže to jsme si museli zase zpátky vybudovat. A co se týká edukace, tak jsme nedělali ty nácviky jako běžně děláme. Někteří rodiče se snaží s dětmi doma hodně pracovat, ale spousta jich na to nemá čas, protože mají třeba i jiná děcka, kterým se musí ještě věnovat. Takže v edukaci nebo co se týká prvků sebeobsluhy, já dělám s holčičkou nácvik uchopení lžíce. Musí ji ponořit do talíře a potom strčit do pusy. Ona bravurně ovládá mechanizaci s hračkami, kdy si s mluvicí hračkou přehazuje z leva do prava, ale lžíci si do pusy prostě nedá. Takže jsme nacvičovali dva roky manipulaci s lžící, kdy ona ji do ruky třeba vezme, s mou dopomocí ji ponoří a zvedne k puse, ale není to samostatně. A já tohle driluji třeba každý den a kombinuji to s různými kartičkami. Protože na kartičce je nakreslený talíř a lžíci, tak aby se se naučila použít kartičku, že má hlad. A když to jedeme každý den a pak stačí, když je doma přes víkend a úplně z toho vypadne a posuneme se zpátky. Někdy se domluví s rodiči, aby to trénovali, ale někteří na to prostě ten čas nemají. A nemůžu jim diktovat, že musí. To nelze. A vezměte si, že z toho vypadly na tak dlouhou dobu, takže všechna moje práce za pěkně dlouhou dobu šla do kopru. Takže jsme museli od začátku si to připomenout a začít znovu. Tohle bylo taky fakt náročné a velké negativum.“

Kolik času jste věnoval(a) domácí přípravě na distanční výuku oproti běžnému období?

„Běžně mám, když mám klasickou výuku, tak kromě středy, kdy mám odpolední vyučování, vyučuji do dvanácti a pak mám tedy tu nepřímou až někde do půl páté. Tu přípravu, když si dělám pro ta děcka, tak jsem schopná odpoledne za ty dvě hodiny si to připravit. Protože taky mám děti a potřebuji si zařídit osobní věci, tak si mezitím ještě tohle obstarám. Ale v tom covidu jsem se každému dítěti věnovala individuálně. Obvykle dělám ve třídě každý den ranní kruh a nedělám s každým dítětem extra ranní kruh. Přípravy během covidu jsem dělala defakto denně a každému dítěti zvlášť, takže to bylo hodně náročné. I když jsem si udělala ten týdenní plán a rozeslala vše rodičům na e-maily, například pracovní listy nebo co mají prostě dělat.

Oni mi to postupně vypracovávali, a když covid skončil a děti začaly zase chodit do školy, tak mi to všechno rodiče vrátili. Mám to pořád ještě v archivaci, kdyby přišla kontrola.

Nějaké výrobky a tohle. Na to klasické připojení jsem se tedy připravoval denně a denně jsem s nimi telefonovala. Zabralo mi to hodně času. Já bych řekla, že pomalu jednou tolik. Fakt bylo to hrozné. Já doufám, že už nikdy více.“

Vyhovovalo Vám pracovat více, ze školy nebo z domova? Uveďte proč?

„Já určitě ve škole. Já to mám ráda ve škole a na přímo a z domova si dělat přípravy a vyhledávat si zajímavé pořady nebo programy pro ta děcka. Já to takhle kombinuji. V práci máme skvělou IT techniku. Pracujeme s různými dotykovými záležitostmi, ale na to jsou potřeba různé programy. To mě hodně baví to propojit. Ale musím u toho sedět, to děcko vzít za ruku, sáhnout a tak dále. Takže doma si to vždy najdu a v práci vyzkouším, jestli to děti zaujme. Ale doma tedy opravdu nic dobrého.“

Zhoršila se spolupráce mezi školou a rodiči během distanční výuky, pokud ano, v čem konkrétně?

„Moje třída se v tomto směru naopak stmelila. Běžně mluvím každý den s rodiči při předávání dětí. Ale jak jsme byli ještě takhle v tom on-line připojení a v uvozovkách v tom průšvihy společně a teď rodiče doma nešťastný, protože museli být doma s těmi dětmi a já na dálku, protože jsem zase nemohla k těm dětem. Takže musím říct, že jsme si opravdu sedli a ti rodiče viděli, jak to probíhá, spoustu věcí zaznamenali a viděli, co děláme, jak ty děti reagují a nereagují. Prostě viděli to z blízka, protože vždy u toho připojení oni museli být. Ty děti nezapnou počítač, nebudou tam koukat, nebudou nic říkat. Někdy se stalo, že dítě u toho usnulo nebo se otočilo nebo mělo záchvat. Tam to je něco úplně jiného. Ti rodiče tam prostě byli. My si i běžně hodně povídáme. Máme společnou Skype skupinu a tam společně něco řešíme, když je potřeba. Rodiče tam třeba sdílí i různé léky, masti nebo tam řešíme společné akce. Po téhle stránce nás to prostě ještě více sblížilo.“

Co jste musel(a) změnit ve Vašem běžném způsobu vyučování vzhledem k distanční výuce?

„Určitě ty mé návyky, kdy si doma třeba udělám přípravu a jen během týdne si pak mohu další věci dohledávat nebo vypíchnout, doladit to v té třídě. A tady jsem si musela udělat každý den něco a každý den toho bylo hodně.“

Co se Vám v rámci distanční výuky žáků se SVP osvědčilo?

„Mně se nic moc neosvědčilo. Možná to, že při vyučování na Skype, když jsem byla více hlučná, čím více jsem dělala na děti například bubáčky a a zvonečky nebo když jsem hrála na flétnu a dělala více rámusu. Jo a také se jim líbilo, když jsem na Skype měnila pozadí. To jsou vlastně ty vizualizace. Kdy mě třeba chvíli neviděli a udělala jsem baf jako na malá miminka.

Tak to se jim líbilo. Ale je to divný, když sedíte před tou obrazovkou a je to na dálku. Normálně jde dělat třeba hlava, ramena kolena a palce, ale tady to prostě nešlo takhle na dálku. Nemůžete k němu, sáhnout na něho a jestli mě vůbec zaznamená na té obrazovce.

Stalo se mi, že jeden rodič třeba neměl počítač a hovor dělali přes mobil. A teď dítě, které špatně vidí, a ještě mu třeba očko ujíždí a musí koukat na tu malou obrazovku, je to všechno pro ně špatně.“

Vzrostla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně Vás omezila?

„Omezila mě určitě v mém osobním volném čase.“

Ubyla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně?

Určitě neubyla, pouze přibyla.

Jaký dopad na Vás měla změna v administrativní činnosti během pandemie?

„Nemám obecně ráda papírování a musím říct, že od té doby to nesnáším ještě více. Byla to hrůza. Kolem těchto dětí je i v běžném období spousta papírování natož v tom covidu, to byla hrůza.“

Co by Vám v období covidu pomohlo administrativní činnost ulehčit? (např. nějaké pomůcky či zvláštní materiály, programy atd.)

„To upřímně nevím, co by mi pomohlo. Já jsem vlastně jenom učitelka a myslím si, že i tu školu z toho ministerstva školství bombardovali s nějakým výkazem. Museli jsme vykazovat činnost, muselo se něco dít. Nešlo to prostě jen tak zavřít a děj se vůle boží. My jsme chtěli s těmi dětmi být v kontaktu a bez té administrativy se to neobejde, protože to musí být někde vidět, že jsme něco dělali. Je to těžké no tohle.“

Na stupnici od 1 do 10 ohodnot'te míru proměny administrativní činnosti během covidu oproti období před covidem.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

(1 = žádná změna, 10 = maximální změna)

„No tak tam dám za deset, to byla změna jako blázen. Teď už to je zase na jedničce jo, protože jsme zvyklé na papírování, ale v covidu to byl extrém. Do toho jsme měli ještě webináře. Byl to masakr a už nechci. Nesnáším. Doufám, že na to období zapomenu.“

Shrnutí rozhovoru: Respondentka „B“ hodnotí proměnu administrativní činnosti během covidu za zcela extrémní a vyčerpávající. Doufá, že už toto období nikdy nenastane. Dle ní musela monitorovat a popisovat veškerou její vykonanou práci, a to jak přímou, tak nepřímou ve velice podrobné podobě. Dále vyhledávala a připravovala odkazy pro rodiče, aby věděli, co mají s dětmi dělat. Jelikož se zde jednalo o děti s hlubokým mentálním postižením, byla pro ně výuka na dálku velice náročná. Přípravu na vyučování si vždy udělala na celý týden dopředu.

Pro děti s hlubokým mentálním postižením je podle respondentky „B“ důležitý přímý kontakt skrze dotyky, uchopení rukou atd. Takže distanční výuku považuje za zcela negativní. Pozitivně na ní působilo akorát to, že se děti separovaly od virů a bacilů a byly doma v bezpečí.

Během distanční výuky se jí nejvíce osvědčila dramatizace, dále natáčení videí s návody pro děti i rodiče a také rozvážení výrobků pro děti, které měly doma dotvořit.

K dramatizaci používala loutky. Respondentce „B“ se při distanční výuce prokázalo za pozitivum, když byla více hlučná, prý to děti více zaujalo. Používala k tomu např. flétnu.

Co se týká nějakého progresu či naopak regrese u žáků se SVP, docházelo ke zhoršení v sociální oblasti, v sebeobsluze a zapomenutí již nacvičených dovedností. Tudíž dle názoru respondentky „B“ žáky neovlivnil nárůst administrativní činnosti, ale spíše nemožnost uskutečnit přímou výuku ve škole, protože vzhledem k takto těžkému stupni mentálního postižení je distanční výuka neprospěšná, neefektivní a téměř nepřínosná.

Transkripce rozhovoru s respondentkou „C“

Co se změnilo ve Vašich administrativních povinnostech během období covidu oproti běžnému období?

„Měla jsem mnohem více práce u počítače, zasílání úkolů rodičům, dovysvětlování zadání. On-line výuka byla u našich dětí nereálná. Zkoušela jsem s jedním dítětem na žádost rodičů a bylo to velmi náročné a neefektivní. Víceméně jsem cca 15 hodin denně seděla u počítače a vyráběla pracovní listy a úkoly pro žáky, protože pro ně neexistují učebnice. Jiné dny jsem vyráběla pomůcky, stříhala jsem, laminovala.“

V čem pro Vás bylo snadnější a naopak obtížnější vykonávat administrativu v období covidu?

„Klid doma nebo ve škole byl přínosem, člověk se mohl na práci více soustředit. Náročná byla komunikace na dálku, zadávání a vybírání úkolů a především jejich hodnocení.“

Jakým způsobem se promítl nárůst administrativní činnosti do Vašeho edukačního procesu?

„Doufám, že nijak. Tedy z pohledu dětí či rodičů. Z mého pohledu mnohonásobně vyšší hodinová dotace mé práci.“

Jaké postupy či strategie jste aplikoval(a), aby distanční výuka byla pro žáky se SVP co nejvíce efektivní?

„Vlastnoručně jsem dělala pracovní listy, zalaminovávala úkoly se suchými zipy, tvořila jsem procesní schémata na pracovní činnosti a to mělo velmi pozitivní ohlas od rodičů i žáků. Úkoly jsem rozvážela žákům, pokud nebylo v silách rodičů si pro ně dojet. S jedním žákem jsem na žádost rodičů zkoušela on-line výuku, ale jeho pozornost byla natolik nestálá, že nezvládl téměř nic vypracovat. Neustále jsem byla dostupná na emailu či telefonu, pokud rodiče něco potřebovali.“

Co v rámci distanční výuky žáků se SVP hodnotíte jako pozitivní a naopak negativní?

„U některých žáků možná zvýšení samostatnosti, ale to opravdu u minima žáků. Mezi negativní u většiny pak větší lenost, propad ve znalostech a schopnostech, zcela rozhození systému a struktury dne, režimu. Velmi se také zhoršily fyzické schopnosti žáků.“

Ovlivnila distanční výuka podle Vás výsledky žáků? Pokud ano, v čem konkrétně došlo ke zhoršení?

„Ano, jak jsem odpověděla dříve. Po návratu do školy se většina žáků učila spoustu věcí odznovu a vraceli jsme se ve výuce o opravdu velký kus zpět.“

Kolik času jste věnoval(a) domácí přípravě na distanční výuku oproti běžnému období?

„Standardně mám úvazek 22 hodin přímé práce a 18 hodin nepřímé. Tedy 40 hodin týdně. Při distanční výuce jsem pracovala průměrně asi 14 hodin denně, často včetně víkendů. Mnoho úkolů a pracovních listů jsem společně s asistentkami vyráběla 6x, aby jej měl doma každý žák k dispozici. A samozřejmě tím, že každé dítě v jedné třídě ZŠ je zcela jiné a zvládá jiné úkoly, je nutné vše přizpůsobovat každému dítěti zvlášť.“

Vyhovovalo Vám pracovat více, ze školy nebo z domova? Uveďte proč?

„Z domova, protože jsem tam měla klid na práci u počítače. Ve škole pak zase byly dostupné materiály na výrobu pomůcek, třeba tiskárna, laminovačka a podobně. Proto jsem asi půl týdne chystala věci v počítači doma a druhou půlku pak vyráběla ve škole.“

Zhoršila se spolupráce mezi školou a rodiči během distanční výuky, pokud ano, v čem konkrétně?

„Naopak si myslím, že velmi zlepšila. Byli jsme v mnohem větším kontaktu a více jsme spolupracovali. A je to jednoduché. Rodiče, kteří chtějí prudit a být zlí, se chopili své příležitosti a během distanční výuky měli vodu na svém mlýně. Vše písemně podložené, schválně útočili, dělali naschvály a podobně.“

Co jste musel(a) změnit ve Vašem běžném způsobu vyučování vzhledem k distanční výuce?

„Víceméně kompletně všechno. Zvláště u dětí s handicapem ať už mentálním či kombinovaným je více než důležité osobní kontakt, pohled z očí do očí, možnost dítě fyzicky usměrnit, pomoci mu a podobně. Mám ve třídě 6 žáků a každý z nich potřebuje zcela jiný přístup ve výuce a práci. To při distanční výuce nebylo reálné.“

Co se Vám v rámci distanční výuky žáků se SVP osvědčilo?

„Alespoň jednou za čas je vidět, zavolat jim s kamerou, dovést jim úkoly. Stejně tak nahrávání úkolů pro děti na video a to jim poslat. A obrovskou pomocí pro žáky byly procesní schémata na činnosti, které jsem jim vyráběla. Pro děti i rodiče to byla velká pomoc a jistota. Pro mě to však znamenalo hodiny a hodiny práce navíc.“

Vzrostla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně Vás omezila?

„Méně jsem spala, trávil jsem více času u PC, bolelo mě zápěstí a oči.“

Ubyla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně?

„Neubyla.“

Jaký dopad na Vás měla změna v administrativní činnosti během pandemie?

„Musela jsem změnit režim fungování, často jsem později vstávala a pracovala do pozdních nočních hodin. Hodně mě bolely oči, záda a zápěstí ze sezení u počítače.“

Co by Vám v období covidu pomohlo administrativní činnost ulehčit? (např. nějaké pomůcky či zvláštní materiály, programy atd.)

„Pomohly by mi delší dny a více rukou, také možnost mít doma k dispozici tiskárnu a laminovačku. A možná nemít sama na sebe tak vysoké nároky na kvalitu materiálů.“

Na stupnici od 1 do 10 ohodnoťte míru proměny administrativní činnosti během covidu oproti období před covidem.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

(1 = žádná změna, 10 = maximální změna)

„Za mě číslo pět.“

Shrnutí rozhovoru: Respondentka „C“ označila nárůst administrativní činnosti za průměrný, to podle ní znamená, že musela vykonávat práci navíc, ale ne v nějakém dramatickém měřítku. Vykonávala více práce u počítače, posílala rodičům úkoly pro děti, dovysvětlovala zadání, vyráběla pracovní listy a stříhala či laminovala potřebné pomůcky. Pozitivně hodnotí větší klid na práci ať už z domova, či ze školy. V jejich škole bohužel nebyla uskutečněna distanční výuka a to prokazuje tím, že zkusila s jedním žákem na žádost rodičů výuku přes počítač provést, avšak dle ní byl edukační proces tímto způsobem velmi náročný a neefektivní. Negativní byla komunikace na dálku, zadávání a vybírání úkolů a především jejich hodnocení.

Do edukačního procesu se dle respondentky „C“ nárůst administrativy nikterak neodrazil. Z jejího pohledu měla mnohonásobně vyšší hodinovou dotaci práce. Pro větší efektivnost výuky během covidu, v tomto případě ne distanční, se jí nejvíce osvědčily vlastnoručně dělané pracovní papíry, zalaminované úkoly se suchými zipy a procesní schémata na pracovní činnosti.

U nepřímé výuky hodnotí kladně zvýšení samostatnosti u některých žáků. Za negativní poté větší lenost, propad ve znalostech a schopnostech, úplné rozhození režimu a struktury dne a zhoršenou fyzickou schopnost žáků.

Transkripce rozhovoru s respondentkou „D“

Co se změnilo ve Vašich administrativních povinnostech během období covidu oproti běžnému období?

„Každopádně administrativy hodně přibylo. Začali jsme psát evidenci práce v podstatě nechci říct minutovou, ale hodně podrobnou. Podrobný popis toho, co jsme v tom čase v té pracovní době dělali. Sledovali jsme různé pořady a webináře a o všem jsme museli vést záznamy. Takže toho bylo hrozně moc navíc.“

V čem pro Vás bylo snadnější a naopak obtížnější vykonávat administrativu v období covidu?

„Bylo to obtížnější, protože toho bylo víc. Jinak jsem snad žádný problém neměla, ale prostě toho bylo daleko více než v běžném čase. Obtížnější to pro mě bylo tedy, že jsme museli dělat věci navíc jako výkaz práce, evidenci všech sledovaných pořadů. Pak jsem dětem připravovala úkoly, to jsem potom také musela zapisovat a evidovat, co jsem s nimi dělala a podobně. Což vlastně normálně píšu do třídnice a tady jsem to podrobně popisovala.“

Jakým způsobem se promítl nárůst administrativní činnosti do Vašeho edukačního procesu?

„Bylo to hodně stížený, protože mám ve třídě šest dětí, se kterými pracuju individuálně, ale spoustu činností máme společných. Ať už to jsou motivační věci, my třeba máme obrázky, hledáme, stahujeme. Každý v tom má třeba jiný úkol, ale prostě jsou to činnosti na stejné téma. V covidu to tedy znamenalo, že jsem připravovala pro všechny zvlášť a vedla jsem o tom ještě evidenci a zapisovala to. Spousta situací vždy vyplyne s dětmi až v tom průběhu, ale tady nevyplýnulo nic a muselo to být všechno mnohem složitější.“

Jaké postupy či strategie jste aplikoval(a), aby distanční výuka byla pro žáky se SVP co nejvíce efektivní?

„Každý den jsme se připojili on-line přes Skype, kdy rodiče s nimi, pokud měli zájem. Pozdravili jsme se, zeptala jsem se dětí, co je nového. Děti tedy, co rozumí mluvené řeči a mluví o tom co dělají, jak se mají, jak se těší. S některými dětmi jsme se třeba jen pozdravili a zamávali si, že jsme v kontaktu vizuálním. Půlka třídy byla autistů, z toho dvě děti byly s těžkou mentální retardací a nemluví s poruchou autistického spektra, jinak jsou i hodně hyperaktivní a nevydržely vůbec přes ten počítač pracovat. S ostatními dětmi jsem pak měla i individuální výuku, kdy jsme se s rodiči domluvili na časech. Probírala jsem s každým vlastně tak dvě hodiny denně prostě učivo. Bylo to komplikovaný tým, že rodiče těch dětí byli třeba zaměstnaní. Stalo se mi několikrát, že už mě to dítě vyplo a řeklo dost, už stačilo. Vyplo si počítač nebo podobně. Kromě toho pak třeba s jedním chlapcem se jeho maminka neustále snažila, aby uspěl, tak mu tajně napovídala, což já jsem tam cítila, viděla jsem, jak mě sleduje a podobně. A do toho prostě různě zasahovali z těch rodin. A kromě toho bylo hodně složitější, že jsem si musela vyrábět spousty pomůcek.“

Já už mám dlouhou pracovní zkušenost, mám spousty pomůcek navyráběných, ať to jsou různé obrázky, kartičky, pracovní listy a teď tohle všechno zůstalo ve škole. Pracovala jsem z domova, u nás nikdo nepracoval ze školy a vlastně ty pomůcky jsem neměla. Takže jsem musela vyrábět pomůcky nové, které bych pak zase mohla použít. Je to úplně něco jiného, když to ty děti vnímají přes obrazovku nebo naopak, když si na to mohou sáhnout a můžou prostě s tím pracovat sami.“

Co v rámci distanční výuky žáků se SVP hodnotíte jako pozitivní a naopak negativní?

„Pozitivní v tom vidím akorát to, že ty děti byly v kontaktu, že jsme nebyli mimo kontakt. Ale jinak to celé z mého pohledu bylo negativní, protože ty děti neměli sociální kontakt a teď ty rodiny že jo, bylo tam třeba více sourozenců. To dítě bylo v tomto smyslu trošku opomíjené, protože rodiče ty děti, co chodily třeba do běžné základny, do běžných škol, tak se věnovali v tomhle směru více jim. Ty naše děti byly v nevýhodě, že třeba už pak neměly k dispozici tolik těch počítačů a podobně. Takže měly distanční výuku až třeba kolem poledne, a to už byly hodně unavený a neměly to tedy v tom čase, kdy jsou nejvíce produktivní.“

Ovlivnila distanční výuka podle Vás výsledky žáků? Pokud ano, v čem konkrétně došlo ke zhoršení?

„Určitě ovlivnila. Jak už jsem zmínila, tak hlavně v těch sociálních vztazích, v režimu dne, v těch návycích. Ty děti neměly kolikrát zájem spolupracovat, nebo prostě neměly zájem sledovat a nespolečněly, tak jak bych si představovala, že budou spolupracovat ve škole. Takže celkově to prostě bylo, že ty děti pak zapomínaly spoustu věcí, já jsem připravovala hodně úkolů a oni to pak neplnily. Byl tam i problém, že někdo z dětí neměl doma tiskárnu a musel to chodit tisknout jednou za čas někam jinam, a kromě toho teda ty děti toho hodně zapomněly. Celkově bych řekla, že s těmahle dětma to bylo všechno špatně.“

Kolik času jste věnoval(a) domácí přípravě na distanční výuku oproti běžnému období?

„Myslím si, že to bylo minimálně dvakrát tolik, protože jsem musela pomůcky vyrábět, v podstatě jsem neměla žádné materiály, neměla jsem doma třeba barevné papíry, barevné drátky, všechno to po téhle stránce bylo komplikovaný. Všechno bylo moc improvizovaný.“

Vyhovovalo Vám pracovat více, ze školy nebo z domova? Uveďte proč?

„Možnost pracovat ze školy jsme neměli. Pracovala jsem celou dobu z domova, a i kdybych měla tu možnost jet do té školy, tak bych tam nejela. Nebyla jsem z místa bydliště. Musela bych jet autobusem a podobně. Bylo by to komplikovaný i po téhle stránce. Ale během normálního období jsem radši pracovala ze školy, kde jsem měla veškeré pomůcky.“

Zhoršila se spolupráce mezi školou a rodiči během distanční výuky, pokud ano, v čem konkrétně?

„Já bych řekla, že se vůbec nezhoršila. Naopak někteří ty rodiče si najednou uvědomili, co je s těma dětma práce. Takže naopak bych řekla, že se naše vztahy prohloubily, že třeba se mi pak i svěřovali

s nějakýma věcmi. Radila jsem jim jako rodičům nejen co se týče těch dětí, ale tak celkově. Už jsem přeci jen paní v letech a už mě berou jako zkušenou.“

Co jste musel(a) změnit ve Vašem běžném způsobu vyučování vzhledem k distanční výuce?

„V podstatě úplně všechno, od těch pomůcek, tak od toho způsob, že se snažím hodně ty děti, aby kooperovaly a podobně a takhle to teda vůbec nešlo.“

Co se Vám v rámci distanční výuky žáků se SVP osvědčilo?

„No jako bylo fajn, že alespoň některý měly zájem a že se rádi viděli i v rámci toho setkávání. Jako oni se ti rodiče snažili spolupracovat a snažili se ty děti k tomu vést. Ale neměla jsem pocit, že by to bylo nějaký úžasný.“

Vzrostla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně Vás omezila?

„Tak hlavně v těch sociálních vztazích, kdy třeba spoustu věcí konzultujeme v rámci ranních porad a v rámci i kamarádských vztahů třeba s kolegyněma a tak a tohle bylo všechno uzavřené. I ta administrativní činnost, kolikrát člověk neví, z jakého konce se do toho pustit a jak začít, tak i v tomhle to bylo takový, že se člověk musel prokousávat sám.“

Ubyla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně?

„Neubyla teda.“

Jaký dopad na Vás měla změna v administrativní činnosti během pandemie?

„Vzhledem k tomu, že už jsem starší, tak pro mě to sedění u počítače bylo takové, že jsem měla zdravotní komplikace, zhoršil se mi zrak, boleli mě záda. Už jsme měli vždy předepsaný čas, kdy budeme dostupný pořád na počítači a podobně. Vedení školy nám každou chvíli poslalo nějaký e-mail, že máme někde něco uvést a podobně, takže jsem víceméně těch osm a půl hodiny strávila u toho počítače a až třeba večer jsem šla ven. A nejsem zvyklá takto pracovat. Normálně v práci neseďím u počítače a chodím mezi těma dětma, takže jsem stále v pohybu. Není to takové, že bych seděla za stolem. A když si promýšlím, co budu dělat druhý den s dětma, tak to dělám třeba až večer s nějakou prolukou, že pomůcky si připravím v práci a nějaký ten plán a administrativu si dělám potom až doma v klidu.“

Co by Vám v období covidu pomohlo administrativní činnost ulehčit? (např. nějaké pomůcky či zvláštní materiály, programy atd.)

„Nevím, já si myslím, že toho docela bylo i dost těch programů ať to bylo v televizi nebo na internetu. Čerpala jsem hodně z pinterestu a tak. Mně tam hodně chyběl ten lidský kontakt a ten kontakt s těma dětma.“

Na stupnici od 1 do 10 ohodnoťte míru proměny administrativní činnosti během covidu oproti období před covidem.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

(1 = žádná změna, 10 = maximální změna)

„No tak bych řekla, že devítku.“

Shrnutí rozhovoru: Z rozhovoru s respondentkou „D“ lze rekapitulovat, že administrativní činnosti přibylo hodně a byla to pro ni přílišná zátěž a práce navíc. Podobně jako její předešlé kolegyně, musela vést a psát evidenci jakékoliv práce, kterou s žáky dělala. Dle ní musel být záznam opravdu podrobný, tudíž ji to zabralo dost času. Pro své žáky dále připravovala různé úkoly, úlohy či vyráběla zcela nové pomůcky a taktéž to musela prokazovat deskripcí. Byla nucena sledovat různé webináře nebo pořady, ke kterým si dělala poznámky a opět zapisovala údaje, že to opravdu zhlédla. Situaci během covidu zhodnotila tím způsobem, že vše bylo o mnoho složitější a náročnější než v běžném období.

Co se týká distanční výuky, využila Skype. Kladně hodnotí vizuální kontakt s dětmi, že se alespoň mohli vidět, něco si říct, zamávat si, pozdravit se, sdělit si, jak se mají, co dělají a podobně. Ovšem děti, které učila v té době, měly poruchy autistického spektra, těžkou mentální retardaci či ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou, tudíž pro ně výuka přes počítač byla dle respondentky „D“ nepříliš efektivní a zatěžující. Nevydrželi se dlouho soustředit a z toho důvodu poté konala individuální hodiny, kdy se po domluvě s rodiči setkávala s dětmi přes Skype jednotlivě. Pozitivně nahlíží akorát na kontakt s dětmi, jinak distanční výuku považuje za zcela negativní. Pro děti nebylo k dispozici tolik počítačů a nebo byly opomíjené vzhledem k distanční výuce jejich intaktních sourozenců.

Transkripce rozhovoru s respondentkou „E“

Co se změnilo ve Vašich administrativních povinnostech během období covidu oproti běžnému období?

„No oproti běžnému režimu přibylo velké množství množství výkazů týkající se dětí, a to ohledně lékaře, očkování, spolupráce s rodiči a tak. Také bylo nutné vykazovat, jak jim posíláme výuku, jaká je četnost vysílání. Neustále nám chodily nové metodiky, jak k čemu přistupovat, ve speciálních třídách se většinu času vyučovalo, ale část doby byla i domácí výuka.“

V čem pro Vás bylo snadnější a naopak obtížnější vykonávat administrativu v období covidu?

„Vše v době covidu bylo složitější, protože to pro nás bylo nové a my nebyli připraveny. Většina z nás neměla služební počítač, děti neměly zřízeny účty na Google učebně, my neuměly s touto platformou pracovat. Administrativa byla tím pádem velkou přítěží sama o sobě. Pro mě osobně neustálý časový pres, sama jsem měla tři děti na domácí výuce.“

Jakým způsobem se promítl nárůst administrativní činnosti do Vašeho edukačního procesu?

„Promítl se velmi, ale nejen administrativa, ale i příprava příprav na výuku nebo samotná výuka naprosto jinou formou, na kterou děti ani my nebyli připraveni. Absolutní nedostatek času na to všechno byl.“

Jaké postupy či strategie jste aplikoval(a), aby distanční výuka byla pro žáky se SVP co nejvíce efektivní?

„Při distanční výuce se mi osvědčil model, kdy jsem připravovala manipulační materiály, pracovní listy v papírové podobě, slovní zásoby a piktogramy pro každé dítě zvláště, společně s úkoly na učebně v Googlu. Často jsem využívala platformu Wordwall a natáčela jsem videa ze třídy, kdy jsem u kobercové tabule vždy dané téma dětem představovala. Co se naopak neosvědčilo, byla přímá on-line výuka, děti ji nechápaly, utíkaly od monitorů a technické zázemí bylo též dost mimo mísu.“

Co v rámci distanční výuky žáků se SVP hodnotíte jako pozitivní a naopak negativní?

„Za mě přínos pro mě, sice hozením do vody, ale rozhodně počítačová gramotnost, využití a hledání možností různých materiálů na papírové podoby, kterou bych si neuměla pro děti s poruchy autistického spektra dříve představit, nutilo mě to ke kreativě, jak touto ochuzenou ne face to face formou něco dětem vysvětlit a představit. Dalším přínosem bylo zjištění rodičů, že není snadné udržet své děti v bdělosti a pozornosti a myslím, že si začali více vážit naší práce.“

Ovlivnila distanční výuka podle Vás výsledky žáků? Pokud ano, v čem konkrétně došlo ke zhoršení?

„U našich žáků došlo ke stagnaci, ne přímo zhoršení, neboť byla velká tíha na rodičích, kterým jsem sice psala dlouhé metodiky a natáčela videa, jak u jednotlivých úkolů či učení dovedností

postupovat, ale ne vždy se jim to dařilo, také se jim není co divit, byli vyčerpaní a děti fungují ve škole lépe.

Děti samotné nechápaly, že se mají doma učit. Učení mají spojené se školou, do které ale nechodily. Ke zhoršení proto došlo v budování pracovních návyků, ale i sociálním kontaktu.“

Kolik času jste věnoval(a) domácí přípravě na distanční výuku oproti běžnému období?

„Vzhledem k výše uvedenému jsem musela jako rodič zajišťovat ještě výuku pro své tři základkové děti a zároveň být učitelem pro své děti ve třídě. Období kovidu pro mě bylo velmi náročné, přípravě na distanční výuku jsem věnovala minimálně dvojnásobný čas, neboť jsem musela vše připravovat vícekrát. Ve třídě si děti pomůcku vystřídají, ale v domácím prostředí ji musel mít každý sám. Ve škole také reaguji přímo dle jejich reakcí a momentálních schopností a zařazuji pak jinou činnost nebo jinou strategii, to na dálku do domácího prostředí nešlo připravit a zajistit.“

Vyhovovalo Vám pracovat více, ze školy nebo z domova? Uveďte proč?

„Doma jsem neměla na přípravu příliš klid. Pracovala jsem v noci. Dělala jsem přípravu pracovních listů a úkolů. Kompletace a natáčení videí společně s asistentkou v práci. Tam jsem měla všechny pomůcky, které jsem při natáčení potřebovala. Z domova připravené materiály jsem ve škole vytiskla, doma vystříhla a zalaminovala a opět vystříhla a opatřila suchými zipy, ve škole pak zkompletovala s ostatními pomůckami a připravila do tašek společně s 3D pomůckami rodičům domů. Jednou týdně si je vyzvedávali. Společně s taškou jsem jim psala podrobné metodické návody, jak se kterým pracovním listem a tématem pracovat a co v případě potřeby dělat.“

Zhoršila se spolupráce mezi školou a rodiči během distanční výuky, pokud ano, v čem konkrétně?

„Spolupráce s rodiči v mé třídě byla vždy na velmi dobré úrovni, za kovidu se spíše zlepšila, začali si víc vážit toho, co děláme a byli spolupracující a vstřícní.“

Co jste musel(a) změnit ve Vašem běžném způsobu vyučování vzhledem k distanční výuce?

„Změnila jsem téměř vše od plánování, přes výrobu pomůcek, až po finální podobu a promyšlení strategií výuky.“

Co se Vám v rámci distanční výuky žáků se SVP osvědčilo?

„Osvědčilo se to, co ve třídě, struktura, vizualizace a individualizace. Jedno téma na jeden týden, kompletně připravená slovní zásoba, pracovní listy v různých podobách, a to v manipulační formě, papírové nebo e-formě, procvičování látky formou her jako třeba wordwall, papírové podoby jako je pexeso, domino, dobble), plus natáčení videí, která si mohly děti průběžně pouštět.“

Vzrostla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně Vás omezila?

„Vzrostla a omezila mě především časově a také častou duplicitou vyžadovaných informací, několikrát se totéž vyplňovalo do různých formulářů, jednou pro magistrát, podruhé pro hygienickou stanici a potřetí už nevím pro koho. Tabulky pro tabulky.“

Ubyla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně?

„Nemám pocit, že by v něčem ubyla.“

Jaký dopad na Vás měla změna v administrativní činnosti během pandemie?

„Byla jsem ráda, že covidová opatření skončila, dopad byl spíše negativní.“

Co by Vám v období covidu pomohlo administrativní činnost ulehčit? (např. nějaké pomůcky či zvláštní materiály, programy atd.)

„Rozhodně méně tabulek a hlášení a rozhodně větší smysluplnost a koncepčnost požadovaných sdělení, také nejistota a nejasnost některých sdělení či opatření zadržovala vznik různých dalších tabulek a soupisů. Takže ze strany ministerstva či magistrátu promyšlená koncepce a neduplikování již vyplněného v jiné tabulce. Manuály, které nám v té době chodily, byly mnohdy neúplné, mnohdy jsem jim nerozuměla a za pár dní se změnily.“

Na stupnici od 1 do 10 ohodnot'te míru proměny administrativní činnosti během covidu oproti období před covidem.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

(1 = žádná změna, 10 = maximální změna)

„Míra proměny za mě nejspíše číslo pět.“

Shrnutí rozhovoru: Respondentka „E“ taktéž spatřuje nárůst administrativy v období covidu, a to ve vyplňování výkazů týkajících ohledně lékařů dětí, očkování a spolupráce s rodiči. Také vykazovala, jak dětem zasílá výuku domů a četnost vysílání. Neustále ji chodila různá metodika, jak má k čemu přistupovat. Období covidu ohledně administrativy a výuky popisuje jako složitější a náročnější, a to z toho důvodu, protože se ocitla ve zcela neznámé situaci a na nic nebyla připravená. Nebyly zřízené Google učebny, neměla k dispozici služební počítač a navíc s touto platformou neuměla zacházet. Administrativu samo o sobě charakterizuje za velmi nepříjemnou a zatěžující činnost a v tomto období to bylo ještě intenzivnější.

Za pozitivum ohledně distanční výuky bere přínos přímo pro ni osobně, a to v tom ohledu, že zlepšila svou počítačovou gramotnost a vyhledávala různé materiály v papírových podobách, které by si předtím pro děti se SVP neuměla vůbec představit. Dále byla nucena k větší kreativitě. Zlepšení spatřuje v uznání rodičů, že si více začali vážit práce učitelů a měli tak možnost vidět, že výuka s jejich dětmi je opravdu velmi namáhavá. K ovlivnění výuky žáků se vyjádřila tím, že došlo spíše ke stagnaci než k jakémukoliv zhoršení. Negativitu spatřovala akorát v budování pracovních návyků u žáků a nízkému sociálnímu kontaktu.

Během výuky na dálku se jí osvědčila struktura, vizualizace a individualizace. Vždy si připravila na týden jedno téma a k němu si kompletně připravila slovní zásobu, pracovní listy, hry (wordwall, pexeso, domino a dobble) a natáčela videa, která si děti mohly průběžně pouštět a měly je kdykoliv k dispozici.

Transkripce rozhovoru s respondentkou „F“

Co se změnilo ve Vašich administrativních povinnostech během období covidu oproti běžnému období?

„No my jsme museli zaznamenávat adresy dětí, kdy byly třeba nemocný, u také i to, že byly u doktora a kde u něho byly. Museli jsme vlastně být v kontaktu s rodiči hodně a vlastně bylo to takový hodně papírování jako bych řekla na začátku hlavně. Jednou se zjistilo, že ten covid je, takže jestli jsou děti nemocný, jestli byly u doktora nebo ne. A tak nějak ze začátku to bylo hodně. Museli jsme dávat dohromady ty adresy asistentů, nás učitelů, protože vlastně, když někdo onemocněl v té třídě, tak vlastně všichni šli do karantény. Takže jsme museli obvolávat rodiče, a tak jako ze začátku to bylo takový hodně náročný. A pak vlastně, když děti chodily už do školy, tak se dělaly testy a muselo se to zase zaznamenávat, museli jsme každý den dávat počet, kolika dětem byl udělaný test a pokud byl někdo pozitivní tak zase šel do karantény. Vlastně celá ta třída žejo šla taky.“

V čem pro Vás bylo snadnější a naopak obtížnější vykonávat administrativu v období covidu?

„No takhle ono to v tom období covidu, když už jsme byli doma, tak vlastně děti byly doma taky. V období covidu jsem měla velké děti vlastně od čtrnácti do osmnácti let zhruba a tam byl problém ten, že oni vlastně neměly třeba počítač doma. Já jsem musela sedět u počítače, ty materiály připravovat. Takhle já třeba ve škole jsem měla materiál a mohla jsem, když už to dítě skončilo s prací, kterou mělo, tak jim dát to, co jsem tam měla. A měla jsem tam toho dost žejo. Takhle já jsem to všechno musela připravovat v počítači a vlastně ze všech předmětů, co ty děti se učily, tak ze všech předmětů jsme museli dávat návrh, co to dítě bude ten týden dělat. Takže to bylo jako furt psaní a vlastně upravování materiálů jako matematika. Teď kon nemůžeme mít jeden materiál žejo, musí toho mít víc, protože přeci jenom v té škole se dá dělat násobilka, dá se s nima hrát nějaká hra a tadyhle to opravdu nešlo jo. Ty rodiče teda chtěli, aby každý den něco ty děti měly, takže jako co se týče přípravy tak jako opravdu to bylo hrozně náročný, to musím říct že jo. Pro tyhle děti s těma speciálníma potřebama tak to bylo jako fakt to bylo těžký.“

Jakým způsobem se promítl nárůst administrativní činnosti do Vašeho edukačního procesu?

„Já nevím jako nějak promítnul. Nějak jsem to nebrala ve zlým. My jsme chodili do školy žejo, když nám to bylo umožněno. Tiskli jsme materiály ve škole a vlastně mohli jsme to tisknout ve škole a přichytávat dětem ve škole. Jinak jako administrativa bych neřekla, že úplně něco narostlo jo, to ne. Spíš to tisknutí, že opravdu každému dítěti se to muselo tisknout. Když nemohly ty děti do školy, tak jsme jim to posílali počítačem a kdo nemohl počítačem, tak jsme to rodičům předávali.“

Jaké postupy či strategie jste aplikoval(a), aby distanční výuka byla pro žáky se SVP co nejvíce efektivní?

„No, aby to bylo efektivní, tak snažila jsem se jim vlastně dávat spíš to učivo opakovací a ne nový. Nový jsem jim dávala až když jsme se viděli ve škole a dávala jsem jim to, co jsem věděla, že jako už jsme probrali, že to znají. A protože to byly velcí děti, tak jsem měla docela dost možností, co jim všechno dát. A zase ještě byl třeba rozdíl, že zase některé dítě, byli tam dva autisté, tak tam vlastně fungovaly zase hodně maminky. Že třeba ten jeden autista byl hodně šikovný, tak tam se to dalo poslat přes počítač a tomu, druhému, který byl taky autista, tam hodně fungovala maminka no. A bylo vlastně dobrý i to, že ty děti se učily komunikovat s počítačem. Pak mi ty úkoly posílat v uvozovkách jako sami.“

Co v rámci distanční výuky žáků se SVP hodnotíte jako pozitivní a naopak negativní?

„Za pozitivní беру to, že se naučily ty děti trošku té samostatnosti, že byly schopný já nevím no, třeba jsem jim tam poslala básničku, kterou mají přepsat, protože jsme měli vlastně výuku na počítačích a oni si měly nějakou básničku najít, a nebo nějaký text a vlastně mi ho přepsat do počítače, takže tam oni se učily v tomhle směru jako trošku samostatnosti a komunikovali jsme vlastně přes ten počítač. No a taky i ty úkoly že jo, pro rodiče to tak úplně nebylo jednoduchý, protože někteří chodili do práce a nebo tomu nerozuměli těm materiálům no.“

Ovlivnila distanční výuka podle Vás výsledky žáků? Pokud ano, v čem konkrétně došlo ke zhoršení?

„No ty děti byly lenivý. Když jsme se pak ptali, tak třeba kluci řekli, no my jsme vstávali v poledne. Jo žádný jako, když jdou ráno normálně do školy, že musí mít budíka a vstávat s musejí jít něco dělat. Takže děti si zvykly jako na úplně jiný režim jo, což bylo blbý. Rodiče třeba řekli, že vlastně ty úkoly si vypracovaly během tří čtyř dnů a pak měly volno. Kdežto v tý škole dostávaly pravidelně. U nás se to teda úplně neznámkuje, žejo v ty speciální třídě, ale dávala jsem jim třeba pondělí středa z počtů úkol. Takže věděly, že pondělí středa je úkol a v úterý a ve čtvrtek dostanou psaní jo. Takže to byl třeba přepis slov, opis slov nebo vět a v pátek třeba dostaly domů čtení. A jestli to dítě to dělalo nebo nedělalo to už jako já neovlivním, ale ty úkoly jako dostávaly a udržovali jsme je v takové rovině, že pracovaly. Ale hodně jim teda chyběl ten kolektiv jo, prostě byly sami doma jo.“

Kolik času jste věnoval(a) domácí přípravě na distanční výuku oproti běžnému období?

„No já myslím, že ze začátku to bylo fakt hrozně moc, protože jsme do toho byli hození jako do vody a u nás nejde ta výuka dělat tak, že děti doma otevrou počítač a budou s náma mluvit, psát a komunikovat. Takhle to vůbec nefungovalo. Takže já jsem vlastně sedla k počítači a dělala jsem různé materiály podle obtížnosti dětí. Takže jsem tam měla třeba dítě, co počítá do dvaceti a tomu musíte uzpůsobit úkoly.“

Pak tam bylo dítě, které počítá do 10 000, další holčička ta počítala do sta, ale vlastně uměla násobilku a sčítání a učila se podle kalkulačky, jenomže doma kalkulačku neměla, ta byla ve škole. Takže tam trošku jsme naráželi na tyhle věci a to jsou vlastně jenom počty jo. A každý potřebuje něco trochu jiného, takže když jsem jim třeba dala slovní úlohu, tak jsem to ve škole dělala tak, že jsem každému rozdala peníze a vlastně podívejte se, čokoláda stojí deset korun a jdu jich koupit pět. Vy mi každý v lavici udělejte každý, kolik zaplatíte za těch pět čokolád. Dala jsem jim peníze a vlastně na těch to počítaly. Jenomže takhle já jsem vlastně každému ty slovní úlohy musela uzpůsobit trošku jinak a vlastně musela jsem to dát do toho počítače jo. To stejný bylo na český jazyk, to stejný bylo i na člověk a jeho společnost, člověk a jeho příroda. Teď vlastně tělocvik, musí se nějak hýbat jo, něco nakreslit a tak jako na všechny předměty. Takže fakt, než jsme se to trošku naučili, tak to dalo zabrat. Pak jsme ty úkoly i rozváželi jo, my vlastně když to nešlo, tak jsem posílala těm rodičům pro děti jako na ten týden dopředu. Domluvili jsme se, že jim třeba ve čtvrtek nebo v pátek pošlu ty úkoly. Rodiče ty úkoly přijímali a doma to dětem tiskli nebo přepisovali. Protože třeba doma neměli tiskárnu a neměli třeba na nějaké úrovni počítač, tak to ty děti, podle toho co jsem psala, přepisovaly do sešitu. Když jsem už pak mohla do školy, tak jsem s paní asistentkou tiskla. Paní asistentka se mnou jezdila autem a po Liberci jsme to těm dětem rozvážely. Jedině dvěma maminkám z Chrastavy jsme nemusely, ty si to braly přes počítač ty úkoly. A jednoho kluka, který byl ode mě za kopcem, tak tam jsem to vozila taky. Takže jsem ty děti objížděla a dávala jim úkoly a zpětně jsem si brala vypracované úkoly a ptala jsem se jich, co potřebují vědět, s čím potřebují poradit a oni vlastně byly rádi, že s námi mají tak trošku kontakt.“

Vyhovovalo Vám pracovat více, ze školy nebo z domova? Uveďte proč?

„Tak takhle ono z domova to bylo obecně fajn v tom, že jsem mohla kdykoliv sednout k tomu počítači jo, že jsem mohla sednout třeba v devět ráno, ale věděla jsem, že na tom budu dělat třeba do tří do odpoledne a od počítače se nehnu a že to musím v pátek poslat těm rodičům. Na druhou stranu zase to bylo takový hodně zavazující, že prostě sedíte u toho počítače a děláte a děláte. Kdežto v té škole mi to přišlo takové variabilnější, že můžu vzít tenhle materiál a tenhle. Jo měla jsem tam toho hodně a vlastně jako nemohla jsem jim dát nic, protože bych jim to musel skenovat a ty rodiče pak zase nevěděli, co s tím dělat. Takže je to takový trochu těžší no. Jako potom, když jsme se o tom s dětma bavili, tak řekly, že jsou vlastně jako rádi, že jsou v té škole. Že musí ráno vstávat. A že tam jsou třeba do těch půl druhé každý den. Ale vyhovoval jim ten kolektiv, že se viděly a no prostě, že musely ráno do té školy odejít.“

Zhoršila se spolupráce mezi školou a rodiči během distanční výuky, pokud ano, v čem konkrétně?

„To si myslím, že ne. Že naopak rodiče byli rádi, že jim ty úkoly posíláme nebo pak, že jsme jim je vozili a ty děti nemusely do města. Všichni měli strach žejo, nikdo jsme nevěděl co a jak. Jak to

bude pokračovat. Já jsem tam třeba měla holčinu, které v té době umírala matka, takže jsem tam jezdila k ní domů a ona byla ráda, že mě vidí, že si může postěžovat, jak je to těžký, že dává té mamince léky, že k ní vstává v noci a jako v uvozovkách, že byla docela ráda, že je v tu chvíli doma, protože s tou mámou mohla být. Kdyby byla ve škole, tak je do odpoledne a takhle tomu tátovi mohla vlastně doma pomoci. Tam to bylo zrovna takový těžký období, kdy ona měla zrovna takový prožitek. Jinak si myslím, že naopak, že ti rodiče spolupracovali nebo když něco tak se ptali jo. Nebo napsali, třeba Míša už to napsal, tak Vám to posíláme jo. A já jsem hned zpětně reagovala, třeba super Míšo, máš smajlíka, je to dobře vypracovaný, nemáš tam žádnou chybu. Byla tam v tomhle taková jakoby dobrá zpětná vazba, To si myslím, že jo, že to bylo dobrý.“

Co jste musel(a) změnit ve Vašem běžném způsobu vyučování vzhledem k distanční výuce?

„Nesnažila jsem se dělat žádné změny, jako aby se ty děti v tom vyznaly. Nějaký metody, co děti znaly, co jsme běžně dělali, tak jsem se snažila, aby to bylo podobný. Protože ty děti se speciálníma potřebama nemají rádi změny jo a nejsou schopný se v tom sami zorientovat jako aha tohle je něco novýho, to budu dělat tak a tak. A ti rodiče jim nejsou schopni pokaždé pomoci. Takže jsem to dělala tak nějak podobně, jak to znají, aby jim to nedalo tolik práce. Takže jsem se snažila, aby to bylo podobný, aby s tím neměli potíže.“

Co se Vám v rámci distanční výuky žáků se SVP osvědčilo?

„Asi zadávání úkolů jasně a stručně. Bylo toho třeba tři stránky, něco se dalo ofotit z takových pracovních listů. Stalo se, že i rodiče psali, že toho děti chtějí víc, pak třeba na matematiku jsem někomu dávala i pět stran. Později už ty děti byly unavený, a tak jako už toho tolik nevypracovávaly, ale musím říct, že se pořád snažily.“

Vzrostla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně Vás omezila?

„Úplně omezila asi ne, spíš to bylo takový jako, že jsme třeba museli hlídat. Když někdo onemocněl, museli jsme hned kontaktovat, kdo s kým byl, protože se to šířilo jako lavina. A asistentka byla třeba v jiné třídě, tak ohrozila i tu naši třídu. Tím pádem ten covid byl třeba ve třech třídách najednou a ty třídy musely jít do karantény. Nebo třeba ráno přišla holčička s maminkou do školy a přivedla nám ji do třídy a potom šla do práce a volala nám, že má covid. Takže zase vlastně ve škole všem dělat testy a zaznamenávat to. Ale vyloženě, že by to byla zátěž a furt jsem musela něco jen zapisovat to ne, ale každý den jsme museli dělat ty testy. Ale děti se to pak už naučily a věděly, že prostě každé ráno se dělají testy.

Zase všechno negativně bych jako neřekla jo, to zase ne. Ale jako říkám, furt jsme museli vyplňovat papíry, každé ráno do počítače, kdo je pozitivní, kdo ne. Pak to řešit s rodiči, kontaktovat je. Takhle s tím byly jako problémy, ale jinak bych řekla, že ne.“

Ubyla-li u Vás administrativní činnost, v čem konkrétně?

„To ne to si myslím, že spíš naopak. Tam bylo důležitý hlavně to s těma úkolama. Aby ty děti měly k dispozici úkoly, aby byly co nejjednodušší a neopakovaly se. Naštěstí jsem měla doma dost materiálů různých, mohla jsem něco nakopírovat a tak. U nás ta výuka přes počítač nešla, takže to bylo obtížné tím, že jsme museli každému dítěti ty materiály chystat no.“

Jaký dopad na Vás měla změna v administrativní činnosti během pandemie?

„Ze začátku jsme měli asi všichni strach, co se děje. Protože já třeba jsem měla dvě stě kilometrů daleko, takže když jsme tam jeli. Tak to byla jako silnice duchů, kde nikdo nebyl a vlastně, když jsme tam třeba k rodičům přijeli v rouškách, tak na nás koukali jako na bláznů, protože to tam nebylo tak rozšířené. Ale přijeli jsme třeba později a už to tam bylo taky a nosili taky roušky. Ale je fakt, že jsme všichni měli strach, nevěděli jsme, co bude, jak to bude. Děti to zpočátku vůbec nechápaly, proč mají být v roušce a tak no.“

Co by Vám v období covidu pomohlo administrativní činnost ulehčit? (např. nějaké pomůcky či zvláštní materiály, programy atd.)

„Programy asi ne, protože to u nás pro ty děti nebylo. Zjistilo se, že ne všichni mají k dispozici počítač. I když se uvažovalo o zapůjčení počítače, tak stejně ne všichni ty děti na tom uměly. Uměly třeba napsat svoje jméno, adresu, přepsat něco, ale neorientovaly se v tom tak dobře jako třeba rodiče. Samozřejmě nikdo tohle nepředpokládal a nemyslím si, že by mně něco mohlo pomoci. Jak říkám pomůcky jsem měla ve škole, ale jak jsem jim to nemohla ukázat přes ten počítač, bylo mi to k ničemu. Takže ne všechno v tu chvíli bylo dobrý no, ale my jsme se s tím poprali dobře si myslím. Děti to zvládaly taky dobře. Snažila jsem se jim dělat ty materiály tak, aby tomu rozuměly a nebyly stresovaný tím, že aha to je něco nového a já to neumím a nevím. Tak tohle se naštěstí nedělo.“

Na stupnici od 1 do 10 ohodnoťte míru proměny administrativní činnosti během covidu oproti období před covidem.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

(1 = žádná změna, 10 = maximální změna)

„Jako nějaká administrativa navíc to byla, ale zase, že by to nějak hrozně zatěžovalo to ne, takže já bych se přiklápěla k tomu prostředku, tedy číslo pět.“

Shrnutí rozhovoru:

Respondentka „F“ v rozhovoru popisovala, že ji v oblasti administrativy přibýlo zaznamenávání adres dětí, učitelů i asistentů pedagoga a to z toho důvodu, protože museli evidovat onemocnění covidem a to zejména v době, kdy už bylo povoleno dětem docházet do školy. Zapisovali provedení každého testu a také, kdo je zrovna v karanténě. Toto zatěžovalo respondentku „F“ nejvíce. Za nejobtížnější období označila úplný začátek pandemie, kdy museli být intenzivně v kontaktu

s rodiči a přibylo ohledně onemocnění hodně papírování. Větší nabití administrativy také spatřovala v připravování materiálů doma u počítače. Při běžné výuce ve škole měla dostatek materiálů a pomůcek, co mohla dětem nabídnout, ovšem když byly děti doma, vše musela připravovat na každý předmět zvlášť. Přípravu na výuku v období covidu zhodnotila jako velice náročnou činnost.

Respondentka „F“ vypověděla, že si občas, když jí to bylo umožněno, mohla chodit chystat materiály pro děti do školy a poté posílala přes počítač nebo předávala rodičům osobně. Ti si to chodili vyzvedávat.

Distanční výuka jako taková na jejich škole uskutečněna nebyla. Děti sice byly doma a pracovaly přes počítač, ale přímý kontakt přes on-line hodiny neměli. Za pozitivní ve výuce na dálku považuje samostatnost, která při formě takové výuky prý zlepšila. A naopak za negativum zmínila nesrozumitelnost zadaných úkolů. Rodiče i děti kolikrát měli problém ze zadání pochopit, co vlastně mají vypracovat a jakým způsobem. Za nepřilíš kladně hodnotí i přístup některých dětí či rodičů. Nazvala to „lenivostí“. Nebo naopak některé děti vypracovaly úkoly příliš rychle a po zbytek dalších dní neměly co dělat, což se dle respondentky „F“ při běžné výuce nemůže stát, jelikož úkoly dostávají pravidelně. Také zmínila, že dětem hodně chyběl kolektiv, jelikož musely být doma.

Domácí přípravě věnovala o dost času více než v běžném období. Musela připravovat úkoly a materiály každému dítěti individuálně a uzpůsobovat to jejich schopnostem či dovednostem. Jelikož někteří z rodičů neměli k dispozici tiskárnu pro vytisknutí zadání a materiálů k vypracování zadání, rozvážela ještě společně s paní asistentkou po Liberci každému dítěti vytisknuté papíry. Sice jí to zabralo dost osobního času a připočítává to tedy k nárůstu času při přípravě na výuku, ale kladně hodnotí, že se s dětmi alespoň takovým způsobem mohla vidět tváří v tvář a optat se jich, jak se mají.

Při výuce na dálku se jí osvědčilo stručné a jasné zadávání úkolů. A také přidávání či ubírání úkolů dle výpovědi rodičů. Některé děti snesly více úkolů, ale naopak některé byly rychleji unavitelnější. Celkově na nárůst administrativy během covidu hleděla za nepřilíš zatěžující a přiklonila se k průměru.