Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v kontextu distančního vzdělávání

Diplomová práce

Autor: Ing. Jana Hrubá

Studijní program: N7507 / Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: Ing. et Mgr. Jiří Martinec, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Hradec Králové 2022

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	**Ing. Jana Hrubá**
Studium:	P20K0018
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	**Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v kontextu distančního vzdělávání**
Název diplomové práce AJ:	Inclusion of pupils with special educational needs in primary schools in the context of distance education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá aktuální situací ve školství, kterou vyvolala v roce 2020 koronavirová krize. Cílovou skupinu tvoří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující dvě různé základní školy v rámci Královehradeckého kraje. Práce je založena na kvalitativním přístupu a má interdisciplinární charakter. Sběr dat probíhá prostřednictvím pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Cílem práce je za pomocí kvalitativních metod prozkoumat a zhodnotit proces začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu distančního vzdělávání.

HAVLÍKOVÁ, Jana. Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice.Praha: VÚPSV, v.v.i. - výzkumné centrum Brno, 2018. - 107 s. - ISBN 978-80-7416-332-6

GAVORA, Peter. JŮVA, Vladimír. HLAVATÁ, Vendula. Úvod do pedagogického výzkumu, Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80.7315-185-0

KLENKOVÁ, Jiřina. VÍTKOVÁ, Marie. Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sborník, 2008, ISBN 978- 80–7315–167-6

KOCUROVÁ, Marie. Integrace žáků se specifickou poruchou učení. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 229 s. ISBN 80-7290-060-9.

LECHTA, Viktor. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 221 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4654-7.

NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, 117 s. ISBN 978-80-7603-009-1.

POTMĚŠIL, Miloň. Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 98 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5295-1.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2017

SWIERKOSZOVÁ, Jana. Kooperace učitele s asistentem pedagoga – edukační proces a děti se specifickými poruchami učení. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80.7368-557-7

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Ing. Mgr. Jiří Martinec, Ph.D.
Oponent:	Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a řádně cituji všechny prameny a literaturu, z nichž jsem čerpala.

V Hradci Králové, dne 5. 4. 2022

……..

Jana Hrubá

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu práce Ing. et Mgr. Jiřímu Martincovi, Ph.D. za odborné rady, podnětné a cenné připomínky i za jeho čas. Děkuji také účastníkům rozhovoru za poskytnutí prostoru ke sběru dat a děkuji rodině za podporu a trpělivost při mých studiích a psaní diplomové práce.

Anotace

HRUBÁ, Jana. *Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách v kontextu distančního vzdělávání.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 82 s. Diplomová práce

Diplomová práce se zabývá aktuální situací ve školství, kterou vyvolala v roce 2020 koronavirová krize. Cílovou skupinu tvoří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvující různé základní školy v rámci Královehradeckého kraje. Práce je založena na kvalitativním přístupu a má interdisciplinární charakter. Sběr dat probíhá prostřednictvím pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Cílem práce je za pomocí kvalitativních metod prozkoumat a zhodnotit proces začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu distančního vzdělávání.

Klíčová slova: inkluze, asistent pedagoga, distanční vzdělávání, online výuka

Annotation

HRUBÁ, Jana. *Inclusion of pupils with special educational needs in primary schools in the context of distance education.* Hradec Králové: Faculty of Education, Univerzity Hradec Králové, 2022. 82 p. Diploma thesis.

This theses deals with current situation in education at schools, which was caused in 2020 by coronavirus crisis. The target group consist of pupils who have some special educational needs attending different primary schools in Kralovehradecky region. The theses is based on qualitative approach and is interdisciplinary. The results were got due to monitoring and interviews. The aim was to find out about the process of cooperation between pupils and pupils with special educational needs in a context of online learning.

Key words: inclusion, teaching assistant, steady learning, online teaching

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové, dne 5. 4. 2022

……..

Jana Hrubá

Obsah

Úvod 10

1 Český školský systém 12

1.1 Definice základních pojmů 12

1.2 Historie vzdělávání 13

1.3 Historie inkluzivního vzdělávání 14

1.4 Strategie vzdělávání do roku 2030 14

1.5 Platná legislativa 16

1.6 Inkluzivní škola a prostředí v současných podmínkách 17

2 Inkluze 19

2.1 Integrace versus inkluze 19

2.2 Základní východiska pro inkluzi 20

2.3 Účastníci inkluze 21

2.3.1 Rodiče 21

2.3.2 Ředitel školy 22

2.3.3 Pedagog 23

2.3.4 Speciální pedagog 25

2.3.5 Asistent pedagoga 26

3 Speciální vzdělávací potřeby 29

3.1 Stupně podpory 29

3.1.1 První stupeň podpůrných opatření 30

3.1.2 Druhý stupeň podpůrných opatření 31

3.1.3 Třetí stupeň podpůrných opatření 32

3.1.4 Čtvrtý a pátý stupeň podpůrných opatření 32

3.2 Poradenské služby 33

3.3 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami 35

3.3.1 Mentální postižení 35

3.3.2 Tělesné postižení 36

3.3.3 Smyslové postižení a narušená komunikační schopnost 37

3.3.4 Autismus 38

3.3.5 Specifické poruchy učení 39

3.3.6 Problémové chování v důsledku ADHD 40

4 Distanční výuka 41

4.1 Legislativní ukotvení....41
4.2 Distanční výuka v číslech....42
4.3 Úskalí a důsledky distanční výuky....43
4.4 Rovný přístup ke vzdělání....44
4.5 Systémová opatření....46
5 Výzkumné šetření vedoucí k orientaci v problematice....47
5.1 Povaha a cíl kvalitativního výzkumu....47
5.2 Metody získávání dat, etická stránka výzkumu....49
5.3 Analýza sběru dat....50
5.4 Výzkumný vzorek....51
5.5 Průběh online výuky....55
6 Analýza dat z kvalitativního šetření....56
6.1 Inkluze a práce asistentů pedagoga....56
6.2 Práce konkrétních dětí se SVP při běžné výuce....58
6.2.1 Anička z pohledu Hany....58
6.2.2 Dominik z pohledu Romany....59
6.2.3 Pepík z pohledu Petry....60
6.2.4 Sofie z pohledu Jarky....61
6.2.5 Otík z pohledu Jany....62
6.3 Přístup pedagogů k jednotlivým dětem....63
6.3.1 Období první lockdownu....64
6.3.2 Období druhého lockdownu....65
6.3.3 Doporučení plynoucí do budoucna....68
6.4 Distanční vzdělávání z pohledu rodičů....69
6.4.1 Offline výuka....69
6.4.2 Online výuka....71
6.5 Názory dětí na distanční výuku....74
6.6 Diskuse....75
6.7 Celkové zhodnocení empirické části....77
Závěr....81
Seznam zkratek....83
Seznam použitých zdrojů....84
Seznam tabulek....90
Přílohy....91

Úvod

Zdá se, že česká společnost, potažmo školství, zažívá za poslední dobu řadu skutečných výzev. Ta poslední spojená s ukrajinskou krizí je na samotném začátku a bude jistě zajímavé sledovat, jak se tato situace dál bude vyvíjet. Tato práce se však bude zabývat jiným tématem, o nic méně zásadnějším - distančním vzděláváním v době koronavirové pandemie. Fenomén, který přišel bez varování 12. března 2020, zasáhl nejen učitele, ale hlavně žáky a jejich rodiče a prověřil schopnost každého z nás se rychle zorientovat v novém prostředí. Jednalo se o bezprecedentní situaci se stále ještě nejasnými dlouhodobými dopady.

Být v dnešní době rodičem žáků na základní škole a současně být i pedagogem, znamená jediné - jasnou volbu tématu diplomové práce. Zaměření však nebude na intaktní děti, ale na děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které při běžné výuce využívají asistenta pedagoga. Ministerstvo školství při přechodu na distanční výuku sice přemýšlelo o dětech ve specializovaných školách a dávalo jim určitou výjimku, ale jak pracovalo ve svých nouzových opatřeních s inkluzí? Zohlednil někdo fakt, že tyto děti nejsou samostatné a ne vždy s nimi může rodič zůstat doma, aby jim pomohl? Kdo nesl zodpovědnost za vzdělávání v době tzv. lockdownu? Toto je právě jedním z dílčích cílů, zmapování postupů na několika vybraných základních školách, které by práce měla přinést.

Zásadní empirická část bude postavena na polostrukturovaném rozhovoru s pěti rodiči dětí, které mají z nejrůznějších důvodů asistenta. Na stejnou problematiku se pak podíváme i z pohledu pedagogického pracovníka, učitele či asistenta, a v neposlední řadě některé otázky zodpoví i samotní účastníci inkluze. Jedná se o děti v podobném věku, tedy devět až dvanáct let. Bohužel nebude možné udržet homogenitu v tom, že by měly i stejný stupeň a druh postižení. Konkrétní informace o aktérech a jejich představení se dozvíme dále v textu za pomocí medailonků. Cílem práce by mělo být zanalyzování, jak vzniklou situaci řešily, jak ji zvládaly, zda pro ně měla distanční výuka i nějaká pozitiva. Další výzkumnou otázkou je, jaká podpůrná opatření doporučují specializovaná poradenská zařízení a která z nich byla při distanční výuce využita? Jaké metody bychom mohli aplikovat při případném opakování této situace v budoucnu? Vyplývají zde i nějaká ponaučení?

Diplomová práce samozřejmě dodržuje veškeré standardy, proto se na začátku nejprve seznámíme s teoretickými východisky, která souvisí s danou problematikou. První kapitola se bude věnovat obecně českému školství. Důraz bude kladen na mezníky, které souvisí se segregací a integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmíníme klasické determinanty výchovy, roli učitele, ale i novodobé trendy a strategie – pozornosti neunikne ani Strategie 2030+ a její rozšíření z října 2020.

Druhou kapitolou je inkluze a inkluzivní vzdělávání v českých podmínkách. Kromě definování základních pojmů a představení hlavních účastníků bude inkluze zasazena do kontextu politického, etického a společenského. Práce se bude opírat o některá výzkumná šetření uvedená v odborné literatuře. Ovšem jsou tyto výzkumy a jejich výsledky stále aktuální? Nezměnily se podmínky v důsledku soudobé legislativy a společenských událostí tak, že i uznávané publikace a autority jsou poněkud zastaralé? Na inkluzi navazuje tématika s tímto úzce propojena, tedy samotné vzdělávací potřeby. Každé dítě dostává dokument z pedagogicko-psychologické poradny či speciálního vzdělávacího centra a ten se pro něj stává stěžejní pro další působení v běžné základní škole. Je mu přiřazen stupeň dle typu problémů a návrh opatření, jak s ním pracovat. Je samozřejmě k diskusi, zda každé dítě dostává originální individuální návrh, ale to bychom nyní ponechali jako „řečnickou otázku“. Součástí této kapitoly je i členění základních zdravotních obtíží, se kterými pracuje speciální pedagogika.

Poslední teoretická část týkající se samotného distančního vzdělávání bude postavena na internetových zdrojích, neboť literatura díky novosti problematiky není zatím k dispozici. Nicméně existují již průzkumy a statistiky, se kterými lze pracovat. Součástí bude i šetření organizované na jedné hradecké škole týkající se spokojenosti s online výukou u intaktních dětí, anebo vlastní dotazníkový průzkum. Praktická část obsahuje tematické analýzy a interpretace celého kvalitativního šetření. Samozřejmě zde nejsou opomenuty ani etické aspekty výzkumu a krátká teorie k jeho metodám.

Pokud se podaří alespoň částečně zvolené cíle splnit, je možné, že by výsledky mohly posloužit dál – je zde skutečně široké pole pro zdokonalování a zlepšování podmínek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci distanční výuky. V západním světě, ale i na Slovensku, mají v tomto směru nezaměnitelnou funkci právě sociální pedagogové. Tato práce by měla vést k zamyšlení se nad nezbytností této pozice ve všech základních školách.

1 Český školský systém

Tato úvodní kapitola se bude obecně věnovat českému školskému systému, krátkému pohledu do historie se zvláštním přihlédnutím k mezníkům, které souvisí s tématem inkluzivního vzdělávání. Dále zde najdeme vymezení základních pojmů bezprostředně související s pedagogikou. V neposlední řadě nesmí chybět pohled na novodobé trendy a strategie, které mají za úkol modernizovat a zkvalitňovat české školství.

1.1 Definice základních pojmů

Pedagogika je věda o vzdělávání a výchově, na tom se shodnou snad všichni odborní autoři (např. Průcha a kol., 2002, s. 160). Pojem vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako „proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování“ (Průcha, 2000, s. 15). V poslední době se trochu od tohoto klasického konceptu ustupuje, neboť je patrný posun od působení na jednotlivce nebo malé skupinky k výchově společnosti jako celku. V tomto smyslu pak můžeme hovořit o výchově mimoškolské, rodinné a nebo sebevýchově. (Jůva, 2001, s. 10)

Výchova a vzdělávání je proces, který není časově ohraničen, dá se říci, že trvá celý život a výsledkem je socializace. Jůva (2001, s. 10) zmiňuje, že předmětem pedagogického zájmu je výchova jak normálních jedinců, tak postižených. Takové označení je však v dnešní společnosti už nepřípustné. Už i Lechta v roce 2010 (s. 20–23) polemizoval nad tím, jestli postižené dítě není normální? Stejně tak mu nepřišlo vhodné označení „narušené“ či „ohrožené“. Proto kvituje návrh Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), aby se používalo, pokud už to musí být, označení „dítě se speciálními potřebami“ (dále jen SVP) a na druhé straně dítě „intaktní“.

I zde by se dalo namítnout, které dítě nemá své vlastní speciální potřeby? Nicméně pro zjednodušení různých situací je občas na místě tyto výrazy použít. Například pokud by bylo nutné definovat objekt v oboru speciální pedagogika. Speciální pedagogika, věda o výchově sociálně a zdravotně znevýhodněných jedinců, (Jůva, 2001, s. 20) je samostatná disciplína, která se z obecné pedagogiky vydělila na začátku 20. století. Nyní se však zdá, jako by se – v pojetí inkluzivního vzdělávání - opět začala vracet zpět k obecné pedagogice. (Zászkaliczky in Lechta, 2010, s. 72)

1.2 Historie vzdělávání

Pokud chceme krátce představit historii vzdělávání, je vhodné začít českým velikánem, jehož myšlenky jsou živé i dnes, a tím je Jan Amos Komenský. Jeho citátem „vzdělávat všechny ve všem všestranně“ ovlivnil další pedagogické myšlení. Pevný řád ve školství nastolila jistě Marie Terezie a její povinná školní docházka a Hasnerův zákon z roku 1869 zavádějící mimo jiné povinnou osmiletou školní docházku. (Tannenbergerová, 2016, s. 20-25)

Po událostech roku 1948 byl přijatý zákon, který rozděloval školský systém na 3 stupně. Se vznikem speciální pedagogiky v 50. letech 20. století byl u nás rozšířen názor, že dětem s postižením nejlépe vyhovují homogenní skupiny, ve kterých mohou sdílet stejné či podobné pocity. Nespornou výhodu to mělo i pro pedagogy, neboť měli možnost používat jednotnou metodologii a postupy. Výjimku tvořily děti s těžkým postižením, které byly ze systému vyloučeny zcela. (Michalová, 2012, s. 22). Je však nutné zdůraznit, že tato na první pohled tvrdá segregace měla ve své podstatě velmi humánní cíl - integraci do běžného „normálního“ života, avšak s určitým časovým zpožděním. (Lechta, 2010, s. 26) Od 70. let se setkáváme v českém prostředí s prvními náznaky integrace, kdy ředitelé základních škol mohli rozhodnout o přijetí konkrétního žáka. Nejednalo se rozhodně o žádný systémový přístup. Do roku 1989 se stupeň postižení určoval podle lékařské terminologie (tělesné, smyslové, mentální postižení), až teprve po roce 1989 je na postižení nahlíženo jako na základ pro něco, čemu mohou být přiřazeny jednotlivá podpůrná opatření. (Michalová, 2012, s. 22-24)

První novela školského zákona č. 171/1990 Sb. zkrátila povinnou školní docházku z deseti na devět let, prodloužila osmiletou základní školu na devítiletou a současně zrušila princip jednotné školy. Vyhláška z následujícího roku pak rozpracovává možnost individualizace vzdělávání, což prakticky znamenalo například přeřazení nadaného žáka do vyššího ročníku nebo diferenciaci žáků do tříd nebo skupin podle jejich konkrétních potřeb. Hovoří se zde i o zřízení speciálních, specializovaných a vyrovnávacích tříd pro žáky s postižením nebo žáky, kteří z jakéhokoli důvodu nezvládají vstup do školy. (Lazarová a kol., 2016, s. 36) Explicitně je tedy umožňováno začlenění žáků s lehčím až středně těžkým postižením v tzv. hlavním vzdělávacím proudu. (Vítková, 1999, s. 14)

1.3 Historie inkluzivního vzdělávání

Několik pokusů o integraci, a to nejen na poli vzdělávání, najdeme po celé Evropě již desítky let. Zlomovou událostí pro školství byla konference v Samalamce v roce 1994, na níž se prezentovala nový koncept „*Škola pro všechny*“. Tento projekt následně podepsalo 14 zemí včetně České republiky. (Michalová, 2012, s. 5) V roce 2002 se objevuje v rámci směrnice vydané MŠMT termín žák se „speciálními vzdělávacími potřebami“ (SVP), který se má integrovat do škol a školských zařízení a to formou individuální nebo skupinové integrace, případně do školy přímo pro ně určené. Součástí směrnice je deklarace vzdělávání individuálně integrovaného žáka podle individuální vzdělávacího programu. (Lazarová a kol., 2016, s. 37)

V roce 2010 se stala součástí právního řádu ČR Úmluva o právech občanů se zdravotním postižením. Její ratifikací jsme se zavázali k zavedení systému inkluzivního vzdělávání. V popředí zájmu stojí samozřejmě žáci s postižením, kromě nich jsou to ale i žáci nadaní, děti migrantů, azylantů a jiných etnických menšin (Pastieriková in Šmelová a kol., 2017, s. 11). Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha, již striktně vyžaduje, aby v oblasti edukace proběhl přechod směrem k integraci a rovnému přístupu (např. Lechta, 2010, s. 174).

V důsledku několika nepříznivých auditních zpráv (OECD, 2012, online), které poukazují na fakt, že v České republice stále najdeme nerovnosti ve vzdělání, se zvyšuje počet nejrůznějších aktivit snažících se situaci zvrátit. Cíl je jasný: zvýšení míry inkluzivního pojetí výchovy a vzdělávání na všech typech škol, v níž se žákovská heterogenita má stát sociální normou (Hájková a Strnadová, 2010, s. 90). Konkrétním příkladem je vznik Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV), na něj navazuje více úspěšný projekt Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV), který se například i spolupodílel na přípravě koncepce Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, tzv. Strategie 2020 (Lazarová a kol., 2016, s. 41).

1.4 Strategie vzdělávání do roku 2030

V rámci dříve platné Strategie 2020 došlo ke shodě ohledně předčasné selekce nadaných žáků na víceletá gymnázia a na požadavek větší individualizace pro každého žáka. Ze stran pedagogů zazněl požadavek na větší systémovou podporu, jejich další vzdělávání, případně zpětnou vazbu a pomoc od zkušenějších kolegů tak, aby byli více

připraveni na práci s různorodou skupinou. V roce 2014 vláda dokument schválila a vyplývaly z něj 3 klíčové aktivity: snižování nerovnosti ve vzdělání, podporování kvalitní výuky, odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

Realizace prvního bodu byla více rozpracována v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání (APIV), pro rok 2016 – 2018, potažmo 2020. Pět základních strategií zní:

- „Čím dříve, tím lépe“ – zaměřeno na děti ještě před vstupem do školy
- „Inkluze je přínosem pro všechny“ – práce na pozitivním přístupu žáků, spolužáků, práce na dobrém klimatu třídy a školy
- „Vysoce kvalifikovaní odborníci“ – a to na všech stupních vzdělávacího procesu, stěžejní roli zde rozhodně hraje ředitel a zřizovatelé
- „Podpůrné systémy a mechanismy financování“ – dostupné poradenství pro všechny a jasně vymezené peníze na konkrétní prostředky a projekty
- „Spolehlivá data“ – evaluace a zpětná vazba z terénu, monitoring

Poslední jmenovaný bod má na starosti Česká školní inspekce (ČSI). Je samozřejmě otázkou, zda je tato instituce dostatečně kompetentní a nebude spíše potřeba udělat nějaký hloubkový audit, který by aplikaci strategií na všech úrovních lépe rozklíčoval. (Lazarová a kol., 2016, s. 42-43)

Krédem Strategie 2030+ na dalších 9 let je „Vzdělané a konkurenceschopné Česko, které obstojí v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století“. Tento dokument byl schválen na podzim 2020, přičemž během posledního půl roku došlo díky uzavření škol k zásadním aktualizacím. Většina odborníků se shodovalo na tom, že tato podoba odpovídá reálnému stavu českému školství. Právě při distanční výuce se projevilo, jak nutné je modernizovat vzdělávací systém, co (a kdo) v něm (ne)funguje.

V kontextu současné doby je nyní jasnou prioritou digitalizace – bude nutné dovybavit školy a poskytnout na všech úrovních technickou, materiální a metodologickou podporu. Nicméně hlavním cílem zůstává zrevidování učiva na takové množství, které postačí pro profesní a občanský život, a v druhé řadě je to opět problematika nerovností. Nyní si představíme další tři linie, v nichž se odráží nedořešené body ze Strategie 2020.

- podpora pedagogů, profesionalizace ředitelů
- zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce
- zajištění stabilního financování, snížení administrativní zátěže

Strategie je koncipována do tří časových období, každé z nich se bude po ukončení vyhodnocovat, zda byly splněny stanovené cíle. Pro první období vybereme jen několik témat: snižování počtů dětí na učitele u předškolního vzdělávání, revize RVP ZV se zvláštním přihlédnutím na učivo ICT, zkoušení kombinované formy učení nebo zaměření se na školy, kde je v okolí zvýšený počet dětí z nepodnětného prostředí, například Ústecký kraj apod. (MŠMT, 2020, online)

1.5 Platná legislativa

V ČR jsou veškeré zákony tvořeny v souladu s výše jmenovanou Všeobecnou deklarací, Evropskou chartou lidských práv, Úmluvou o právech dítěte a Listinou základních práv a svobod. V současné době se aktuální legislativní opatření ohledně inkluzivního vzdělávání řídí zákonem číslo 561/2004 Sb. (aktualizovaném znění 472/2011 Sb. a z navazujících vyhlášek z roku 2016, 2017 a 2020). Podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. byli žáci se SVP chápáni ve smyslu zdravotního postižení, zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Tento pohled na žáky nebyl příliš vyhovující, proto MŠMT přišlo s další navazující vyhláškou - č.27/2016 Sb., kde se na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nahlíží jako na osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Těmi mohou být nejrůznější úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a jsou bezplatné.“ (MŠMT, 2020, online)

Kromě toho platí v ČR i Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, Národní akční plán vzdělávání a Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. Tyto platné dokumenty a strategie jsou důležitými východisky pro samotnou tvorbu kurikula, neboli vzdělávacího programu (projektu, plánu). Průcha (2001, s. 110) jej označuje jako „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a u činností ke škole se vztahující“. Kurikulum se v ČR tvoří na dvou úrovních – na státní a na úrovni škol. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, zatímco na školní úrovni se setkáváme s klasickými Školními vzdělávacími programy. (ŠVP, 2017, online)

V rámcovém vzdělávacím programu se dozvídáme, že hlavním cílem je položit základ vzdělání a postupně rozvíjet klíčové kompetence pro život. Obsahem je kromě

vzdělávacích oblastí i šest průřezových témat, která by se měla promítat do všech vyučovaných předmětů a výsledkem by měly být změny postojů a hodnot žáků. Podle Vavrdové (in Šmelová a kol., 2017, s. 24) by právě průřezová témata měla hodně souviset se složitostmi dnešního světa a jeho pochopením. V RVP najdeme i to, jak má škola hodnotit a samozřejmě i ustanovení ohledně vyučování žáku se SVP, nadaných a mimořádně nadaných žáků. (RVP ZP, 2021, online)

1.6 Inkluzivní škola a prostředí v současných podmínkách

Zdá se, jako by se v posledních letech odborná i neodborná česká společnost přesunula od otázky „proč“ k otázce „jak“. Stále víc škol je zapojeno do inkluzivního vzdělávání, zkušenost má tedy nejen více učitelů, ale i dětí a rodičů. Určitě bychom ještě dnes našli nezainteresované školy, pedagogické pracovníky nebo jedince, u kterých panují obavy z neznámého. Na to upozorňuje i Potměšil (2018, s. 8), kdy stále ještě nevidí dořešena všechna pravidla a prostředky, aby inkluze mohla všude proběhnout všude bez problému.

Lazarová a kol. (2015, s. 6) tvrdí, že v soudobém kontextu se přísluší zatím hovořit o českých školách, které se vydaly touto cestou, jako o školách „proinkluzivních“, spíše než „inkluzivních“. Inkluze je zkrátka proces, který nemá časové ohraničení a je stále co zlepšovat. Jaké tedy tyto školy jsou, jak vypadají a jak je poznáme? Jedním z měřítek by mohla být tzv. integribilita, neboli jakási otevřenost škol. (Hájková, 2005, s. 16). Lechta (2010, s. 37) zase navrhuje index inkluzivity, který by měl zkoumat kvalitu inkluzivní kultury na jednotlivých školách.

Každý autor nabízí trochu odlišný trochu jiný pohled na to, co všechno má být splněno, aby implementace inkluzivního vzdělávání proběhla co nejlépe. Základ je však u všech stejný. Lazarová a kol. (2015, s. 19) vidí změny hlavně v těchto pěti oblastech:

- Úprava prostředí (například bezbariérovost)
- Změna výuky (strategie, experimentování, flexibilní hodnocení, kvalita)
- Podpůrné klima (demokracie, spolupráce, členství, přijetí, podpora)
- Fyzické a psychické zdraví (spokojenost, saturace potřeb)
- Rozvoj lidských zdrojů (změna v myšlení učitelů, učitelské kompetence)

Obecně řečeno, „souhlas s přístupem k inkluzivnímu vzdělání vyžaduje splnění řady organizačních, ekonomických, ergonomických, technických, právních, pedagogických, psychologických a sociálně psychologických požadavků“ (Požár in Lechta, 2010, s. 75).

Aby implementace proběhla co nejlépe, zmiňuje Bartoňová a Vítková (2010, s. 18) další faktory. Nejdůležitější je jasná koncepce a sdílená filozofie, které jsou šířeny od proinkluzivně laděného vedení školy. S tím souvisí i personální politika. Ředitelé by taktéž měli vědět jaké materiální zabezpečení je potřeba, případně odkud čerpat potřebné finanční prostředky. Ve škole by měla být nastavena zpětná vazba pro pedagogické pracovníky a evaluace. V neposlední řadě je to sdílená zkušenost mezi kolegy, vzájemná pomoc a spolupráce s odborníky, a to jak ve škole, tak v poradnách. Veškerá práce by byla k ničemu, pokud by do tohoto systému nebyli plně zapojeni rodiny žáků.

Smyslem a cílem takových škol je připravit žáky na život, kde je soužití v inkluzivním prostředí normou. Přirozená školní atmosféra je pro ně nejpřínosnější (Tannenbergerová, 2016, s. 15). Ve škole se setkávají děti z nejrůznějších sociálních a kulturních podmínek, a právě na její strategii a koncepci záleží, jak se dítě pak v životě dokáže integrovat (Šmelová a kol., 2017, s. 17). „Skutečný koncept inkluze by měl připravit žáky na život ve společnosti, ve které odjakživa byli a jsou lidi s různými potřebami“ (Požár, 2006, s. 76). I Lechta (2010, str. 31) souhlasně tvrdí, že děti s postižením si historicky prošly několika fázemi, než se dostaly do té, která je typická pro 21. století, tedy že „různorodost je normální“. Jedním z hlavních cílů školy je úspěšná socializace a příprava na reálný život.

Dnes už existuje celá řada šetření a výzkumů na základních školách, které dokazují, že sice na jedné straně tu ještě není dokonalý plně funkční systém, ale minimálně negativní postoje aktivních účastníků se zkušeností s inkluzí se mění v pozitivní. (Šoralová a kol,, 2018, s. 120–124). A to nejen u pedagogů, ale i rodičů žáků se SVP a rodičů žáků intaktních. Jiný výzkum, realizovaný již v roce 2012, objevil v této souvislosti ještě jeden zvláštní úkaz. Existuje řada škol, které jsou ztotožněny s myšlenkou inkluze, dokonce ji i aktivně praktikují, ale nechtějí to veřejně přiznat. Bojí se medializace a nálepky školy pro „jiné“. Pro řadu rodičů by to potom mohlo znamenat, že takové prostředí není dostatečně atraktivní a mohli by dát dítě jinam. (Lazarová a kol., 2015, s. 47)

2 Inkluze

„My a oni“, pojem stejně starý jako lidstvo samo. Zatímco „my“ jsme lidé, „ti druzí“ bývali označováni různě. Již v Antice se můžeme setkat s pojmem „barbar“ jakožto cizinec, mimoevropské národy nezřídka dostávali nálepku „divoši“, ale ani křesťané ve středověku se nevyhnuli nálepkování těch, kteří se nedrželi předepsaného dogmatu. (Soukup, 2011, s. 127) Není tedy divu, že tento veskrze etnocentrický pohled najdeme i dnes, v 21. století. V předešlé kapitole jsme se již částečně dotkli některých období a zákonů, které jsou důležité pro formování dnešního školství. Bude však nutné ještě představit samotný koncept a podívat se blíž na jednotlivé aktéry, bez nichž by vzdělávání nebylo možné. Tato kapitola se pokusí na problematiku inkluze podívat z nejrůznějších úhlů pohledu.

2.1 Integrace versus inkluze

Oba pojmy jsou svým způsobem podobné, částečně si jistě dají zaměnit, nicméně pro tuto práci je důležité si vymezit, jaký je v nich rozdíl. Integrace ve světovém měřítku probíhala hlavně v 80. letech, pro inkluzi jsou typická 90. léta, respektive 21. století. My se v současné době nacházíme někde uprostřed cesty mezi integrací a inkluzí. Integrace podle Lechty vyžadovala větší adaptaci dítěte škole, zatímco u inkluze se snaží škola přizpůsobit dětem (2010 s. 28-29). Pro Horňákovou (2006, s. 15) inkluze znamená „vylepšenou optimalizovanou formu integrace“ nebo „novou kvalitu přístupu k postiženým dětem“.

Rozdílů, které mezi sebou oba koncepty mají, je více. Pojem inkluze vychází z anglického slova *inclusion*, tedy zahrnutí, v širším pojetí *příslušnost k celku* (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12). Inkluzi chápeme spíše jako proces, integraci jako stav. V integraci se hlavně jedná o začlenění jedince do skupiny či do společnosti a o soubor opatření, které k tomu jsou zapotřebí. U inkluze nestojí v popředí zájmu jedinec, ale celek (společnost, škola, komunita) a z něj se teprve následně vyvozuje samotný přístup k jedinci (Tannebergerová, 2016, s. 39-40). Potměšil (2018, s. 13) tuto myšlenku rozvíjí: „Integrační pojetí respektuje odlišnosti dětí intaktních a s postižením a snaží se je spojit v jeden celek“. Inkluzivní pojetí se nedívá na děti tak, jak je uvedeno výše, ale předpokládá práci se skupinou, kde má každý své potřeby.

Pro jednodušší pochopení zařazujeme tabulku srovnání:

Tab. č. 1 – srovnání integrace versus inkluze

Integrace	Inkluze
Zaměření na jedince	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertízy specialistů	Expertízy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch integrovaného žáka	Prospěch pro všechny žáky
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávání postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro žáky s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení žáka expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávání

Zdroj: Kocurová, 2001, s. 7

Jako jednu z posledních myšlenek uvedeme tvrzení Šmelové a kol., (2017, s. 12), které tvrdí, že zatímco je integrace spojována se speciální pedagogikou, inkluzi spojují spíše s klasickou obecnou pedagogikou. Hájková a Strnadová, (2010, str. 8) mají podobný názor, když si myslí, že „inkluze rozhodně není jako opozitum speciální pedagogiky“. Jedná se v podstatě o rozvoj našeho vlastního potenciálu, a to bez ohledu na to, zda máme či nemáme nějaké překážky ve vzdělání.

Na druhou stranu je potřeba uvést, že i v dnešní době existují tzv. antiintegrativní stanoviska, ve kterých zejména pedagogové neshledávají přínosné pro určité jedince, aby se vzdělávali v běžných školách. To je případ, kdy negativa převládají nad pozitivy. (Šmelová a kol., 2018, s. 18). Pak je těmto dětem doporučeno, aby navštěvovaly buďto speciální školu nebo školu praktickou. Konečné rozhodnutí, zda se to tak stane, má výhradně zákonný zástupce.

2.2 Základní východiska pro inkluzi

Současná západní civilizace má na spravedlnosti a férovosti postavenou celou svou filozofii, potažmo právní rámec. Totéž platí samozřejmě i o vzdělání. Pokud chceme mít funkční systém, musí být bezpodmínečně otevřen všem. V praxi to tedy znamená, že každé dítě bez ohledu na stupeň postižení musí mít přístup do nejbližší spádové základní školy a mělo by v ní dosáhnout takových výsledků, které mu umožní vstup do normálního života. (Tannebergerová, 2016, s. 13-17)

Získání kvalitního vzdělání má zásadní vliv na pozdější životní úroveň a vlastní seberealizaci. Bartoňová a Vítková (2010, s. 39) chápou plnohodnotné vzdělání jako

mechanismus sociální inkluze. Je to jedna z cest k sociálnímu začlenění a taky hlavní vstupenkou na trh práce, s čímž pak souvisí vyšší sociální status a jejich spoluúčast na dění ve společnosti. Nejen ČR se dlouhodobě potýká s nižší úrovní vzdělání u etnických menšin, za což jsme právem kritizováni. Členové etnik, zejména Romové, si často hledají hůře placenou práci, nebo jsou rovnou nezaměstnaní. Tyto skutečnosti mohou vést k většímu riziku vzniku patologických jevů a samozřejmě k sociální exkluzi. (Tannebergerová, 2016, s. 27)

Inkluzivní vzdělávání má i přímou souvislost s ekonomikou státu. Je dokázáno, že pokud vzrostou průměrné výsledky všech žáků v matematické a přírodovědné gramotnosti, vede to k vyššímu průměrnému tempu HDP. Čím více peněz ekonomika vyprodukuje, tím více peněz může být vynaloženo zpětně na vzdělávání, materiální podpory žáků, vzdělání pedagogických pracovníků apod. Nemluvě o tom, že se ušetří peníze na sociálních dávkách, které se vyplácí lidem s nízkým sociálním statusem, jak jsme psali dříve (Tannebergerová, 2016, s. 32-33). Podobně to vidí i Lechta (2010 s. 35): „kromě postojů lidí na společnost a inkluzi, jsou to hlavně peníze, které omezují rozvoj kvalitního systému českého školství“.

2.3 Účastníci inkluze

Nyní si představíme jednotlivé aktéry inkluze a ukážeme si, jakou by měli hrát v tomto komplikovaném procesu roli. Úspěchy či neúspěchy nejsou ovlivněny jen podmínkami inkluzivní školy, vztahy mezi dětmi, vztahy mezi pedagogickými pracovníky, atmosférou školy nebo klimatem třídy, ale stojí hlavně na partnerství mezi rodiči a školou. V praxi to tedy znamená, že pedagog nebo odborný pracovník pracuje nejen s dítětem, ale díky svým doporučením, nápady v podstatě i s rodičem. Pokud je tato spolupráce dobře nastavená, pak rodiče de facto navazují doma tam, kde ve škole skončili učitelé. (Michalová, 2012, s. 13)

2.3.1 Rodiče

Rodiče a rodina mají pro život každého dítěte autentickou a nezaměnitelnou funkci. Právě fungovaní či nefungování rodiny má podstatný vliv na dětskou psychiku a její formování od nejútlejšího věku. (Čáp, 1997, s. 265). O to víc vše platí, pokud se v rodině objeví dítě s postižením. Podle Zászkaliczkého (in Lechta, 2010, s. 52) existují tři úrovně postižení: biologické, somatopsychologické a interpersonální. Míra

znevýhodnění je v tomto případě přímo úměrná schopnostem a možnostem přijímat a dostávat pomoc od ostatních.

Velmi důležité pro rodiče a děti je akceptace postižení. V tomto smyslu mají určitou „výhodu“ ti, kterým se postižené dítě již narodí, než když ho získají až v průběhu let. Tak či tak, každá rodina pak prochází několika fázemi mající zpravidla tento průběh: šok, zavržení, bolest, pochopení, přijetí (Šmelová a kol., 2017, s. 15). V poslední fázi mají nejčastěji rodiče obavy o osud svých dětí. Důkladně zvažují všechny možné alternativy. Nebudou se mu děti smát? Nebudou ho šikanovat? S tím jsou spojeny pochybnosti i o sobě samém. Zvládnu se o dítě postarat za každé situace? Budu mu stále při ruce, například když se bude potřebovat někam přemístit? Jakou školu vybrat, aby bylo dítě spokojené? (Valenta in Šmelová a kol., 2017, s. 15)

Role rodiče podle Michalové (2012, s. 13) představuje kromě vzdělávání hlavně posilování sebeúcty a sebevědomí dítěte, poskytování prostoru pro samostatné rozhodování. Matuška (in Lechta, 2010, s. 128) postavení rodičů ve vzdělání shrnuje slovy: „ještě před tím, než existoval koncept inkluzivní školy, hodně obětavých rodičů úspěšně dokázalo své děti začlenit do reálného života“.

2.3.2 Ředitel školy

Hlavní postavou školy je bezesporu funkce ředitele školy. Po právní stránce se jeho role řídí zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., podle nějž musí splňovat základní předpoklady pro výkon, jako je bezúhonnost, odborná kvalifikace, apod. Kromě toho by měl mít vysoký morální a pracovní kredit, aby uspěl nejen před svými podřízenými, ale hlavně i v očích rodičů a lidí spolupracujících se školským zařízením. Dle Egra (2006, s. 16) je ředitel základní školy pro 21. století manažer, výkonný praktik, leader a byrokrat v jedné osobě. Musí odpovědně řídit školu, dodržovat veškeré formality, ale hlavně musí mít jasnou vizi, pro kterou nadchne a strhne celý pedagogický sbor.

Pokud se rozhodne, že filozofií jeho pracoviště bude koncept „školy pro všechny“, pak je to hlavně on, kdo ovlivňuje tuto proinkluzivní atmosféru ve škole. Za zásadní v tomto směru považuje Michalík (2002, s. 22) správný výběr svého pedagogického sboru. Měli by to být lidé dostatečně nadšení a ochotní se učit novým věcem. Vojtová (in Bartoňová a Vítková, 2010, s. 362–363) zase vidí kvalitu školního prostředí ve smyslu splnění

inkluzivních podmínek. Těmi má na mysli cokoli, co uspokojí vzdělávací potřeby každého žáka.

Ředitelé škol hrají podle Lazarové a kol. (2015, s. 61) ještě jednu ne příliš známou, ale přesto velmi důležitou roli. Inkluzivní vzdělávání ve školách představuje prostor, kde mohou vznikat určitá neporozumění nebo přímo konflikty ze strany učitelů. Někdy se může jednat i o napětí mezi asistenty a pedagogy v průběhu výuky. A právě zde musí zafungovat ředitel jako mediátor, zdatný komunikátor a psycholog, který tento dialog dovede ke smíru. Samozřejmě, že se pravděpodobně přiklání názorově jedné ze stran, ale navenek by měl zůstat neutrální a pokusit se najít správné východisko.

2.3.3 Pedagog

S trochou nadsázky řečeno, pokud není dobrý pedagog, celá teorie o školním vzdělávání je v podstatě k ničemu. Pedagog je ten, kdo zprostředkovává dětem nejen znalosti, ale hlavně míru socializace v reálném životě. Podle Vašutové (2007, s. 42) je „kromě kvalifikace důležitá i osobnostní složka učitele“. Musí ovládat strategie vyučování, měl by umět jednat s lidmi a řešit problémy, měl by být odolný vůči stresu, flexibilní, tolerantní, tvořivý, zodpovědný, důsledný a současně empatický, tolerantní a kolegiální. Pedagog by měl sledovat nejnovější trendy, které následně implementuje do své praxe, zkrátka by měl projevovat neustálá snahu sebezdokonalovat se ve své profesi. (Hájková a Strnadová, 2010) Jako člověk by měl mít i celkově pozitivní přístup k životu a věřit, že u každého dítěte, pokud je správně motivované, musí přijít kvalitativní změna.

Ačkoli u výčtu jednotlivých kompetencí pedagoga se nejrůznější autoři (například Hájková a Strnadová, 2010; Spilková, 2004) rozcházejí, rozhodně se ale obecně shodují v tom, že „k vykonávání profese je nutné si osvojit soubor profesních znalostí, dovedností a postojů čili profesních kompetencí, a to hlavně kvůli tomu, aby pedagog efektivně vykovával své povolání.“

Spilková (2004, s. 48) definuje klíčové kompetence učitele takto:

- Kompetence psychodidaktická
- Kompetence komunikativní
- Kompetence organizační a řídící
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence poradenská a konzultativní

- Kompetence sebereflektivní

Suchánková se zamýšlí nad silnou provázaností mezi konceptem profesní kompetence a konceptem připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání. Jedině takový pedagog je podle ní schopen zvládnout bez problémů začlenit žáky se SVP do normálního života. (in Potměšil, 2018, s. 33). Šmelová a Souralová (2015, s. 54) vidí jako stěžejní zase kompetenci v oblasti pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnóza je „závěr, se kterým se pak dále pracuje. Obsahuje zařazení objektu, stanovuje míru, dává prognózu" (Průcha, 2001, s. 154). A kdo jiný má takovou moc a má tu možnost, než právě učitel? Ten, na rozdíl od specializovaných center, má prostor a čas, aby našel právě to, co zvýší kvalitu vědomosti a dovednosti žáka se SVP. Může zkoušet metody a formy, organizovat vyučování, pozorovat, experimentovat, testovat a nakonec může i zpřesnit diagnózu.

Inkluzivní pedagogické kompetence se dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 103) vytváří až v průběhu let, kdy člověk učí. Ideální by v tomto směru bylo, pokud by si praxi odbyli studenti již v rámci budoucí přípravy na povolání. Jednak by byli více připravení na práci s heterogenní skupinou, ale i kvůli jejich obavám a řekněme, někdy rezervovanému přístupu k inkluzi. Je totiž prokázáno, že tyto postoje se lehce mohou měnit právě na základě vlastní pozitivní zkušenosti (Hájková a Strnadová 2010, s. 67). Zdělíková (in Potměšil, 2018, s. 26–27) se zabývá tím, jaké kurzy nabízejí nejrůznější vysoké školy v rámci vzdělávání budoucích pedagogů na ZŠ. Je až s podivem, že konkrétní předmět Inkluzivní pedagogiku nabízí pouze Masarykova a Karlova univerzita, u zbytku je to maximálně součásti zkoušky ze speciální pedagogiky.

Pokud pedagog ještě neprošel praxí na inkluzivní škole při studiu na vysoké škole a nemá tedy žádné zkušenosti, Hájková a Strnadová (2010) doporučují tento postup: 1) pedagog by měl zhodnotit své vlastní síly a najít případně oporu – v Evropě jsou osvědčení tzv. mentoři, kdy služebně starší kolega dohlíží na služebně mladšího; 2) připravit si časový plán – kdo, kdy; 3) průběžně hodnotit, jak se mu daří plnit stanovené cíle; 4) spolupracovat s ostatními; 5) zodpovědně přijmout svou roli a pomáhat případně ostatním. Obecně platí, že inkluzivní postupy velmi dobře dělají lidé, kteří mají zvládnutou metodiku pro intaktní žáky, dokáží ji vhodně modifikovat podle potřeb žáků, hledají alternativní postupy ve výuce, umí vytvářet nové formy

hodnocení, jsou schopni reflexe a evaluace, a hlavně dobře komunikují se všemi zúčastněnými. (Michalová, 2012, s. 67)

MŠMT (2013, online) systematicky pracuje na tom, aby se role učitele změnila. Chce, aby se učitelství stalo elitní a atraktivní povolání s kvalitními zaměstnanci. U stávajících učitelů chce podpořit profesní a osobnostní rozvoj a u budoucích zlepšit přípravu během studia. Zvedělíková (in Potměšil, 2018, s. 32) ukazuje na to, že u nás chybí „standardy" a kariérní systém pro učitele, o kterých se nejméně 10 let hovoří. To je rozhodně jedna z cest, která by do školství vnesla větší řád a jistotu. V každém případě za posledních pět let skutečně došlo k navýšení platů pedagogických pracovníků, stále více lidí chce učit (možná k tomu pomohla i nejistota v době pandemie), mluví se stále častěji o tom, že by do škol nastoupili i odborníci z praxe. Tyto skutečnosti mají zcela určitě vliv na to, aby role pedagoga dostala takovou váhu, jakou si zaslouží.

2.3.4 Speciální pedagog

Speciální pedagog, stejně jako školní psycholog, školní metodik prevence a výchovný poradce mají svou nezaměnitelnou roli na každé základní škole. Do této skupiny by měl patřit i sociální pedagog, avšak díky tomu, že tato pozice nebyla zatím ještě institucionalizována, jedná se pouze o okrajovou záležitost. Nicméně lze předpokládat, že v budoucnu si jistě své místo najde. (Havlíková, 2018, s. 13).

Role speciálního pedagoga prošla od 90. let 20. století určitým vývojem. Se zavedením myšlenky inkluze se logicky tato pozice spojovala se vzdělávání žáků se SVP, což následně našlo i oporu v zákoně č. 561/2004 Sb. Praxe však ukázala, že možnosti speciální pedagogiky jsou mnohem širší a mohou je využít všechny děti bez rozdílu. Taktéž speciální pedagog nemusí čekat na děti, které mu „přidělí" speciální poradenské centrum, ale může sám aktivně vyhledávat ohrožené děti nebo děti s přechodnými problémy, tzv. depistáž. Tato změna v přístupu se aktivně odrazila i v legislativě z roku 2011, v níž nacházíme možnost vlastní intervence ve prospěch vzdělávacích potřeb všech žáků. (Kucharská a Mrázková a kol., 2018, s. 22–23)

Jaké jsou tedy kompetence, které musí splňovat speciální pedagog? Mezi osobnostní kompetence řadíme „vysokou kreativitu, schopnost řešit problémy, kritické myšlení, schopností spolupráce, osobní zodpovědnost, vysokou úroveň socializace, porozumění, empatie a tolerance. Odborné kompetence vyjadřují kvalitu a množství odborných

znalosti, získávání a prohlubování odborných znalostí a zkušeností, účelné využívání svých vědomostí a schopností v praxi“ (Hájková, 2008, s. 65).

Školní speciální pedagog podléhá ze své podstaty vedení školy, ovšem díky své erudici a postoji k inkluzivnímu vzdělání může v určitém smyslu zastřešovat navenek celou koncepci školy. Nezřídka zasahuje i do úpravy školních vzdělávacích a preventivních programů, a bývá garantem nejrůznějších projektů (např. ESF). Samozřejmostí je koordinace a pomoc při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. Tím, jak funguje, stává se významným partnerem nejen pro ředitele, pedagogy a asistenty, kterým poskytuje své rady, děti, jejich rodiče, ale i pro odborná pracoviště a jiné subjekty spolupodílející se na zlepšení podmínek ve škole. Dobrá a pozitivní komunikace tedy musí být jeho nejsilnější stránkou. (Kucharská a Mrázková a kol., 2018, s. 33-34)

Průcha a kol. (2001, s. 242) definují pojem školní úspěšnost. Jednak jde o úspěšné zvládnutí požadavků, které se u žáka projeví v jeho hodnocení. Na druhou stranu tento výsledek není pouze dílem žáka, ale i učitele, respektive u žáků se SVP i dílem speciálního pedagoga, který svou součinností a metodickým vedením dokáže navodit takové podmínky, aby tento proces byl pro všechny strany co nejjednodušší.

2.3.5 Asistent pedagoga

V českém prostředí je pozice asistenta pedagoga stále ještě zatížena některými předsudky. Částečně za to může nejednoznačný výklad slova „asistent“ – pomáhá dítěti nebo učiteli? V Německu používají slovo „průvodce“, čímž se výklad zjevně zpřesňuje. Jakkoli, pozice asistenta je u nás legislativně vymezena vyhláškou č. 27/2016 Sb., kde na jedné straně je spolupracovníkem učitele a na druhé straně podpůrným opatřením pro žáka (Hájková, 2018, s. 67). Podle zákona č. 561/2004 Sb. může ředitel zřídit pozici pouze se souhlasem krajského úřadu a školského poradenského zařízení.

Asistent pedagoga, tak, jak ho známe dnes, existuje v podstatě od roku 2004. Do té doby fungovali sice tzv. romští asistenti nebo vychovatelé, ale ve své pracovní smlouvě měli jinou pedagogickou pozici – třeba člověk působící na tzv. civilní službě. (Langer in Šmelová a kol., 2017, s. 33). Přes počáteční vlažné přijetí odbornou i laickou veřejností, si práce asistenta získává stále větší oblibu a pro školství je to velmi důležitý článek pro vzdělávání nejen žáků se SVP. Toto tvrzení si můžeme demonstrovat v tabulce počtu asistentů v ČR:

Tab. č. 2 – počet asistentů pedagoga v českém školství

	Počet AP	Přepočteno na celé úvazky
2011/2012	5 951	3933,6
2012/2013	6 567	4276,4
2013/2014	7 445	4770,8
2014/2015	8 873	5744,6
2015/2016	10 382	6708,6
2016/2017	13 299	8831,23
2017/2018	17 725	12406,9
2018/2019	21 039	14487
2019/2020	24 270	17164,3
2020/2021	29 188	20764,2

Zdroj: MŠMT, 2020, online

Němec (2021, online) k tomu dodává, že stále se zvyšující počet asistentů je jistě významný ukazatel pro zkvalitnění školství, na druhou stranu to samo osobě nestačí. Je důležité, aby se současně zvyšovala odbornost asistentů, celkově se zkvalitňovala jejich práce, stejně tak práce učitelů. Morávková a Vejrochová (in Šmelová a kol., 2016, s. 42) by k tomu ještě přidaly, že ještě stále nejsou dořešeny některé systémové záležitosti, jako je neukotvený standard činnosti asistenta, potřeba jeho kariérního růstu, metodické vedení a dořešení financování asistenta pedagoga.

Problematikou nedůstojných platových podmínek a s tím související motivací se zabývala i Hájková (2018, s. 101). „Na nedostatečnou úroveň má vliv jejich nízké platové zařazení a je zde i patrná skutečnost, že řada asistentů nemá celý pracovní úvazek“. Nižší úvazek rovná se nižší mzda. Nejčastěji jsou řazeni do 8. platové třídy, kde se tarifní mzda pohybuje v závislosti na délce praxe od 25 040 Kč do 31 800 Kč. Průměrná mzda bez posledního čtvrtletí roku 2021 činí tedy 27 207 Kč. (MŠMT, 2021, online). Dalším úskalím je nedostatečné vyřešení financování za nepřímou pedagogickou činnost nad rámec legislativně stanovených 10 %. Tu musí ředitelé hradit z jiných prostředků, než je dotace na asistenta – a na to většinou nemají. (Hájková, 2018, s. 49)

Němec (2021, online) k nepřímé pedagogické činnosti dodává, že by touto činností neměl být jen dozor na chodbách, ale hlavně společně strávený čas se „svým“ učitelem. Mělo by se jednat o přípravu na vyučování nebo o konzultace ohledně žáků. Tento proces je velmi důležitý hlavně na druhém stupni, kdy se učitelé střídají a nejsou spolu v tak intenzivním kontaktu.

Ohledně vztahu mezi pedagogem a asistentem vznikla nejedna odborná práce. Pokud vázne jejich vzájemná komunikace, je více než jisté, že nemůže dojít k žádné shodě a vzdělávání žáků je vážně ohroženo. (Uzlová, 2010). Hájková (2018, s. 71-72) udává, že existuje hned několik škál vzájemných vztahů: od absolutního přijetí až po úplné odmítání. Starší učitelé mnohdy mají pocit, jako by někdo jejich práci přišel kontrolovat a nedokáží se tohoto pocitu zbavit. Někteří se chovají k asistentům velmi direktivně, nedávají jim možnost vlastní seberealizace. Jsou známy i případy opačné, kdy učitel není příliš silná osobnost a asistent pak na sebe nechtěně strhává větší pozornost, než je obvyklé. Ideální varianta v tomto případě je stejná jako kdekoli jinde – zdravý partnerský přístup, kdy obě strany respektují práci druhého, pomáhají si a vzájemně se domlouvají na dalších krocích. (Kucharská a Mrázková, 2014, s. 23)

Kromě společných příprav s učitele jsou standardní prací asistenta podle Morávkové a Vejrochové, (in Šmelová a kol., 2015, s. 41) tyto další činnosti:

- Individuální nebo skupinová práce s dětmi se SVP přímo ve třídě
- Individuální nebo skupinová práce s dětmi se SVP mimo třídu
- Práce s dětmi bez SVP, doučování žáků
- Pomoc při samoobsluze a doprovod při pohybu během vyučování
- Komunikace s rodiči, konzultace s poradenskými pracovníky

Podle doporučení v Katalogu podpůrných opatření (2020, s. 158) je ještě nutné rozlišit, zda se jedná o asistenta s nižší nebo vyšší kvalifikací. Ten s tou vyšší by logicky měl mít větší pravomoc. Ať je to jakkoli, asistent pedagoga by měl být obecně trpělivý, empatický, komunikativní, diskrétní, měl by mít pozitivní vztah k žákům a své profesi, být přesvědčený o smyslu inkluze. Své žáky by měl vnímat jako samostatné individuality, které dokáže motivovat. Z profesních předpokladů jmenujme: základní všeobecný přehled, mít základní znalosti z psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky, umět odhadnout žáka a chápat kontext. Kromě toho by se měl chtít sám neustále sebevzdělávat, organizovaně nebo jen z vlastní iniciativy. (Hájková, 2018, s. 30–40)

Kromě všech výše jmenovaných osob je bezesporu nejdůležitější postavou inkluze samotný žák se SVP. Vzhledem k tomu, že následující kapitola bude věnovat právě jemu, dovolujeme si zde více informací neuvádět.

3 Speciální vzdělávací potřeby

Tato kapitola se zaměří na samotné děti se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž větší důraz bude kladen na ta opatření, která dále využijeme ve svém šetření. V další části textu už budeme problematiku více specifikovat a odkrývat zkušenosti z praxe. Hodně bude využíván Katalog podpůrných opatření, který vytvořila Univerzita Palackého ve spolupráci se společností Člověk v tísni s cílem zjednodušit práci pedagogům ve stále ještě ne dokonale fungujícím inkluzivním prostředí. (Potměšil, 2018, s. 8). Nakonec si představíme nejčastější postižení a znevýhodnění, se kterými se setkáme v českých školách.

Zásadním přínosem novely č. 417/2017 Sb. je definice podpůrných opatření, a stanovení nárokovosti na jejich bezplatné užívání. Takto je žákovi garantováno, že při splnění podmínek dostane to, co mu náleží, což se dříve bohužel systémově nedělo, anebo pouze v omezené míře. Zásadní změnou § 16 je pojetí a postup stanovení SVP žáka. „Před rokem 2016 to byl hlavně lékař (případně psycholog či logoped) a pracovníci školského poradenského centra, kdo klasifikoval postižení či znevýhodnění žáka“. Dalo by se říci, že se jednalo o klasický medicínský model s určováním diagnóz, zatímco dnes se preferuje spíše pedagogický, kdy není primární zdravotní stav žáka či jeho status, ale míra dopadu znevýhodnění na jeho vzdělání. Tato míra se pak promítá do stupňů podpůrných opatření. (Baslerová a Michalík, 2020, s. 18–19) Tannebergerová (2016, s. 29) v této kvalitativní změně vidí „otevřené dveře“ v přístupu v diagnostice dětí se SVP.

3.1 Stupně podpory

Hlavním cílem vzdělávání žáků se SVP je maximální rozvinutí jejich potenciálu za pomocí podpůrných opatření, která jim umožní minimalizovat dopady znevýhodnění ve škole. Podobně to vidí i Požár (in Lechta, 2010, str. 75): „Při hlubší analýze zjistíme, že samotní žáci nemají žádné speciální požadavky, pouze potřebují speciální podmínky k tomu, aby byly zabezpečeny základní potřeby“. S tím pak úzce souvisí i zapojení do běžného života, do běžných vztahů, atd. Podpůrná opatření (dále jen PO) členíme do pěti stupňů, a to dle pedagogické, organizační a finanční náročnosti (Kendíková, 2017, s. 7).

Podle Šmelové a Souralové (2017, s. 90–91) můžeme stupně podpory rozdělit takto:

Do **I. stupně** – jsou zařazováni žáci, kteří dlouhodobě podávají podprůměrný výkon. Tím jsou myšleny jejich dovednosti, znalosti, schopnosti. Časově se definuje maximálně na 6 měsíců. U dítěte je oslaben kognitivní výkon, a to z důvodu nemoci nebo nějakých osobních důvodů (rodina, stěhování, rozvod apod.)

Do **II. stupně** – patří děti, které ve svých dovednostech, znalostech, schopnostech odpovídají dolnímu pásmu podprůměrných intelektových schopností, což má za následek selhávání v různých oblastech vzdělávání.

Do **III. stupně** patří žáci, kteří ve svých dovednostech, znalostech, schopnostech odpovídají stupni lehkého mentálního postižení, popřípadě horního pásma středního postižení. Do **IV. stupně** zařazujeme žáky, kteří odpovídají středně těžkému mentálnímu postižení Do **V. stupně** pak patří žáci se středně těžkým, těžkým až hlubokým mentálním postižením

3.1.1 První stupeň podpůrných opatření

První stupeň podpůrných opatření je plně v kompetenci školy, podnět vychází zpravidla od učitele. Vyučující na druhém stupni mají tuto pozici ztíženou, protože se s žáky vídají jen několikrát za týden. Zde pak vzniká prostor pro školní poradenský tým. Vzhledem k tomu, že u PO1 nemá škola nárok na finanční dotaci, jsou možnosti omezené. Jedná se hlavně o pedagogické opatření – pokud do tří měsíců nezaberou, jsou pak navržena jiná.

Plán pedagogické podpory (PLPP) – hovoří se o něm jako o „nosiči“ informací PO, je písemný a opatřený podpisy všech zainteresovaných stran. Zaručuje jednotnost při vzdělávání. Pro rodiče bývá často impulsem, že musí něco změnit. Vyhláška z roku 2020 ruší jednotnou vizáž PLPP, podstatné je, aby výstup byl srozumitelný a přehledný. (Čadová, 2020, s. 37) Abychom předešli například absenci žáka, který nechce chodit do školy, protože se bojí neúspěchu, navrhneme doučování. Pokud je problém vyřešen, aplikaci PO ukončíme. Dalším příkladem je žák s poruchou soustředění, u kterého hledáme způsob, jak pozornost udržet delší dobu. Nedaří-li se, pak pokračujeme i po 3 měsících s neomezenou časovou dotací. Pokud neumíme najít způsob pomoci, pak informujeme zákonné zástupce a doporučíme jim vyhledat školské pedagogické zařízení, aby analyzovalo problém hlouběji. (Čadová, 2020, s. 37–38)

Metody a formy výuky probíhají výhradně ve třídě. Někdy zafunguje změna zasedacího pořádku dětí, jindy postačí přestěhovat žáka dále od okna. Není vyloučena podpora dalšího pedagoga, i když na něj by si škola musela vyčlenit další vlastní zdroje nebo použít peníze ze šablon. U konkrétního obsahu výuky je kladen větší důraz na fixaci učiva, používají se pracovní listy na procvičování. Starší děti si mohou sami vytvořit třeba v estetické výchově vizuální pomůcku, která by jim pomohla se na učivo podívat jinak. Další podpůrná opatření mohou být v oblasti na udržení pozitivního klimatu třídy a nácviku sociálních dovedností, které slouží k lepším vztahům v kolektivu. (Baslerová a Felcmanová, 2010, s. 40–51)

3.1.2 Druhý stupeň podpůrných opatření

Pro druhý stupeň podpůrných opatření je charakteristické to, že jsou přiznávána na základě školského poradenského zařízené (pedagogicko-psychologické poradny, dále jen PPP; speciálně pedagogická centra, dále jen SPC). Díky jejich zjištění dochází ke konkrétním doporučením, jak s žákem pracovat a co je třeba upravit. Typickým příkladem je modifikace forem a metod výuky, hodnocení, ale může jít o samotné podmínky přijetí žáka na školu nebo jeho ukončení. PPP může doporučit i nákup nějaké didaktické pomůcky nebo navrhnout vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, tzv. IVP. (Čadová in Baslerová, 2020, s. 39)

Jedná se o dokument, v zákoně vymezený § 18, který vychází ze školního vzdělávacího plánu a je výsledkem týmové práce - podílejí se na něm jak pracovníci PPP nebo SPC, pedagogové, školní speciální pedagogové, tak i rodiče, odpovědnost nese ředitel. Zákon umožňuje, aby na střední škole mohl být individuální vzdělávací plán povolen žákovi i z jiných závažných důvodů. IVP se zpravidla vypracovává před nástupem dítěte do školy, ale v průběhu roku může být klidně modifikován podle potřeb dítěte. (Vítková in Lechta, 2010, s. 177)

Nejčastějšími využívanými metodami jsou: individualizace výuky, kooperativní učení nebo například metody na podporu koncentrace pozornosti. Úprava učiva se provádí jen ve výjimečných případech, v případě přijímacích a závěrečných zkoušek se jedná o navýšení času o 25 nebo 50 %. Stejně jako u prvního stupně, i zde se doporučuje úprava zasedacího pořádku, je možné i snížení počtu žáků ve třídě. Pokud žák potřebuje služby speciálního pedagoga (například v oblasti logopedických obtíží, grafomotoriky apod.), je mu umožněno pracovat individuálně nebo ve skupině (maximálně čtyři děti)

v rozsahu 1 hodina týdně. Podobnou skupinu až šesti dětí tvoří škola v případě, kdy vznikne potřeba procvičovat učivo z důvodu nedostatečné domácí přípravy. Didaktické pomůcky se využívají pouze tehdy, pokud žákovi prokazatelně pomáhají (většinou stačí barevné fixy). Hodnocení se ukazuje jako nejefektivnější tam, kde jsou jasně a srozumitelně dána kritéria určující pokrok. (Čadová in Baslerová a Michalík, 2020, s. 24–26)

3.1.3 Třetí stupeň podpůrných opatření

„Charakter speciálních vzdělávacích potřeb vychází ze závažných poruch učení, odlišného kulturního prostředí, poruch chování, středně těžkých vad řeči, poruch autistického spektra, mentálního, zrakového, sluchového postižení nebo středně těžkého zdravotního postižení“ (Čadová in Baslerová a Michalík, 2020, s. 27-29). Na této úrovni je potřeba již pomoci asistenta nebo druhého pedagoga a škola musí být v kontaktu s odborníky, kteří posoudí, zda je žák dostatečně adaptabilní, aby zvládl běžnou výuku. Zařazení do spádové školy je možné pouze se souhlasem zákonného zástupce.

Vzdělání takového žáka vyžaduje už znatelné úpravy v metodách, formách výuky a v očekávaných výstupech, odráží se samozřejmě i v následném celkovém hodnocení. Úprava obsahu se týká těch předmětů, které žák nemůže vzhledem ke svému omezení zvládnout, anebo je plní jiným způsobem. Pouze u žáků s lehkou mozkovou dysfunkcí mohou být kurikula upravena na minimální úroveň v souladu s RVP. I zde funguje intervence speciálního a pedagogického pedagoga v rozsahu 2 hodin týdně. To vše musí být zaznamenáno v IVP.

Hodinová dotace na asistenta může být buďto 10, 15,5, 20, 25,5, 30. Další pedagogický pracovník na 0,5 je doporučován, pakliže je ve třídě více dětí se SVP nebo pokud je výuka hodně náročná. U hodnocení se využívá často počet nebo procento chyb. Třetí stupeň umožňuje prodloužení vzdělávání o 1 rok. (Čadová in Baslerová, 2020, s. 26–29)

3.1.4 Čtvrtý a pátý stupeň podpůrných opatření

Do čtvrté kategorie spadají děti s mentálním postižením, autismem, se závažnou poruchou chování, s těžkými vadami nebo souběžným postižením více vad (například zraku a sluchu). Zde se předpokládá, že budou využívány dražší kompenzační pomůcky, speciální učebnice i služby SPC. Mezi podporu, kterou musí škola zajistit,

patří například služby tlumočníka do znakové řeči nebo přepisovatele pro neslyšící žáky. Prostě to, co preferuje žák, aby proběhla kvalitní komunikace. Asistent pedagoga je doporučován v rozsahu 36 nebo 40 hodin týdně, další pedagogický pracovník pak na 0,5 úvazku.

Je vcelku logické, že jsou upraveny v tomto případě hlavně formy a metody výuky. Je možné zkracovat hodiny, využívat čas tak, aby vyhovoval žákovi. Úprava obsahu učiva pak souvisí s možnostmi žáka, u mentálně postižených dětí se opět využívá IVP. U výstupu je kladen důraz na slovní hodnocení. Pedagogická a speciální intervence čítá 3 hodiny týdně a 1 hodinu týdně ve školském zařízení. Prodloužit základní, střední i vysokoškolské vzdělání je možné o 2 roky. Zajímavý je třeba pohled na maturitu. Žáci mají upravenou dokumentaci, navýšený časový limit, mohou používat pomůcky a mají nárok na asistenta pedagoga, tlumočníka nebo osobního asistenta. (Čadová in Baslerová, 2020, s. 29–32)

U pátého stupně podpůrných opatření to jsou žáci s nejvyšší mírou přizpůsobení průběhu a obsahu výuky – s nejtěžším stupněm zdravotních postižení, zpravidla postižení několika vadami. Organizace vzdělávání takového žáka akceptuje zdravotní stav žáka a omezení, které z toho plynou. Prakticky to znamená náročnou přípravu a úpravu pracovního prostředí. Žáci jsou obvykle vzděláváni s podporou asistenta, speciálního pedagoga a druhého pracovníka. Výuka se neobejde bez znalostí speciálního pedagoga.

Obsah výuky žák nemůže zvládnout běžným způsobem, proto je nutný kvalitně zpracovaný IVP. Někdy je dokonce doporučena domácí výuka. Pokud je zřízena skupina ve škole, pak musí obsahovat maximálně 6 dětí. Asistent pedagoga je přítomen po celou dobu výuky, stejně jako další pedagogický pracovník. Speciálněpedagogická péče má rozsah 4 hodiny týdně. (Čadová in Baslerová, 2020, s. 29–32)

3.2 Poradenské služby

Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují jednak školní poradenská pracoviště a pak specializovaná poradenská zařízení. Poradenskými pracovníky na školách jsou výchovný poradce a metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog“, v poslední sobě se mluví i o sociálním pedagogovi.

Klasické pedagogicko-psychologické poradny (PPP) vznikly už v 70. letech a jsou zaměřeny na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku. Speciálně pedagogická centra (SPC) vznikla až po roce 1990 a jejich smyslem je poradenská služba pro děti s určitým druhem postižení. Střediska výchovné péče fungují od roku 1997, spolupracují se školou, středisky sociální prevence, PPP, SPC a jinými odbornými institucemi. Jejich cílem je poskytování okamžité pomoci, rady nebo systematické péče v situacích, kdy se děti nebo mládež dostanou do výchovných problémů. (Vítková in Lechta, 2010, str. 171)

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních byla upravena změnou č.197/2016 Sb. Tato změna se projevila mimo jiné i v jiném členění činností mezi PPP a SPC. (NUV, 2017, online). Tím se proměnily i nároky na odborné pracovníky a nepatrně i spektrum klientů. Nicméně původní cíl zůstal stejný – pomáhat a podporovat školy, učitele, rodiče, a především samotné žáky, aby se mohli vzdělávat podle svých potřeb. (Šmídová, 2019, online)

„Pedagogicko-psychologické poradny poskytují své poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami. Poskytují služby také dětem, žákům a studentům, kteří jsou uvedeni v § 16 odst. 9 ŠZ, a to zejména těm, kteří mají speciální vzdělávací potřeby v důsledku specifických poruch učení a poruch chování.“ (NUV, 2017, online). Práce s dětmi ve věku od tří let probíhá individuální či skupinovou formou. PPP zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku, poskytují metodickou podporu pro školy a nabízí i kariérové poradenství. (Kendíková, 2017, s. 9).

Speciálně pedagogická centra poskytují především poradenské služby klientům, jejichž speciální vzdělávací potřeby jsou důsledkem jakéhokoli postižení, případně autismu (Havlíková, 2018, s. 48). Pracovníci SPC připravují podklady pro podpůrná opatření, které pak PPP doporučí školám. PPP i SPC nabízí své služby ambulantní formou na svém pracovišti nebo prostřednictvím návštěv ve školských zařízeních (Kendíková, 2017, s. 9). Depistáž a následné diagnostikování dětí přímo ve školách je velmi oblíbenou služnou, zvláště pokud se jedná o děti se sociálně znevýhodněných skupin a nebo tam, kde rodiče příliš nespolupracují.

3.3 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami

Ačkoli podle §16 školského zákona je žák se SVP zkráceně řečeno ten, kdo má nárok na podpůrná opatření, není z toho zcela patrné, jak tuto skupinu popsat. Proto pro zjednodušení situace použijeme definici původní z roku 2015, kde se mluví o „osobách se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.“ Jen pro zajímavost uvádíme, že tyto kategorie byly zrušeny proto, že mnohdy nebylo jasné, kam žáka zařadit, což pak v praxi znamenalo i chybné nastavení podmínek pro jeho potřeby. (Michalík a kol., 2018, s. 15) Vzhledem k tomu, že zdravotní a sociální znevýhodnění spadají do podpůrných opatření 1. stupně, jsou tedy mimo oblast zájmu této práce, proto se jim více věnovat nebudeme.

3.3.1 Mentální postižení

Mentální postižení neboli mentální retardace vychází z latiny a doslovný překlad by zněl „duševní zpomalení nebo opoždění“. Nejde pouze o psychické schopnosti, opoždění má dopad i na komunikaci, emoce, zkrátka na všechny složky osobnosti člověka (Slowik, 2016, s. 109). Podle Michalíkové (in Bittmannová, 2019, s. 78) je tato definice poplatná pouze pro zdravotnictví, ve školství a poradenství je to informace pouze o tom, že dítě má IQ nižší než 85. Pokud se dítě pohybuje v hraničním rozmezí 85 až 70, jsou oslabeny jeho kognitivní a sociální schopnosti, ovšem při zavedení správných podpůrných opatření je schopno zvládnout běžnou školu. Stejně tak to platí i pro děti s nižším IQ. Na jednotlivé úrovně se zaměříme dále v textu.

Podle 10. mezinárodní klasifikace (dále jen MKN-10) se rozlišuje 6 kategorií, od lehké až po hlubokou, přičemž poslední dvě jsou tzv. jiné a nespecifikované mentální retardace (Bendová a Zikl, 2011, s. 11). Lehká mentální retardace (LMP) se charakterizuje inteligenčním kvocientem mezi 50 až 69. U dospělých se počítá s tím, že jejich mentální věk je devět až dvanáct let. Jsou to lidé, kteří sice mají omezenější slovní zásobu, ale jinak jsou samostatní a většinou se dokáží uplatnit na trhu práce. Jejich devizou jsou praktické činnosti, hůře zvládají orientaci v textu a mívají problémy s počítáním. Fungují vcelku normálně ve společnosti, ve které je omezují pouze vlastní emoce a určitá nezkušenost (Michalíková in Bittmannová, 2019, s. 78–79). Podle Slowika (2008, s. 115) sem spadá asi 80% všech mentálních postižení.

U středně těžké mentální retardace (SMR) IQ dosahuje hodnot 35 až 49, u dospělých odpovídá mentálnímu věku šest až devět let. Většinou sice potřebují pomoc jiné osoby, ale jinak dosahují určitého stupně vlastní sebeobsluhy v životě. (Slowik, 2016, s. 116). Těžká mentální retardace (TMR) je vymezena IQ mezi 20 až 34, mentálním věkem u dospělého mezi třemi až šesti lety. Tito lidé jsou rozpoznatelní tak, že mají výrazné problémy s motorikou a řečí. Vzdělavatelnost žáků je pak velmi omezená. IQ pod 20, tedy hluboká mentální retardace, znamená většinou zásadní omezení v pohybu, stálou péči jiného člověka. (Michalíková in Bittmannová, 2019, s. 79)

Podle statistik se odhaduje, že v České republice žije cca 3-4 % takových osob, což je v přepočtu zhruba 300 000 obyvatel (Bendová a Zikl, 2011, s. 9). Při práci s žáky s mentálním postižením je nutný individuální přístup, velmi jednoduché a jasné instrukce, stálé ubezpečování se, zda je všemu rozuměno. Důležitou složkou výuky je neverbální komunikace, protože jedinci jsou v tomto směru velmi všímaví. (Bendová a Zikl, 2011, s. 17)

3.3.2 Tělesné postižení

Na rozdíl od ostatních zdravotních postižení, je pro tělesné typické to, že jej nelze na první pohled přehlédnout. Typickým symptomem je porušení motoriky, což se projevuje nižší úrovní vlastní soběstačnosti a sebeobsluhy. Podle míry postižení se pak odvíjí závislost na jiných osobách. Absolutní nezávislost nelze však nikdy předpokládat. Pokud je však zvolen správný kompenzační prostředek, může být tato míra minimální. (Fischer a Škoda, 2008, s. 34)

Slowik (2016, s. 99) rozděluje tělesné postižení podle různých hledisek. Prvních z nich je členění podle doby, kdy k němu došlo. Může se tedy jednat o vrozené postižení, kam řadíme například vrozené vady lebky, rozštěpy, nevyvinutí končetin nebo páteře, dětská mozková obrna. K získaným patří různé úrazy, amputace, následky onemocnění, jako je například revmatismus apod. Dalším členěním je dělení podle příčin vzniku postižení. Kromě již některých dříve jmenovaných vad a úrazů jsou to následky nemocí nebo chronických onemocnění (nádory, encefalitida, ale i alergie, astma apod.).

Žákům s tělesným postižením nic nebrání v tom, aby se vzdělávali v běžných školách, pokud jim to možnosti a podmínky dovolí. Upřednostňuje se v tomto případě individuální integrace před skupinovou (Fischer, 2008, s. 59). Pro tyto žáky je typické,

že se mnohem rychleji unaví a obecně mají pomalejší pracovní tempo, což je patrné hlavně ve vyšších ročnících ZŠ. Vhodné jsou v tomto případě nějaké připravené souhrny, doplňovací listy apod. Velmi často se doporučuje tablet, u zkoušení spíše ústní forma. Dnešní technologie dokonce umožňují, aby žáci s těžším postižením dokázali ovládat programy pouhým pohledem. (Kočová in Bittmannová, 2019, s. 133-134)

Pomůcek sloužících pro větší pohodlnost či pro nutnou změnu polohy je dnes již mnoho. Za zmínku stojí například polohovací křeslo nebo židle doplněné o součásti, které slouží k podložení paty, lokte, hýždí. (Zikl, 2011, s. 91) Velkou oporou je i asistent pedagoga. Jeho součástí práce je i výpomoc při přesunech.

3.3.3 Smyslové postižení a narušená komunikační schopnost

Do této kategorie řadíme děti se zrakovým a sluchovým postižením. Postupně si je představíme. V rámci problematiky vzdělávání se zrakovým postižením se můžeme setkat se dvěma pojmy, tím je oftalmopedie a tyflopedie. Nejedná se však o synonyma – první z nich se zabývá výhradně slepými dětmi, druhá z nich pak dětmi se zrakovou vadou. (Pipeková, 2010, s. 229)

Je zřejmé, že děti se bez kompenzace neobejdou ani v běžném životě, natož pak při výuce. K tomu slouží řada pomůcek, které buďto zlepšují sníženou percepci (brýle, lupy) nebo ji nahrazují v jiné oblasti (pomůcky založené na sluchu nebo hmatu). Dnešní technologie dokáží již mnoho, proto velice dobrým pomocníkem může být tzv. braillský řádek, kdy si jedinec může připojit k mobilu či notebooku a díky sluchu a Braillově písmu může fungovat takřka bez omezení. (Slowik, 2016, s. 63) Jen pro představu takové zařízení vychází na skoro 150 000 Kč.

Ještě v minulém století spadalo vzdělávání smyslově postižených dětí do oblasti logopedie, nyní se jedná o samostatnou disciplínu, které se říká surdopedie (Pipeková, 2010, s. 127). Podle platné legislativy platí, že neslyšícím je ten, kdo se s touto vadou narodil a je s tím spojená omezenost mluveného projevu. Pokud jsou to osoby, které o sluch přišly později nebo jsou jen nedoslýchavé, pak je situace jednodušší. Nicméně i tito jedinci používají znakovou řeč jako hlavní nástroj komunikace. (Slowik, 2016, s. 72)

V praxi se pedagog nejčastěji potkává s dětmi, které mají sluchadla nebo kochleární implantát. Méně často jsou to pak děti používající znakový jazyk, případně děti

s různým stupněm postižení a přidruženými vadami. Spektrum je v tomto případě široké, nicméně vždy je spojuje určitá míra nesrozumitelnosti při mluveném projevu, která pak vede k většímu ostychu při navazování kontaktu se spolužáky. Pedagog by si měl při výuce být vždy vědom, že na něj dítě musí co nejlépe vidět, velmi důležitá je i mimika, gesta. Základní informace by se měly objevit vždy na tabuli. Neměl by třeba ani popocházet po třídě, aby nekolísala intenzita hlasu. Všechny tyto maličkosti mohou žáka přivézt do diskomfortu. (Hradilová in Bittmannová, 2019, s. 93-94)

Narušená komunikační schopnost (NKS) je zastřešující obor, do kterého spadají vady řeči a s tím spojená grafická forma jazyka či mimoverbální prostředky. S pojmem NKS pracuje i logopedie, jakožto věda o správném použití řeči. (Kejklíčková, 2016, s. 11). Podle Slowika (2016, s. 88-89) existuje celá škála vad a poruch, které souvisí s opožděným vývojem řeči (dysfázie), s narušenou schopností porozumění (afázie) nebo například s poruchou tempa (breptavost) a plynulosti (koktavost). V praxi se nejčastěji setkáváme s dyslálií, tedy s patologickou formou špatné výslovnosti některých hlásek, anebo záměnou některých hlásek za jiné (huhňavost).

Děti s takovými vadami jsou většinou v péči PPP a SPC, škola jim vypracovává plán pedagogické podpory a spadají do prvního stupně PO. Například dyslálie se ve školách projevuje nejen ve čteném, ale i v psaném projevu. Podpůrná opatření pak logicky vyplývají z PO1: jednoduchá sdělení, navýšení časové dotace, tolerance pomalejšího pracovního tempa, tolerance chyb. V případě větších obtíží je možné využít zápisu do notebooku atd. (Václová in Bittmannová, 2019, s. 36–37)

3.3.4 Autismus

Pervazivní speciální poruchy jsou natolik zásadní, že dokážou změnit i chování jedince. Podle klasifikace WHO rozdělujeme poruchy následovně: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom aj. (Fischer a Škoda, 2008, s. 122), přičemž právě s těmito třemi se na základních školách setkáváme nejčastěji. Podle průzkumu v USA poruchou autistického spektra (PAS) trpí jedno z 88 dětí. Při diagnostice dítě „musí“ splňovat tyto tři klíčové podmínky: sociální vztahy, komunikace, repetetivní chování a činnosti. Příznaky se objevují již před třetím rokem. (Scarpa a kol., 2019, s. 11).

Aspergerův syndrom je do jisté míry podobný autismu. Pro takové jedince platí, že mají narušené chování a emoce po celý život. Zlost a agresi často míří proti sobě. Rozdílem

je to, že u Aspergerova syndromu se u dětí neobjevují žádné řečové či intelektové opoždění. Ba přímo naopak, děti, nejčastěji mužského pohlaví, mívají nadprůměrné IQ. (Fischer a Škoda, 2008, s. 122)

Děti s PAS mají často problémy ve školách se zapojením do vrstevnických skupin. Buďto nevyhledávají kontakt, a pokud ano, pak volí velmi špatnou formu, což může působit až „otravně“. Často využívají slovník, který není typický pro děti jejich věku. Pedagog by proto měl od počátku pracovat na nácviku sociálních dovedností, aby dítě co nejlépe splynulo se skupinou. Tomu může do značné míry pomoci asistent, u kterého je naprosto zásadní, aby ho dítě přijalo. Při výchově a vzdělávání se nejčastěji vychází z velmi dobře zpracované metody TEACCH a Loovasovy intervenční terapie zaměřené na změnu chování a změnu myšlení. (Bittmannová, 2019, s. 53–56)

3.3.5 Specifické poruchy učení

Specifické vývojové poruchy školních dovedností, více známé pod pojmem specifické poruchy učení (SPU) jsou podle Swierkoszové (2008, s. 11) definované jako „obtíže při osvojování řeči, čtení, psaní, matematiky, které jsou v rozporu s výkony žáka v jiných předmětech či dovednostech“. Nejrozšířenější poruchou, která se objevuje až u 95 % dětí, je dyslexie neboli porucha čtení. (Fischer a Škoda, 2008, s. 112). Ta se projevuje rychlým nebo naopak pomalým čtením se zvýšenou chybovostí. Typická je záměna některých písmem jako je „b“ a „d“. Velmi často bývá kombinovaná s dysgrafií- poruchou psaní spojenou s neupraveným rukopisem a dysortografií- poruchou pravopisu spojenou s určitou mírou citu pro jazyk. (Jucovičová, 2014, s. 12-15)

Dyskalkulie je porucha matematických schopností, u které chybí určitá míra představivosti při práci s čísly a prostorem. Méně častými jsou poruchy kreslení (dyspinxie) a poruchy vnímání rytmu, hudby (dysmuzie). (Fischer a Škoda, 2008, s. 113–114) Poslední poruchou v tomto výčtu je dyspraxie, kde děti postrádají cit pro manuální zručnost a mají problémy v pohybových činnostech jako je chytání míče apod. (Jucovičová, 2014, s. 33)

Lze předpokládat, že v oblasti integrace žáků se SPU má český systém největší zkušenosti, proto není třeba víc vysvětlovat. Takoví žáci mají většinou PO1 nebo maximálně PO2, což v praxi znamená navýšení času, individuální přístup. U dyslexie je

dobré motivovat žáky poslechem knih. V případě textu můžeme nastavit větší font písma, u diktátů je vhodně zkrátit text. (Balharová in Bittmannová, 2019, s. 10–11)

3.3.6 Problémové chování v důsledku ADHD

Drobné organické poškození mozku mívá za následek určitou dysfunkci, která se projevuje v nezvyklém až zvláštním chování dítěte. Takový projev bývá provázen nesoustředěností, poruchou vnímání, impulzivitou a výkyvy nálad. Tento jev nazýváme zkratkami ADD – syndrom poruchy pozornosti nebo ADHD – syndrom narušené pozornosti spojené s hyperaktivitou. (Slowik, 2016, s. 131) Opět se častěji objevuje u chlapců než u dívek. Ačkoli porucha aktivity a pozornosti nemá žádnou souvislost s mentálním chápáním, přesto zde najdeme společné znaky pro určitý typ chování. Jedná se hlavně o bezmyšlenkovité jednání – co je napadne, to udělají bez ohledu na důsledky, které to přinese. (Jucovičová, 2017, s. 36-38)

Dobiášová (in Bittmannová, 2019, s. 25–27) doporučuje několik zásad a pravidel, které se osvědčily při práci s dětmi s ADHD. Klíčovým je navázání dobrého vztahu s dítětem, protože komu důvěřují, toho poslouchají. Je nutné dávat jasné, jednoduché a srozumitelné pokyny a ujišťovat se, zda je dítě chápe. Pokyny musí být co nejvíce strukturované. Je dobré si ustálit určitý typ chování pro přestupky, například zmáčknutí paže, pokud při hodině vyrušuje. Pedagog či asistent by takového žáka měl co nejvíce využívat v situacích, kdy by mohl vybít svou energii. Dobrým námětem je smazání tabule, rozdání sešitů apod. V mezním případě je vhodně vzít dítě mimo třídu, kde si třeba zaskáče přes švihadlo.

4 Distanční výuka

Distanční výuka, výuka na dálku, rotační systém, to jsou nové pojmy, s kterými se české školství v posledních dvou letech utkalo v kontextu soudobých společenských změn. Byli to hlavně ředitelé a pedagogové, kteří museli promptně reagovat na vzniklou situaci, aby výluka v běžné výuce měla co nejmenší dopady na žáky. Tato kapitola je poměrně „živá“, bude zde pracováno se současnými výzkumy a články, nicméně lze předpokládat, že v průběhu několika měsíců může dojít i k drobným posunům a bude nutné kapitolu přepsat či obohatit o nové poznatky.

4.1 Legislativní ukotvení

V říjnu 2020 vláda schválila dokument, který řeší vzdělávání v České republice na dalších deset let dopředu. Kromě plánovaného posilování kompetencí v oblasti získávání informací pro život a snížení nerovností v přístupu ke vzdělání, je dalším bodem urychlení digitalizace. V tomtéž období je distanční výuka novelou zákona č. 349/2020 Sb., § 184a nazvaným jako „zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách“, zavedena do školského zákona jako povinná, což je vcelku logická reakce na vzniklou situaci. Má dvě formy – online a offline. První z nich zpravidla probíhá prostřednictvím internetu a je podporována nejrůznějšími technologiemi a softwarovými nástroji. Offline výuka je naopak pouhé cvičení z učebnic, vyplňování pracovních listů apod. Internet není třeba. I v rámci online výuky můžeme najít dvě dělení, a to na synchronní a asynchronní. Při synchronní online výuce je učitel propojen v reálném čase. Nejčastěji se to děje podle předem stanoveného rozvrhu. Hovoří se o tom, že maximální doporučený počet hodin jsou tři, protože pak se viditelně snižuje pozornost. Při asynchronní výuce si žáci volí vlastní tempo, neboť jim vyučující na začátku zadá úkol či příklad a pak pracují podle vlastních možností. Úkoly se pak odevzdávají podle předem stanovených podmínek. (MŠMT, 2020, online). Praxe ukázala, že je ideální kombinace obou, ale samozřejmě záleží na konkrétním typu školy.

Možná by bylo ještě vhodné rozdělit distanční výuku na dva časové mezníky. První z nich se týká jara roku 2020, tedy období s lehkou nadsázkou „pionýrské“, a druhý pak od října 2020, kdy většina škol již připravila učitele nejrůznějšími školeními a využila i předešlých zkušeností. Na jaře většina škol, alespoň zpočátku, pracovala offline

formou, na podzim naopak drtivá většina přešla na formu online. Nejčastějšími používanými platformami byly: Microsoft Teams, Google Classroom a Zoom. (JSNS, 2020, online). Šetření České školní inspekce z února 2021 zjistilo, že existuje ještě 150 škol, které k tomu datu pracovaly pouze formou zadávání úkolů. (Engelová, 2021, online). Ještě pro doplnění dodáme, že žáci byli doma od března do května 2020, od října do listopadu 2020 a naposledy od ledna do dubna 2021 - celkem tedy asi devět měsíců. U žáků prvních a druhých tříd se jednalo o cca 5 měsíců. Jen pro zajímavost, Česká republika měla nejdéle uzavřené školy ve srovnání s jinými státy EU, možná i celého světa (Šímáčková Laurenčíková, 2021, online).

4.2 Distanční výuka v číslech

Zatím asi nejrozsáhlejší výzkum realizovaný MŠMT a organizací Učitel naživo proběhl na konci roku 2020 a jeho cílem bylo srovnat vzdělávání na jaře a na podzim. Podle výzkumu více než polovina dotázaných rodičů tvrdí, že se od jara distanční vzdělávání zlepšilo. Na druhou stranu s tím ale i vzrostla určitá kritičnost ze strany rodičů, hlavně mimo Prahu a u rodičů s nižším vzděláním. Vlna nesouhlasu nesměřovala ani tak na samotné učitele, u kterých rodiče kvitovali komunikaci a snahu učit se novým věcem, ale spíše na předimenzovanost samotného učiva. (Prokop, 2021, online)

Výzkum dále zjistil, že velkým problémem při distanční výuce je ztráta motivace k učení u dětí. Prokop (2021, online) vidí příčinu v tom, že se toho děti naučí touto formou podstatně méně a hůře chápou souvislosti. Dalším aspektem může být obecné tvrzení o českých pedagozích, že neumí dětem vysvětlit to, proč je zrovna konkrétní učivo důležité pro život. V podstatě ke stejnému závěru ohledně poklesu až úplné ztráty motivace došel výzkum realizovaný PAQ Research a Kalibro, který se ptal v červnu 2021 učitelů, jak vnímali distanční výuku oni. To byla podle nich ta hlavní překážka, která je omezovala při výuce a přiváděla jim určitý pocit bezmoci, mnohdy nastartovala syndrom vyhoření. Do nového školního roku 2020/2021 nastupovali učitelé s jasnou myšlenkou – je nutné znovu probudit v dětech chuť učit se novým věcem. Musí se obnovit školní návyky, upevnit vztahy ve třídě, podpořit interpersonální komunikaci. Dohánění zameškaného učiva není zatím priorita. (EDUIN, 2021, online)

Pro zajímavost přikládáme dotazníkové šetření, které realizovala ZŠ Josefa Gočára v Hradci Králové na vzorku cca 500 rodičů v listopadu 2020. Cílem bylo zjistit, zda

nastavená online výuka odpovídá potřebám dětí. Součástí byly i otevřené otázky, kde mohl rodič napsat více k tomu, co mu (ne)vyhovuje – tyto konkrétní informace dostávali pak učitelé jako zpětnou vazbu. Oficiální výsledky obdrželi všichni rodiče emailem a jsou součástí přílohy č.1. Zde jen předešleme, že cca 49 % rodičů bylo spokojeno s nastavením online výuky a množstvím hodin. Stejné procento pak uvedlo, že je jejich dítě samostatné a nepotřebuje s online výukou pomoci.

Drobné dotazníkové šetření bylo realizováno i autorem diplomové práce v rámci studia na UHK. Respondenty byli rodiče dětí čtvrtých až šestých tříd, většinou s vysokoškolským vzděláním. Tato poměrně homogenní skupina o velikosti cca 50 žen na stejnou otázku odpovídala obdobně - s objemem a obsahem probíraného učiva souhlasilo 50,9 % žen. Při dotazu, jak si s partnerem dělí starost o kontrolu úkolů nebo přípravu do školy, odpovědělo 35,8 %, že je to hlavně jejich práce. Překvapivě ale 30 % z nich uvedlo, že si čas s partnerem dělí péči půl na půl, což je poměrně zajímavé zjištění. V 10 % pomáhal hlavně partner. Výsledky celé práce jsou součástí přílohy č. 2.

4.3 Úskalí a důsledky distanční výuky

Podle Ramajzlové (2021, online) z českého školního systému vypadlo vlivem distanční výuky tisíce žáků. Jedná se o rodiny, které mají omezené prostředky, zvláště pak, pokud mají více dětí. Ministerstvo školství sice na podzim roku 2020 poskytlo školám počítače nebo notebooky, ale ty primárně pokryly potřeby pedagogů. Jen asi 10–20 % se dostalo k žákům. Neziskové organizace typu Člověk v tísni sice pomohly několika stovkám dětí, ale to stále systematicky neřešilo celou situaci. Neexistovala oficiální databáze, se kterou by se pracovalo. Vše se nechávalo na ředitelích a na bázi „nejasných“ doporučení.

Na stejný problém ukazuje i OECD (2020, online) sledující a analyzující všech 188 zemí, kde došlo k uzavření škol. Distanční vzdělávání a odklon od klasické výuky znamená pro spoustu dětí ztrátu běžných návyků a vyšší pravděpodobnost záškoláctví. Samozřejmě i na západě existovala skupina žáků, kteří neměli internetové připojení. Ve Francii se jednalo o cca 5–7 %, v Los Angeles až 13 % studentů nemělo žádný kontakt s učitelem. S tím pak souvisí předčasné ukončování docházky, a tedy i následný dopad na samotnou ekonomiku státu. OECD podporuje to, aby školy sledovaly tyto jedince, poskytovaly jim odbornou nebo materiální pomoc, pracovaly s nimi. Například

v Německu se ze sociálních pedagogů stávali „přechodní trenéři“, kteří měli za úkol dostat děti a žáky zpět do škol. Dělo se něco podobného i u nás?

Dalším problémem distanční výuky je nedostatečné vysvětlení látky. To se týká hlavně případů, kdy pedagogové nedostávají zpětnou vazbu a ani na ni netrvají. A čím méně žáci učivu rozumí, tím více ztrácí zájem, což je patrné zvláště u škol, které poskytují papírovou formu distanční výuky. V květnu 2021 proběhl na 88 základních školách srovnávací test Kalibro, který zmapoval matematickou a čtenářskou gramotnost u žáků 5. tříd. Test ukázal, že v obecné rovině děti ztratily 3 měsíce. Výsledky se zhoršily u 2/3 škol, přičemž větší propad byl v matematice. Nejmenší rozdíl byl u škol, kde mají děti vysokoškolsky vzdělané rodiče, což vypovídá o tom, že výpadek nahradili participací právě oni. Naopak školy, které měly podprůměrné výsledky již před pandemií a navštěvují je děti s nízkým rodinným statusem, logicky dopadly nejhůře. (Prokop, 2021, online).

Kromě toho, že distanční vzdělávání má dopady v oblasti edukační, objevují se názory, že se jedná i o jiné oblasti, kde se projeví dlouhá odluka. Jde zejména společenské a psychologické aspekty, které mohou mít až fatální dopady na jedince a na jeho duševní zdraví a kondici. Podle výzkumu realizovaného univerzitou Palackého v Olomouci (Provázková Stolínská, 2021, online) má distanční výuka ale i svá pozitiva, snadno využitelná do budoucna i při běžné výuce. Je to určitá míra flexibility, kterou nám poskytují moderní technologie. Dříve, pokud byl žák delší dobu nemocen, byl odkázán pouze na spolužáky, popřípadě pedagoga. Nyní, když mu to zdravotní stav dovolí, může být přítomen výuce přes počítač, aniž by zameškal výuku.

Dalším důsledkem distančního vzdělávání je zřetelný nárůst dětí v domácím vzdělávání. Důvodem může být na jedné straně odmítavý postoj rodičů k testování a nošení roušek ve škole, ale i skutečnost, že v průběhu distanční výuky zjistili, že sami vzdělávat dokáží, a nakonec to i více vyhovuje naturelu jejich dítěte. Podle ČSÚ se jedná nárůst zhruba o 25 % oproti roku 2019. (ČT24, 2021, online)

4.4 Rovný přístup ke vzdělání

Rovný přístup ke vzdělání je motto, jež zde bylo již několikrát zmíněno. Je možné to tvrdit i v kontextu distanční výuky? Obrovská (2021, online) zastává názor, že právě děti se speciálními vzdělávacími potřebami nedostávaly požadovaný standard, na který

mají nárok. Sice byla vydána MŠMT určitá metodika, ale ta v žádném případě nepamatovala na adekvátní úpravu učiva pro děti se SVP. Na kancelář ombudsmana se obracela spousta rodičů, kteří viděli tuto bariéru při přístupu ke vzdělání. Ne každý rodič má tu možnost, aby dítěti poskytoval potřebné informace a vzdělání. A antidiskriminační zákon, který máme v české legislativě, je v tom podporuje. Je jen otázkou času, kdy u civilního soudu bude rodičům dáno za pravdu. Stejně jako se stalo v případě, když se řešilo například vládní nařízení s nošením roušek, které odporovalo našim demokratickým zákonům.

S jakými konkrétními stížnostmi se v praxi ještě setkával ombudsman? Na úvod nutno předeslat, že jeho zákonné možnosti jsou omezené, může sice vyhodnocovat dopady některých legislativních kroků, ale nelze je rozporovat. K tomu slouží instituce ČŠI, případně přímo MŠMT a následně občanský soud. Jako první se ozývali rodiče, kteří si stěžovali na samotné uzavření škol. O několik měsíců později zase jiným rodičům vadilo jejich znovuotevření, neboť jedině domácí prostředí poskytovalo dostatečnou ochranu před nákazou. Na podzim již přišla v platnost novela zákona o povinném distančním vzdělávání, nicméně ji explicitně nenazývá online výukou. Offline výuka znamená pro mnohé samostudium a to skýtá opět prostor pro diskriminaci určitých žáků. Další oblastí zájmu rodičů je opatření týkající se nošení roušek, později testování. Proč děti v mateřských školách ochranné prostředky mít nemusely a žáci v prvních a druhých třídách už ano? Zrovna oni, kteří se teprve učí číst a vyslovování slov jim může činit obtíže? Zde je nutno uvést, že byť stížnosti padaly na hlavu ředitelů škol, je toto výhradně v kompetencích KHS, potažmo Ministerstva zdravotnictví. Jedinou povinností školy je zajištění izolace v případě infekčnosti žáka. Pokud ještě nebyly k dispozici testy, jak to mohl běžný pedagog rozpoznávat? (Obrovská, 2021, online)

I samotná online výuka přinesla prostor pro řadu otázek. Musí se jít žák účastnit, pokud mu prokazatelně činí psychickou újmu? Pokud to má doloženo lékařským posudkem, pak samozřejmě ne. Škola mu musí v tomto případě nabídnout alternativní formu výuky. A co nahrávání hodin? Na jedné straně je to výborný nástroj pro případ, kdy je dítě nemocné, ale je to v pořádku, když se činí nahrávka bez souhlasu všech zákonných zástupců dětí, kteří na ni jsou taktéž zachyceni? Co když se pak záznam dostane na internet a někdo může být neúmyslně zesměšněn? Jako poslední zmíníme ještě problematiku webkamer, která pro řadu učitelů sloužila jako „docházka“ a taky nástroj

pro aktivaci a koncentraci. Někteří rodiče v ní však viděli zásah do soukromí. Řešením mohla být aplikace pro nastavení pozadí apod. (Obrovská, 2021, online)

4.5 Systémová opatření

Vzhledem k tomu, že si je česká odborná veřejnost vědoma negativních dopadů nejen na vzdělání, ale i na oblast duševního zdraví a celkově wellbeingu dětí, vznikl plán na jejich zmírnění. Autorem je ČOSIV (2021, online) ve spolupráci s dalšími partnery. Záměr je následující: 1. Adekvátně finančně podpořit pandemií silně zasažené vzdělávání z Národního plánu obnovy; 2. Identifikovat děti a mladistvé ohrožené školním neúspěchem a duševními obtížemi; 3. Systémově podpořit prevenci školní neúspěšnosti; 4. Do podpory ohrožených děti zapojit co nejvíce subjektů v místě bydliště; 5. Zajistit dostupnost školských poradenských pracovníků všem dětem a rodičům; 6. Informovat rodiče a děti o psychologických a krizových službách; 7. Zvyšovat povědomí pedagogů o projevech ohrožení dítěte a postupech zajištění pomoci; 8. Zaměřit ŠVP na základní učivo a kompetence a podpořit dobrou adaptaci dětí po návratu do škol; 9. Řídit proces dopadů pandemie na centrální úrovni.

V krátkodobém horizontu stojí v popředí žák, kterému musí být všemi možnými prostředky umožněn návrat do školy tak, aby v co nejmenší míře zažil neúspěch. Ten může vést v krajní variantě k záškoláctví a k následnému odchodu ze vzdělávání. Tím nejjednodušším způsobem zdá se být doučování. Ve střednědobém horizontu by se stát měl zaměřit na to, aby ve školách a školních zařízeních byly systémově financované poradenské služby. V souladu se Strategií 2030+ by se v konkrétních regionech měl objevit tzv. index sociálního znevýhodnění, v němž by se odrážela společenská realita. Nedílnou součástí této vize je postupné posilování kapacit ve školách, kde by kromě školního psychologa, speciálního pedagoga hrál velmi významnou roli i sociální pedagog. (EDUIN, 2021, online)

Kompenzační plán z dlouhodobého hlediska řeší předškolní vzdělávání u dětí z nízkého socioekonomického prostředí. Zde je bez diskuse obrovský potenciál k tomu, jak zlepšit celou vzdělávací dráhu jedince. Nezapomíná se ale ani na pedagogické pracovníky, pro které by mělo být samozřejmostí jejich vlastní duševní zdraví a životní rovnováha. Na tyto kompetence, stejně jako na tzv. trauma respektující přístup k dětem, by v budoucnu měly připravovat všechny pedagogické fakulty. (EDUIN, 2021, online)

5 Výzkumné šetření vedoucí k orientaci v problematice

Praktická část této práce bude zaměřena na kvalitativní výzkumné šetření, jeho teoretická východiska a metodologickou podporu, dále zde budou představeni jednotliví účastníci, zmíníme cíl a dílčí výzkumné otázky. Pro dokreslení situace bude uveden krátký popis online výuky – tak, jak jej vnímali rodiče ve vlastním dotazníkovém šetření i samotný autor práce.

5.1 Povaha a cíl kvalitativního výzkumu

Ne vždy bývá kvalitativní výzkum přijímán jako ekvivalent k objektivnímu a zobecnitelnému výzkumu, někteří ho chápou snad jako pouhý doplněk ke kvantitativnímu. Švaříček (2014, s. 28) však tvrdí, že pokud jsou dodržena určitá pravidla, můžeme v sociálních vědách objevit nová, ve statistických datech přehlížená fakta, která zásadním způsobem rozšiřují vzniklé procesy. Stejně tak Hendl (2016, s. 45) vidí posun v tom, že kvalitativní výzkum získává na stále větší popularitě a je i odborníky přijímán jako rovnocenný s kvantitativním.

Na rozdíl od něj však má výzkumník tu možnost, že může v průběhu výzkumu měnit či doplňovat výzkumné otázky a hypotézy podle situace, jak se vyvíjí. Může se během procesu rozhodnout, která data potřebuje, případně začít s novou analýzou. (Hendl, 2016, s. 46). Mezi typické metody patří (ne)zúčastněné pozorování, rozhovory (strukturovaný, narativní apod.) a analýza dokumentů a dat. V této práci bude použita metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru prováděném na rodičích a pedagogických pracovnících konkrétních žáků se SVP. Krátký rozhovor bude veden i se samotnými žáky. Dále pak bude provedena dílčí analýza dokumentů těchto žáků vydanými PPP či SPC. Metodou dedukce bude vyvozeno, která opatření mohou být použita (a byla použita) při distanční výuce.

„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle kterého bychom se měli v průběhu celého procesu orientovat“, tvrdí Švaříček. (2014, s. 64). Dále by podle něj měly být cíle vztaženy k určité skupině osob, a pokud jich je více, měly by být vzájemně synergické. Ideální případ nastává, když se cíle opírají i o vlastní zkušenost výzkumníka. U výzkumného šetření je taktéž důležitá jasná a srozumitelná formulace výzkumného problému, která vychází z již stanoveného cíle

výzkumného šetření. Pojmem „problém“ je zde myšlena oblast, o níž se chceme dozvědět více nebo nemáme dostatek informací. (Švaříček a Šeďová a kol. 2014, s. 53)

Následným krokem je formulace výzkumných otázek, které jsou adekvátní náhradou hypotéz používaných v kvantitativním šetření. (Miovský, 2006, s. 38). Podle Švaříčka je vhodné obecněji formulovat jednu základní otázku a následně ji rozpracovat do několika podrobněji zaměřených otázek (Švaříček a Šeďová a kol., 2014, s. 58).

Cílem této diplomové práce je prozkoumání a popsání průběhu distanční výuky v roce 2020–2021 u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive u dětí, které mají při běžné výuce asistenta pedagoga

Výzkumný problém je formulován jako: analýza přístupu rodičů a pedagogických pracovníků k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v období distanční výuky v roce 2020 a následně na podzim roku 2020 a jaře 2021, kdy byla České republika v tzv. lockdownu.

Hlavní výzkumná otázka (HVO): Jaká podpůrná opatření dostávaly děti se speciálně vzdělávacími potřebami v době distanční výuky?

Dílčí výzkumné otázky (DVO)

DVO 1: Jaký vztah má pedagog k inkluzi? Jak využívá ke své práci asistenta pedagoga?
DVO 2: Jak přistupovali konkrétní učitelé a asistenti k dětem se SVP během distanční výuky? Byli mezi nimi rozdíly?
DVO 3: Přibyla navíc práce rodičům?
DVO 4: V čem tkví podle SPC či PPP podpůrná opatření a jak jsou (byla) uplatňována v praxi? Jak to vidí pedagog a rodič?
DVO 5: Jak byli s výukou spokojeni samotni účastníci inkluze? Jak pracovali?
DVO 6: Jak přistupovala škola k dětem se SVP v rámci distanční výuky? Existoval nějaký metodický pokyn?
Tato poslední dílčí otázka nebude řešena v rámci tohoto šetření, ale je součástí krátkého průzkumu mířeného na ředitele jiných, dosud nezúčastněných základních škol.

Hypotéza: Dětem se SVP nebyla poskytována v letech 2020 a 2021 dostatečná podpůrná opatření ze strany škol.

5.2 Metody získávání dat, etická stránka výzkumu

Mezi základní typy rozhovorů lze podle Gavory (2010, s. 111) zařadit rozhovory strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Každá z forem má své výhody i nevýhody. Jako hlavní metodu zpracování tématu bylo zvoleno kvalitativní šetření za pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Ačkoli Švaříček (2014, s. 75) považuje tuto volbu za náročnou, zároveň v ní vidí i obrovskou příležitost vytěžit z ní maximum. K tomu stačí, aby měl člověk dobré sociální cítění a dokázal navázat dobré vztahy s aktérem šetření. Pro tuto práci bylo nezbytné, aby každý žák chodil na jinou školu v rámci Královehradeckého kraje. Vzhledem k tomu, že se jednalo vždy o tandem – rodič a učitel, nebylo zcela jednoduché nalézt ochotné obě strany. Nakonec se však podařilo. S pedagogickými pracovníky byl veden rozhovor většinou ve škole, s rodiči buď doma nebo v kavárně. Výběr místa byl vždy na aktérovi šetření, aby se v něm cítil co nejlépe.

Existují 4 fáze, které by měl každý rozhovor mít. První z nich je úvodní, v níž si výzkumník připraví otázky (Miovský, 2006, s. 59), v tomto případě jich bylo sedmnáct, přičemž pedagogičtí pracovníci měli logicky jiné než rodiče. Shodné pro obě skupiny byly pouze čtyři otázky. Seznam otázek je k dispozici v příloze číslo 4 a 5. V této fázi bylo domluveno, že ve čtyřech případech budou odpovídat učitelé daného žáka, v jednom případě paní asistentka, která je pro rodiče žáka hlavním komunikačním kanálem. Všichni zúčastnění dostali informaci, čeho se rozhovor bude týkat, jak dlouho bude asi trvat, k čemu poslouží a v neposlední řadě, že rozhovor bude nahrávaný. Bylo zdůrazněno zachování anonymity každého účastníka. Záznam rozhovoru se nahrával na mobilní telefon výzkumníka. Tento přístroj je pro nás natolik přirozený, že většina tázaných po čase zapomněla, že tam vlastně vůbec je.

Po udělení informovaného souhlasu není dobré ihned začínat s jádrem rozhovoru, ale snažit se aktéra lépe poznat několika zdvořilostnímu otázkami, zvyknout si na jeho způsob mluvy, povzbudit jej, v případě že není příliš komunikativní (Miovský, 2006, s. 68). U rodičů se na začátku osvědčilo dotázat, co jejich dítě baví, jaké je doma, jak jim vyhovuje spádová škola. Ačkoli byly připraveny otevřené otázky, nebylo vždy možné dodržet jejich pořadí. Někdy se na dané téma v hovoru narazilo dříve, pak logicky následovaly otázky, které s tím souvisely. V závěrečné fázi došlo k rozloučení, některým bylo přislíbeno na jejich žádost, že jim hotová práce bude zaslána.

Důvěrnost neboli zachování anonymity, aby si nikdo po přečtení nemohl výpovědi s kýmkoli spojit; poučený souhlas k realizaci šetření a zpřístupnění práce účastníkům je podle Švaříčka (2014, s. 46–49) základním etickým pravidlem, kterým se musí každý výzkumník řídit. Jak již bylo uvedeno výše, tato práce tyto aspekty splňuje. Při samotné realizaci bylo místy naráženo na to, že se učitelé báli být hodně konkrétní, právě proto, že neměli písemný souhlas s tím, aby mohli o dítěti hovořit. Tato situace byla řešena následně telefonicky, kde souhlas zazněl. Je samozřejmě k diskusi, jak ošetřit to, aby si rodič, který si práci následně bude číst, neodvodil, co o jeho dítěti říká učitel a naopak.

5.3 Analýza sběru dat

Data získaná z deseti polostrukturovaných rozhovorů byla nejprve podrobena doslovné transkripci do Wordu. Některé části byly ovšem přeskládány tak, aby logický rámec odpovídal původně stanovenému dotazníku – aby tematické odpovědi jednotlivých aktérů byly zkrátka vždy u sebe. Všechny rozhovory pak byly vytištěny na A4, nalepeny na velký arch papíru a roztřízeny do jednotlivých kategorií. Taková příprava by měla posloužit k rozkrytí textu, který je pro následnou analýzu a interpretaci šetření stěžejní. Jedná se o induktivní metodu, na jejímž základě jsou hledány podobné či stejné znaky. (Hendl, 2016, s. 251)

Odborníci popisují několik technik, kterými lze analyzovat kvalitativní šetření. Pro nás nejvhodnější se zdá tzv. metoda zakotvené teorie vytvořená Glaserem a Straussem. V ní kladou důraz na shodu mezi pozorovanou skutečností a kódováním. Výzkumník by měl sledované jevy vysvětlovat, porovnávat a zdůvodňovat jejich vztahy. Na závěr je pak nutná kontrola, v níž se nová teorie vrací k původním datům nebo k podobně zaměřeným publikovaným výzkumům. (Miovský, 2005, s. 156) V tomto případě se bude jednat o srovnání se staršími průzkumy týkající se přístupu jednotlivých účastníků k inkluzi a dále pak s průzkumy prováděnými v loňském roce na téma online vzdělávání.

Švaříček (2014, s. 28-31), ale i jiní autoři, se zabývají validitou neboli pravdivostí a platností šetření. Dnes se výsledek neodvozuje pouze od metody nebo výsledku, je nutné brát v potaz celý proces. Pravdivým je tedy takové šetření, kdy nálezy reprezentují jevy, ke kterým se odkazují. Platnost v sobě nese to, že zjištění je v souladu s realitou a je podepřena důkazy.

5.4 Výzkumný vzorek

Ideální situací by bylo, pokud bychom nalezli co nejvíce homogenní vzorek. V tomto případě by se jednalo o děti, které navštěvují stejný ročník v rámci rozličné základní školy v jednom kraji a mají stejný stupeň PO a velmi podobnou medicínskou diagnózu. To však nebylo možné, ochotni byli pouze ti, na které má autor práce osobní vazbu. Nicméně realitou zůstalo, že byly osloveny rodiny s dětmi, které jsou ve věku 9– 12 let, tedy 4–6. třída. Všechny mají paní asistentku, někteří pořád stejnou od první třídy. Rozhovory probíhaly v červnu 2021, proto veškerá data jsou platná právě k tomuto termínu.

Jako první probíhal rozhovor s maminkou, která má vystudované učitelství a patří do okruhu známých. S ní taktéž bylo možné udělat předvýzkum a zjistit, zda jsou připravené otázky dostatečně srozumitelné.

Anička

Tab. č. 3: první aktér výzkumu

Jméno	Anička
Třída	Čtvrtá
Stupeň PO	4
Diagnóza	Středně těžká vada zraku, řeči, střední tělesné postižení
Úplná rodina	Ano
Asistentka	Hana, 48 let

Anička vyrůstá jako jediné dítě v úplné rodině. Její rodiče se jí od mala plně věnují, což potvrzuje i třídní učitelka, a dokonce je dává jako za vzor „jak by to mělo vždy vypadat“. Rodiče Aničky jsou velmi vděční za možnost, že v České republice existuje inkluzivní vzdělávání, kde jejich dcera může navštěvovat běžnou základní školu a zažívat tak skutečnou realitu života. Záměrně ji však nevozí do spádové školy, ale do školy s malotřídkami, v níž jsou na děti se SVP více zvyklí. Anička má od třetí třídy jednu paní asistentku, s kterou jsou všichni velmi spokojeni. Totéž si o ni myslí i učitelé a ředitelka ZŠ. Dokonce veškerou agendu ohledně Aničky vyřizuje právě ona, a ne paní učitelka třídní. V tomto případě bude rozhovor veden právě s ní.

Anička působí na první pohled obyčejně, je jen více zamlklá, možná trochu nemotorná. Sama od sebe toho moc nenamluví, není-li tázaná. V kolektivu, který zná, je však sama

sebou. Baví se raději s chlapci než s dívkami. Ve třídě se hodně snaží, ale brzy se unaví, pak nedává pozor. Paní asistentka má pro ni vždy připravenou pomůcku, která ji znovu vrátí zpět. Autor práce měl tu možnost, že Aničku mohl pozorovat ve škole při běžné a pak i při online výuce. Kontaktní výuka je pro ni nesrovnatelně přínosnější, cítí se uvolněně, je místy velmi aktivní, komunikuje živě se spolužáky, zatímco u počítače se nedokáže tolik soustředit a hledá jinou zábavu.

Dominik

Tab. č. 4: druhý aktér výzkumu

Jméno	Dominik
Třída	Pátá
Stupeň PO	3
Diagnóza	Pohybová koordinace, dyspraxie, ADHD
Úplná rodina	Ne
Učitelka	Romana, 55 let

Dominik je v péči PPP od 1. ročníku ZŠ. Již v dětství bylo patrné, že má problém s mluvením, koordinací těla, nepozorností. Babička, matka u něj nefungovala a otec byl velmi pracovně vytížen, s ním chodila na nejrůznější rehabilitace a logopedii. Podle jejich slov ho „dostala z nejhoršího“. Má ještě starší sestru. Dominik má všechny předpoklady k tomu, aby navštěvoval spádovou školu – je jen trochu nešikovný, zbrklý, hůře vyslovuje komplikovanější slova. Jinak je ve třídě velmi aktivní, hlásí se, chce se ke všemu vyjadřovat, i když to občas není zcela k tématu. Nejhorší známka je trojka z angličtiny. Spolužáci jsou na něj zvyklí a rádi mu pomáhají.

U Dominika se asistenti pedagoga střídají zhruba po roce, proto rozhovor bude veden s jeho učitelkou třídní, která ho zná lépe. Bohužel ho ale učí jen jeden rok, takže ho moc nestihla poznat. Za zákonného zástupce bude hovořit jeho babička, s níž má velmi úzký vztah. V rámci předmětu dobrovolnická praxe při UHK bylo Dominikovi domluveno doučování z anglického jazyka, zúčastnil se i několika online hodin s autorem práce. V jeho případě tak proběhlo i pozorování, jak se při takové výuce chová.

Pepík

Tab. č. 5: třetí aktér výzkumu

Jméno	Pepík
Třída	Šestá
Stupeň PO	4
Diagnóza	Výrazně limitované pohybové možnosti
Úplná rodina	Ne
Učitelka	Petra, 42 let

Pepík se narodil jako relativně fyzicky zdravý jedinec, později se objevily komplikace. Maminka od dětství chodila na nejrůznější rehabilitace, lázeňské procedury. Problémem byla pohybová soustava, hlavně dolní končetiny. V současné době chodí na krátké vzdálenosti nebo používá berle, na delší má invalidní vozík. Jeho stav se stále spíše zhoršuje. Základní škola, kterou navštěvuje, musela kvůli němu zřídit ve svých útrobách výtah. Asistentku má od mateřské školy, pomáhá mu překonávat vzdálenosti. Ve škole mu je stále po ruce, pouze na toaletu chodí sám. Díky této indispozici se velmi rychle unaví, proto má upravené i pracovní pomůcky. Nemusí například dělat zápis, může používat notebook.

Maminka se o něj velmi důsledně stará. Jiné děti nemá, ani partnera, proto veškerou pozornost upírá na něj a na jeho sebezdokonalování. Dokonce si našla práci na stejné škole, kam chodí syn. Rozhovor bude v tomto případě veden s matkou a paní učitelkou třídní. Vzhledem k tomu že je Pepík již na druhém stupni, bude hovořit pouze za hodiny, ve kterých ho vyučuje.

Sofie

Tab. č. 6: čtvrtý aktér výzkumu

Jméno	Sofča
Třída	Čtvrtá
Stupeň PO	3
Diagnóza	zpomalené tempo, LMP
Úplná rodina	Ano
Učitelka	Jarka, 38 let

Případ Sofie je poněkud netradiční, protože má asistenta pedagoga pouze rok. V prvních dvou letech měla paní učitelku, která tvrdila, že je pouze pomalejší ve svém tempu. Až učitelka ve čtvrté třídě, mimochodem vystudovaná speciální pedagožka, usoudila, že se jedná o závažnější diagnózu, v čemž ji dalo PPP za pravdu. Od poloviny čtvrté třídy má asistenta pedagoga a dokonce i upravený celkový minimální výstup. Nedokáže se naučit mechanické věci, nechápe moc souvislosti. Rodičům bylo naznačeno, zda by pro dceru nechtěli raději zvolit speciální školu, ale s tím nesouhlasili. Je to jejich třetí dítě a tvrdí, že když to zvládly ty starší dvě, musí to jít i u ní. Rodiče jsou hodně zaměstnání vlastní živností.

Rozhovor bude veden s maminkou Sofie a s paní učitelkou třídní, která ji má prvním rokem. Z pohledu autora práce byl tento rozhovor asi nejkomplikovanější, neboť maminka odpovídala velmi krátce a stručně. O spoustě věcí nevěděla nebo na ně neměla názor. Bylo zde nutné velmi empaticky pokládat otázky, aby se z tématu dalo dostat maximum.

Otík

Tab. č. 7: pátý aktér výzkumu

Jméno	Otík
Třída	Čtvrtá
Stupeň PO	3
Diagnóza	Dětský autismus
Úplná rodina	Ne
Učitelka	Jana, 31 let

U Otíka bylo již od mala patrné, že není něco v pořádku. Byl zaměřený sám na sebe, měl své vlastní rituály. Ve čtyřech letech mu diagnostikovali autismus. Mimochodem, stejnou diagnózu má i jeho mladší sestra, i když slabší formu. Matka je velmi vděčná, že může chodit do spádové školy, protože je na výchovu sama a asi by nezvládla jej někam dál vozit. Už samotná distanční výuka byla pro ni velmi stresující, neboť přišla o část svého výdělku, který jí pak chyběl v rodinném rozpočtu.

Otík má asistentku od první třídy a s její pomocí běžnou školu v podstatě dobře zvládá. Některé učivo si dokáže velmi rychle osvojit (matematika), hůře mu jdou například názvy řek, hor. Neumí si představit, co tyto pojmy v důsledku znamenají. Má taktéž

upraven minimální výstup. Rozhovor bude veden s paní učitelkou třídní a jeho maminkou.

5.5 Průběh online výuky

Distanční výuku a její průběh si každá škola organizovala sama, což již zaznělo dříve. Stejně tak i kvalita jednotlivých hodin podléhala počítačové gramotnosti a schopnostem konkrétních učitelů, ale to je poměrně logické a odpovídá to realitě v běžné školní výuce. Podle dostupných informací měly děti při druhé vlně pandemie v první třídě zpravidla dvě online hodiny denně, 3-5. třída cca 4 hodiny denně a na druhém stupni probíhaly veškeré hodiny (vyjma „výchov"). V některých školách se děti na prvním stupni navíc rozdělovaly na dvě poloviny, takže jich bylo ve skupině jen kolem 12. Pro ně to byly tedy sice jen 3 hodiny denně, ale jejich učitelé ve finále měli hodin 5. Dělily se sice pouze zásadní předměty jako matematika, český jazyk a angličtina, prvouka, přírodověda a jiné byly zpřístupněny pro všechny, nicméně to znamenalo mnohem větší tlak na výkon učitele. Proto není divu, že v průzkumu realizovaném MŠMT uvedlo až 60 % procent učitelů, že ve školním roce 2020/2021 se cítilo mnohem více vyhořele, než kdykoli předtím (MŠMT, 2021, online). V každém případě tato forma výuky byla mnohem efektivnější, neboť děti dostávaly častěji příležitost k mluvení, takže neměly šanci nedávat pozor. Navíc se i zmenšovala pravděpodobnost, že bude přetížené internetové připojení.

Podle výzkumného dotazníkového šetření ve skupině 50 převážně vysokoškolských matek byly zjištěny tyto skutečnosti. Děti zpravidla dostávají kvalitní dotykový mobil ve třetí třídě. Tato skutečnost je zmíněna z toho důvodu, že právě aktivní používání mobilu, zejména platformy Whatsapp, je jedním z příčin, proč děti při online výuce nejsou maximálně soustředěné. Nejenže si při ní chatují se spolužáky, ale hrají i nejrůznější hry (což patří k doméně zejména chlapců). Žáci třetí a čtvrté třídy by toho tedy byli sice schopni, ale mají nad sebou většinou kontrolu rodičů, kteří si na ně mohou brát ošetřovné a jsou doma. Děti starší jsou odkázány na vlastní sebekázeň a sebemotivaci. Kvalita konkrétních hodin se kromě kolísavé kvality internetového připojení a neschopnosti dětí obsluhy počítače odvíjí hlavně podle stupně interaktivity s učitelem nebo s konkrétním programem nebo aplikací. Řešení kázeňských prohřešků jednotlivých žáků silně nabourává úroveň hodin. Tato problematika by podle autora práce měla být řešena individuálně po skončení oficiálních vyučovacích hodin.

6 Analýza dat z kvalitativního šetření

Tato část je věnována samotné analýze rozhovorů a interpretaci dat z něj vyplývajících. Nejprve se podíváme na pohled pedagogických pracovníků, pak rodičů a nakonec dostanou příležitost i děti. Podkapitoly jsou tematicky členěny na základě dílčích výzkumných otázek nebo na základě otázek připravených pro rozhovor.

6.1 Inkluze a práce asistentů pedagoga

Předtím než se započalo s otázkami mířenými na distanční vzdělávání, které stojí v popředí zájmu celého šetření, bylo na místě zjistit, jak konkrétní pedagogové smýšlejí obecně o inkluzi. Pro lidi, kteří v podstatě s autorem práce nemají vůbec nic společného, to byla zároveň vhodná tzv. zahřívací otázka.

Všechny aktérky šetření se víceméně shodly na tom, že inkluze tu zkrátka je a musí se s ní pracovat. Za všechny uvedeme tři názory.

Hana (asistentka): *„Měla jsem třeba žáka Ondru - od 1. třídy. Byl silný autista, byl hyperaktivní, nevydržel, bouchal se do hlavy, měl záchvaty smíchu… Člověk by řekl, že sem opravdu nepatří. Celá třída se ho bála. Postupem času, jak jsem pracovala s celou třídou, to bylo lepší. V tomto případě říkám, že ta integrace dává smysl. Protože děti, které nemají postižení, tak přijdou do styku s někým odlišným.“*

Jana: *„Já mám s inkluzí vcelku dobrou zkušenost, i když řada mých kolegů má jiný názor. Pokud dostanu dobrou asistentku, je to navíc výhra, protože mi dokáže pomoc i s jinými dětmi, na které bych možná normálně neměla čas.“*

Jarka: *„Inkluzi vnímám jako součást své praxe. Pro některé děti je velmi přínosná, někdy je to ale už za hranou, a ty děti by měly chodit do speciálních škol.“*

V této souvislosti stojí za to se podívat na názor o obecném fungování asistentů pedagoga. Z pohledu naší práce je zajímavé zjistit, jak je pedagog hodnotí, protože pak to samozřejmě může mít vliv i na samotnou práci dětí.

Romana: *„Mezi asistentkami je velký rozdíl. Je znát, když má pedagogické vzdělání a když má jen kurz asistence. Někdy si ji člověk musí vychovat. Bohužel to pak končí blbě (mluvím ze zkušeností svých kolegyň). Protože ta asistentka to pak nepřijme od učitelky. Bere to jako buzeraci. Měla jsem také jednu asistentku, která prospala celou*

hodinu. Nemohla jsem z ní nic dostat. Řekla jsem jí, „támhle jdi, udělej to“. Bylo to pro mne hrozně těžké - i nakonec pro ni, protože jsem na ní viděla, že ona k tomu nemá vztah. Teď mám paní družinářku, ta je dobrá, je na ní spolehnutí. Za poslední rok je ale už moje druhá asistentka.“

Petra: *„Letos mám asistentku, kde pořád hledám, co po ní mohu chtít. Má sice manuál, ale realita je jiná. Teď mi ale přijde, že se paní asistentka hledá. Není úplně správná osoba, která ví, v čem spočívá asistence. Lidsky je v pohodě, ale po odborné stránce, by člověk čekal větší pomoc, hlavně v té pedagogické rovině.“*

Jana: *„Strašně záleží, na koho narazíte. Mezi asistentkami je obrovský rozdíl. Ta současná mi velmi pomáhá, děláme částečně i nějaké přípravy, radíme se, jak na které dítě. Pomáhá mi i s nadanými dětmi, na které bych asi normálně neměla tolik času.“*

Jarka*: „Největší výhoda je, že chytneš asistentku bývalou učitelku. To je bomba. To mám zrovna já ve své třídě. Miluška, která učila 40 let matiku na druhém stupni. Mohu se na ní spolehnout. Když jí nechám třídu, tak s nimi procvičuje a je schopná i navázat na nové učivo. Pak tam mám holčinu, která si udělala jen kurz. Všechno se jí musí říkat, chystat, připravovat, pořád ji někam dostrkávat. Není schopná se nachystat, neví… Třeba Miluška je schopna najít pracovní listy, jen mi vždy ukáže a potvrdíme si to. Velmi mi to ulehčuje práci.“*

Hana (asistentka pedagoga, 15 let praxe s asistencí): *„Ten asistent u nás ve škole funguje ještě jinak. Paní učitelka nás zaměstnává třeba i s přípravou materiálů, výtvarných věcí, aby výuka byla ještě zajímavější. Většinou je pedagog rád, že tam má asistenta. Ze začátku se jich bojí, hlavně staré struktury, které jsou naučené na něco. Potom si to sedne. Pokud si i padnou lidsky, je to velký přínos pro všechny strany.“*

Jak je patrné z výpovědí, asistentskou práci vnímá většina dotazovaných pozitivně, zvláště pokud je asistentka zapálená a nebo zkušená. Bonusem je jistě to, pokud si obě strany vycházejí vstříc i v osobní rovině. Na příkladu Hany můžeme vidět, jak by to mělo fungovat ideálně všude. Z její výpovědi je navíc zjevná úcta k učiteli a jeho výchovným metodám. Problémem dnešní doby je častá fluktuace, jak zmiňuje například Romana. Děti se SVP nemají často asistentku déle než rok, pak si musejí složitě zvykat na někoho jiného. Právě u těchto dětí to může být docela komplikované. Někdy zaskakují na částečný úvazek i paní družinářky, pro které tato práce není tou hlavní

činností, a nevěnují ji tolik pozornosti, kolik by bylo třeba. K tomu by mohl dopomoci nový kariérní systém, jak jsme již zmínili dříve.

U Romany, mimochodem nejstarší aktérky šetření, se ukazuje, že ačkoli podle jejich slov obecně s inkluzí „*nemá problém*“, přeci jen s ní není zcela ztotožněna. Ve výpovědi používá ostřejší slova, rétorika je poměrně nekompromisní, i když tvrdí, že mluví s negativními zkušenostmi hlavně za kolegy. Patrně bude ten případ, který má pocit, že další člověk ve výuce je spíš někdo, kdo ji zbytečně sleduje a kontroluje.

6.2 Práce konkrétních dětí se SVP při běžné výuce

Po úvodu logicky následoval dotaz, jak dlouho již pedagog žáka učí a jak se projevuje při běžné výuce. Pro analýzu je velmi nutné znát chování děti v normálních podmínkách, neboť pak bude možné provádět srovnání při distanční výuce. Tento okruh navíc koresponduje i s DVO 4, kde sondujeme, jaká podpůrná opatření jsou v dokumentech z PPP nebo SPC a jaká nacházejí v praxi uplatnění.

6.2.1 Anička (středně těžká vada zraku, řeči) z pohledu Hany

„Aničku mám od třetí třídy. Není třeba tak fyzicky odlišná. Ale jsou typy dětí, na kterých je to hodně vidět. A tam je potřeba hned od začátku pracovat s celou třídou. Pro Aničku je tato škola přínosem, já jsem přínosem, protože ji posouvám. A jsem přínosem i pro jiné děti. Jsou děti trojkaři, čtyřkaři, kteří sedí a koukají…. Já k nim přijdu a řeknu: „hele vždyť to znáš“…já je jen postrčím. U Aničky velmi dobře funguje, když třeba řeknu: „Kolik je 2 krát 2“ a ona odpoví „4“. A já jí řeknu: „Čoveče, to nevím…“ Ona se zarazí a začne přemýšlet. Pak to otočíte a to dítě učí vás a to je nejlepší.“

„(…) Paní učitelka má třeba nachystanou matiku, rozdají se listy. Anička také dostane. Vím, jak Anička pracuje, kde jsme, co ji dělá problémy a co ne. Když vyhodnotím, že ten list je na ní moc těžký, tak ji dám jiný - lehčí, co mám u sebe. Anička má třeba problém s dělením. Než aby se ona věnovala třeba dělení, tak se procvičuje násobilka. Je potřeba tyto děti posouvat pomalinku a nic nepřeskakovat. A neustále se k probrané látce vracet.“

„(…) Paní učitelka řekne látku a pak začne Anička pracovat. Někdy ji stačí jen přeříkat, co řekla paní učitelka a hned se chytne. Někdy je potřeba celou věc znovu vysvětlit,

ukázat postup, nechat, pomaličku dítě opouštět. Úplně největší úspěch u těchto dětí je, když s nimi nekomunikujete a jen ukazujete prstem. Toto dělám u dětí už 15 let a to je TOP. Na začátku hodně intenzivní, pak povolit.“

Hana bezesporu bere svou práci velmi zodpovědně, věří smyslu inkluze, a nezáleží na tom, o jakého žáka se jedná. Toto bylo vypozorováno i návštěvě běžné výuky. Má práci spíše jako poslání: “*Musíte se stát součástí dítěte. Když to dítě dostanete, tak jenom půl roku to dítě načítám. Když to neuděláte, tak ho nemůžete učit. Když jsem vedle Aničky, tak úplně cítím, co dělá a dokážu vycítit, když třeba neví.“*

Podpůrná opatření

Anička dle dokumentu z PPP nemá IVP, ani úpravu v obsahu vzdělávání. Zraková vada značně zpomaluje její tempo. Má jen pokrácenou kvantitu pro četbu a zápisy, včetně domácí přípravy a samozřejmě prodloužený čas na jakoukoli práci. Nemá být hodnocena při orientaci v prostoru a ve čtení z map. Kompenzační pomůcky slouží hlavně ke kompenzaci zrakové vady. Anička vše toto má a podle slov pedagogů vše 100 % používají. Navíc má zaveden notýsek pro rodiče. Hana: „*To funguje tak, že napíšu den, čeština, co jsme dělali, procvičovali a co musí doma zopakovat. Pokud nefungují doma rodiče, tak se dítě nechytne, což není tedy Aniččin případ. Zhodnotím den buď smajlíkem veselým nebo smutným.“*

6.2.2 Dominik (ADHD) z pohledu Romany

„Dominika mám letos první rok. Popsala bych ho tak, že je šikovný. Hodně věcí ví, hodně se hlásí, zná. I když jsme třeba opakovali, tak byl prostě takový snaživý. Ale…. co jsem pociťovala, že nemá moc kamarádů ve třídě. A že je hodně takovej vtíravej. Pořád se hlásí, vyžaduje si pozornost na sebe. Takže, tohle bych spíše řekla, že se mi tak jevil na začátku roku. Ale znal učivo, na co jsem se ho zeptala, to znal.“

„Je nutné mu plánovat pracovní postup. Najdi problém. Co musíme nejdříve udělat. Dnes jsme třeba dělali složitější úlohu. Musí se to rozdělit na jednotlivé části, aby to pochopil. Složitější úlohy zopakovat. Musí si to znova přečíst. Na lavici, aby měl jen to, co potřebuje. To má na starosti asistentka. Vždy na začátku hodiny zkontroluje, jestli má vše, co potřebuje k výuce.“

Vzhledem k jeho diagnóze, jak se projevuje v hodině?

„Ještě jsem to nezažila úplně tady, že by nedával vůbec pozor. Je pravda, když třeba vyprávím příběhy ze života, třeba při prvouce, přírodovědě, vlastivědě (to tu asistentka není). Je na něm vidět únava. Dá si své dlouhé nohy pod lavici, sedí pohodlně, tak mu řeknu: „posaď se pořádně“. Když ho upozorním, tak trochu zbystří. Pak třeba hodně pracujeme s interaktivní tabulí. To bych řekla, že ho také zaujme. Ale že by úplně vypnul, nebo se válel po lavici, to ne.“

Podpůrná opatření

Dominik se může při své práci opřít o dobrou kapacitu pracovní paměti, která mu umožňuje kompenzovat jiné oslabené oblasti. Je pro něj nutné intervalové učení se střídáním typů činností, relaxačních chvilek. Aktivizačními metodami jsou: hry, experimenty nebo práce v malých skupinách, v nichž si může trénovat i sociální dovednosti. Zadání úloh se mu musí zopakovat, složitější pak rozdělit na části. Nezbytný je čas navíc a organizace pracovních pomůcek. Romana: “*No tak on velice dobře čte, navzdory poruchám. Potřeboval by vlastně více času, takže mu ho dávám. On teda zvládá i diktát. Takže mu dávám celý diktát, ale dávám mu více času na kontrolu. Samozřejmě, když některý diktát je těžší, tak mu dávám třeba ob větu psát. Více činnostního učení, to taky používám. Třeba různé kartičky, přiřazování určitých slov k danému y/i. Při čtení nebo při českém jazyce děláme skupinky. On se ale v těch skupinkách moc nezapojuje. Je laxní, spoléhá na toho druhého. Musím ho nutit, aby s ním skupinka spolupracovala. Cítím to tak, že ta skupina za něj udělá a tu smetánku slízne se skupinou, bez nějakého úsilí.“*

„(…) Chodí se speciální pedagožkou na 1 hodinu týdně. Paní se mne vždy zeptá, co má dělat, co má procvičovat. Tak jí řeknu, procvičujte třeba dělení dvojciferným dělitelem nebo shodu přísudku s podmětem. A ona si ho vezme do své kanceláře. Jinak ale nepotřebuje, že by se musel jít za dveře a nějak se zklidňoval, vše zvládá v pohodě.“

6.2.3 Pepík (fyzická indispozice) z pohledu Petry

“Pepíka mám první rok, učím ho jen na češtinu. On přestoupil zrovna z jiné školy. Zapojil se dobře, třída ho vzala, dělal kulišárny i s klukama. Když byla běžná výuka, tak naprosto v pohodě. Takže chování úplně bez problémů. Co se týče výuky, tak také v pořádku. Hlásil se, byl aktivní, věděl. V sedmé třídě se to pak u dětí mění, přichází puberta. Muselo se brát v potaz, že při odpoledních hodinách byl už unavenější, nebo

když se něco zapisovalo hodně. Tak to měl buď natištěné nebo to dopisovala paní asistentka. Pracoval ale bez problémů."

„(…)Moje hodiny jsou většinou hned ráno, takže nedokážu přesně popsat, jak to vypadá třeba odpoledne. Ale nikdo z kolegů si nikdy nestěžoval, takže asi všechno funguje, jak má. Velmi se zajímá o počítače, informatiku. To se hodně rozvinul při distančním vzdělávání, kde doslova exceloval. A ještě zpívá. Kolegyně říká, že pěkně zpívá, dokáže odhadnout oktávy.“

Podpůrná opatření

Celkový výkon chlapce v oblasti rozumových schopností je v průměru, s mírným oslabením v oblasti pracovního tempa a numerického úsudku. Zdravotní stav se postupně zhoršuje, k čemuž by mohlo vést i přetěžování ve škole. Podpůrným opatřením je respekt ke zvýšené unavitelnosti, relaxační přestávky, navýšení času a v geometrii tolerance k nepřesnostem v rýsování. Může používat notebook.

Petra: *Má jen zdravotní problémy, psychicky je v pořádku. Úlevy má jen z hlediska zdravotního, má problémy s jemnou motorikou – nevydrží dlouho psát, sedět. Musíme mu hlídat správný sed. Snažila jsem se, aby byl samostatný. Když něco bude potřebovat, musí se ozvat. Nebude se ho nikdo ptát. S paní asistentkou má domluvené signály, které ani třída nezpozoruje. Chce být jako ostatní kluci.“*

6.2.4 Sofie (LMP) z pohledu Jarky

„Sofču mám od čtvrté třídy. Když jsem ji dostala, hned se mi na ni něco nezdálo. Poslala jsem ji do PPP. A pak přišel výsledek, že je slabě intelektuální a byla ji přidělena asistentka. A nikdo nechápal, jak mohla zvládat ty třídy předtím a neměla špatné známky. Když jsem se bavila s kolegyní, která ji učila ty 3 první roky, tak prohlásila, že se ji musela udát veliká změna…ale to si nemyslím. Spíše mi přijde, že musela lítat kolem ní a se vším asistovat. Ale vůbec nechápu, jak mohla být schopna napsat nějaký diktát, když je teď na úrovni konce druhé třídy….“

„Sofča funguje nesamostatně. Je hodně hravá, pořád má potřebu si s něčím hrát. Nesoustředěná, hlavu má pořád na lavici. Neustále zívá. Pomůcky v hrozném nepořádku. Neorientuje se, kde má sešit, kde učebnici. Musíme ji hlídat. Chaotická.“

„Mám asistentku, která si „šéruje“ dvě děti. Se Sofčou pravidelně odchází během

angličtiny pryč třeba do sborovny nebo do prázdné třídy. Nebo když se píše diktát - kde se potřebuje zbytek třídy soustředit. Třeba zadám dětem diktát, asistentka je hlídá a já si ty dvě děti beru pryč a procvičujeme.“

Jak jsme se již dozvěděli dříve, Jarka je vystudovaná speciální pedagožka a má k sobě asistentku, která je původem učitelka – pouze v penzi vykovává pozici asistenta. Z toho důvodu si Jarka může brát děti i mimo třídu a procvičovat s nimi učivo.

Podpůrná opatření

Sofie má četná percepční oslabení, která znesnadňují výkon. Patrná jsou zejména ve čtení (stále slabikuje), text chápe pouze rámcově. Má problémy se soustředěním, potřebuje čas navíc na zácvik a fixaci učiva. Intelektové schopnosti se pohybují na horní hranici LMP. Má minimální výstupy a je doporučena práce s učebnicí pro mentálně postižené žáky. Je nutné s ní pracovat velmi individuálně, což se děje hlavně tím, že odchází ze třídy a procvičuje pouze ve dvojici.

Jarka o formativním hodnocení: „*Většinou hodnotíme to, co stihnou. Je těžké určit, když jim zadáváš práci, v jakém jsou rozpoložení. Když se jim to nepovede, tak to ohodnotíme slovně. Oproti běžným žákům je tam shovívavost větší. Pokud bychom k nim měli přistupovat jako k ostatním, hrozí demotivace, úzkostné stavy. Oni potřebují pořád chválit, motivovat.“*

6.2.5 Otík (dětský autismus) z pohledu Jany

„Otík má problém v sociální oblasti. Jinak je v rámci možností bystrý, je schopný si pomůcky ohlídat, nachystat, je samostatnější, soustředěnější než jiné takové děti. Jen potřebuje pomoc, když je zadání úkolu psané. Je naučený, jakmile něčemu nerozumí, že jde automaticky za asistentkou. Nebojí se zeptat. Když mu to převedete do jeho formy, tak se dobře chytá. I když má napsané minimální výstupy, je schopný jet obsah učiva čtvrtého ročníku, ale musíte s ním pracovat a vše mu vysvětlovat. Musí se pořád slovně navádět. Mne osobně se to moc nelíbí. Byla bych raději, ať toho udělá méně, ale sám - než aby dělal učivo, které není potřeba. Místo toho, aby si to zadání přečetl a porozuměl, tak pořád potřebuje od někoho radu. Za ty 3 roky, co má asistentku, se už bohužel nesnaží zadání pochopit a jde se hned poradit. To se snažím odbourat a vracím ho zpět na jednodušší základy. U něj to vede k tomu, že když má pracovat samostatně,

nedává to na jedničku. To ale on psychicky nezvládá - horší známky. Jedničky má ale nezaslouženě, protože u něj asistentka pořád sedí a neustále ho postrkuje a navádí.“

„(…) Pokud je varianta, že mu dám test domů, kde si to může procvičit a připravit – což dělám nerada, tak se to naučí. Spíše se snažím, aby se naučil orientovat ve svém sešitě. Jde mi o to, aby věděl, kde tu informaci má najít. Což se mamince nelíbí, ale musíme ho osamostatňovat. Mám z něj pocit, že je závislý na pomoci druhých. Mám strach, že v budoucnu nebude schopný si ani nakoupit, nebo něco vyřídit. Otázkou je, jestli ho rodiče nechají takto samostatně žít …“

Podpůrná opatření

Kognitivní znalosti Oty odpovídají pásmu hlubšího podprůměru, přičemž v oblasti verbální dosahuje výsledků v pásmu lehkého mentálního postižení až průměru. Je mu doporučeno IVP s drobnou úpravou pro očekávané výstupy. Metody jsou klasické jako individuálnost, postupné kroky, přiměřenost, atd. I jemu je doporučováno, aby využíval relaxačních přestávek, hlavně ke konci výuky.

Jana: *„Pro Otíka je stěžejní ve výuce paní asistentka – tu buďto přijme anebo ne, a to je pak peklo. Tuhle ale má rád. Je to hodně o důvěře, kterou má to dítě. Někdy si takové děti i fyzicky dovolují. Když ale asistentku přijmou, nikdy se nic už podobného neopakuje. Musíme jim dávat pocit bezpečí, hlavně, když se děje něco, co není normální (přijde inspekce, velký hluk).“*

Všech zúčastněným byl položen dotaz, jak aplikují doporučení z PPP nebo SPC do své výuky a na kolik jim přijde, že navrhovaná doporučení jsou v souladu s realitou. Zde nelze předpokládat, že by učitelé jakkoli zpochybňovali práci z poraden. Stejně tak je nelogické, že by přiznali, že některá doporučení nereflektují, protože by tím zpochybnili své vlastní kompetence. Zřejmě proto v drtivé většině odpovídali, že přesně to takto dělají.

6.3 Přístup pedagogů k jednotlivým dětem

Tato podkapitola bude rozdělena na tři části. První se bude týkat období mezi březnem a květnem 2020, které bylo pro všechny absolutně nové. Druhou rozhodnou dobou bude říjen 2020 až květen 2021, kdy se předpokládalo, že se řada procesů z jara již

zautomatizuje a případné nedostatky budou eliminovány. Online výuka probíhala ještě pak i od podzimu 2021, ale jednalo se pouze o individuální krátkodobé karantény, proto se tomuto období nebudu dále věnovat. Nyní nás bude zajímat, jak přistupovali konkrétní učitelé a asistenti k dětem se SVP, tedy oblast zájmu DVO 2. Je nutné brát při analýze v potaz, že pedagogové částečně reagovali na pokyny, které jim dávalo vedení škol. Distanční výuka z pohledu ředitele škol je pak více rozpracována v příloze č. 3.

6.3.1 Období prvního lockdownu

Na pěti sledovaných školách probíhala distanční výuka v těchto zmiňovaných období nejednotně. Zatímco na dvou školách se do konce května nepodařilo zřídit online výuku a vše tedy fungovalo pouze na bázi zadávání týdenní práce a následné opravy (Anička, Otík), v dalších třech školách se už v polovině dubna začalo s online výukou (Dominik, Sofie, Pepík). Pepík byl na druhém stupni, takže on se do prázdnin do školy nevrátil už vůbec.

Petra: *„První dva měsíce to bylo tak, že se jen posílaly úkoly přes bakaláře. A až pak od dubna se najelo na online. Pepík vše měl včas, vše vypracované. Pracoval v pořádku.“*

Sofie měla výuku jen dvakrát až třikrát do týdne (asi po dvou až třech hodinách), zbytek byly opět individuální domácí úkoly.

Jarka: *„Se svoji třídou jsme jeli online hodiny 2 až 3x týdně. Ale tihle žáci dostávali zadání dopředu a rodiče to byli v pondělí vyzvednout a na konci týdne přinesli hotové podklady. Maminka Sofinky to víceméně odevzdávala včas, ale někdy jsem si říkala, jestli to nedělala spíš ona nebo starší sestry.“*

Stejný pocit měla i paní učitelka Jana: *„Kolikrát se ptám sama sebe, jestli ten úkol nedávám spíš rodičům (smích).“*

Dominik a Pepík se shodně po pár týdnech učili online už celý týden - každý den tři až čtyři hodiny. Dominik byl žákem třídy, která se dělila na základní předměty na dvě poloviny. Domácí úkoly se pak dávaly minimálně. Romana loni Dominika neučila, nicméně prý obecně o něm platí, že: *„úkoly odevzdává, občas nedodrží termín.*“.

Z řady v tomto případě vybočuje paní asistentka Hana: *“Když dítě onemocní, existuje u nás možnost, že za nima mohu dojíždět domů. Myslím, že to máme napsané i ve*

smlouvě. Je to naše povinnost, pokud si to rodiče vyžádají. Rodičům Aničky jsem to nabídla. Anička chodila pak ke mne, doma jsme se učily.“

Na otázku, co v této době dělaly právě asistentky, které normálně jsou ve třídách a pomáhají s organizací výuky?

Jarka: *„De facto nic. Naším úkolem bylo je nějak zaměstnávat.“*

Jana: *„Chystala pracovní listy, pomáhala mi s opravami domácích úkolů.“*

Petra: *„Byli jsme domluveni s panem ředitelem, že pokud nebudeme vědět, s čím by nám asistentka pomohla, máme mu říct. Vím, že pak dělaly nástěnky ve škole, kopírovaly něco v archivu nebo tak něco. Stejně jako družinářky.“*

V tomto období existovalo hodně případů, kdy asistentky zůstaly doma a staraly se o své vlastní děti a nebo vnuky, což se stalo například Romaně.

6.3.2 Období druhého lockdownu

Online výuka již probíhá takřka všude, někde jsou opět půlené třídy kvůli větší interakci (Dominik). Aniččina škola se připojuje až v lednu 2021. Ministerstvo se snaží posílat alespoň prvňáky a druháky do škol co nejvíce, přesto jsou i oni doma takřka 3 měsíce, 3-5. třída cca 6 měsíců, druhý stupeň ještě déle. Do škol se všichni vrátili pouze v prosinci 2020, od dubna 2021 je patrné jisté uvolnění restrikcí. Jak tedy zvládali žáci se SVP online výuku, když u sebe neměli to nejdůležitější podpůrné opatření – tedy paní asistentku (a ve většině případů ani rodiče)?

Začneme asistentkou Hanou, která se v tuhle dobu nepřipojovala, protože to podle ní nedávalo smysl. V mezičase řešila výzdobu, úpravu ŠVP apod. Nedokázala tedy popsat, jak Anička při online hodinách pracovala. *„Mohla jsem se připojovat, ale moje práce by tam byla zbytečná. Byly tam všechny děti a paní učitelka byla vidět sama na hlavní obrazovce. Já kdybych se připojila, tak bych stejně nemohla s paní učitelkou komunikovat (rušila bych ostatní děti) a stejně bych neviděla, jak třeba Anička píše.“*

Shodně vypovídala Romana a Petra. Obě měly pocit, že online výuka nebyla pro jejich žáky žádný velký problém, navzdory tomu, že u sebe neměli paní asistentku.

Romana: *„Dominik byl bez problému, vydržel pozornost. Hlásil se.“*

„(…) Pokud vím, nikdo u něj neseděl. Naopak tam měl rušivé elementy. Ségra, která si tam přivedla svoji kamarádku. Té sem několikrát i vynadala. Stěžovala jsem si, že Dominik má online výuku a nemůže se tam vybavovat. Myslím si, že neměl klid k výuce. Nejenom tou ségrou. Někdy jsem tam slyšela hrát rádio. S tatínkem jsem to řešila. Přišel na první schůzku, pak už ne. Ale fakt tam většinu času seděl sám."

„(…) Připojování zvládal v pohodě, žádné výpadky. Ale úkoly byly problematičtější. Odevzdával pozdě, někdy vůbec neodevzdal. Musela jsem ho napomínat a psát mu. I při online výuce jsem mu to říkala. Pak jsem to už psala i tatínkovi. Ale nebylo to pravidelně. Třeba se jednalo o tyhlety tělocviky nebo některé testy. Nakonec do toho většinou vstoupila babička a vyřešilo se to."

Petra*: „Domnívám se, že Pepík byl rád doma – cítil se komfortně u počítače, nemusel do školy. Ale jinak se musíte zeptat jeho, jestli je to tak – je to jen moje domněnka. Nemohu říct určitě, že mu to vyhovovalo, to by musel říct on sám. Letos jsme vlastně byli doma od ledna až do května. Tam už ty úkoly byly pravidelnější. Už bylo více online hodin. Ze začátku to šlo, byl i aktivní. Později, to už upadalo. Dělal tam určitě i něco jiného. Nereagoval hnedka. To nebyl ale jen on, i ostatní děti měly stejný problém."*

Naopak, kdo měl pocit, že online výuka je naprosto zbytečná, je Jarka a Jana. Ani jedna nedokázala při online výuce děti aktivizovat tak, jak by si představovala. Jarka si na konci ledna 2021 zavolala maminku, kde se domluvily na dalším postupu: „ *To jsme si zavolali maminku se Sofčou do školy, abychom si s asistentkou všichni sedly a řekly si, jak to bude fungovat. Nejprve přišla Sofča sama, zjistily jsme, jak na tom je. A pak jsme řekly rodičům, že nemá šanci zvládat to, co zbytek třídy. Domluvily jsme se, že bude dva krát týdně docházet individuálně do školy a budeme ji zadávat úkoly na doma."*

A to bylo ředitelem dovoleno?

„Ony tam byly povoleny konzultace pro děti se speciálními potřebami. Když bylo jeden na jednoho s rouškou, tak to šlo."

„(…) „Já jsem po online výuce chodila do kabinetu za Sofinkou – dva krát týdně. Byly jsme tam na ni dvě, takže jsme se střídaly s asistentkou."

Pokud byla připojena současně se třídou, jak to s ní vypadalo?

„Samozřejmě, aby nevypadla z kolektivu, tak na přírodovědu a vlastivědu byla s námi. I v pátek na slohová cvičení byla s námi. Snažila jsem se ji dávat úkoly na jednoduché zapojení. Maminka tam ale většinou seděla. Když tam maminka nebyla, tak jsem z ní nic nedostala. Pokud to ale byla vlastivěda, přírodověda bylo to o tom, že jsme hlavně dělali různé křížovky anebo něco formou her."

V první etapě Otík pracoval hlavně s maminkou. Od podzimu ale už musela do práce. Jana o jeho výuce řekla: *Když jsem ho měla ve škole v září prezenčně, vypadalo to, že docela zvládá. To se ale opakovalo učivo třetího ročníku. I během online výuky chtěl být se svojí třídou. Museli tam být přítomni rodiče, špatně se orientoval, když jsme dělali něco v pracovním sešitě a učebnici. Řekla jsem mu stranu a cvičení a on nebyl schopný to samostatně najít. Pořád se mě hodně ptal, třeba i 15krát. Oni měli třeba matiku, češtinu, angličtinu po sobě a to tam u něj seděl děda, který byl jen na pozadí. Bylo to náročné. Nebo jen rušil výuku a chtěl něco ukazovat, co nebylo k tématu."*

Dále nás zajímalo, zda škola organizovala i nějaké online doučování třeba v odpoledních hodinách, kdy by byly připojeny jen děti se SVP nebo každé individuálně. Všechny dotázané o existenci tohoto způsobu věděly, ale samy ho nevyužívaly. V případě Pepíka a Dominika by to asi nedávalo větší smysl, protože online výuku docela dobře zvládali. U ostatních tří by to šlo prý jen tehdy, pokud by u nich někdo seděl.

„Ta práce by byla takto hodně kontraproduktivní, když jim nemůžete ukázat, kde přesně jsou v učebnici, na co se mají dívat," říká Jarka. Naopak co velice dobře fungovalo, bylo to, když po uvolnění restrikcí děti mohly začít chodit do školy a připojovat se na online výuku přímo ze třídy. To bylo oficiálně možné až od dubna, kdy se začalo uvažovat o tzv. rotační výuce (týden děti chodily do školy, týden byly doma na online výuce). Tuto možnost využil třeba Otík, Anička a Dominik.

Romana: *„S asistentkou normálně pracoval. Paní asistentka si ho chválila. Pracoval v pohodě, v klidu, byl docela i rychlý, znal. Je pravda, jak jsme začali probírat dělení dvojciferným dělitelem, tak tam začal problém. Vysvětlovala jsem jim to přes obrazovku a to je těžký. Takže jako, tohle to si myslím, že tam ten zádrhel je (u dělení). Oni si to prý pak ukazovali na tabuli a to pochopil a teď to umí."*

6.3.3 Doporučení plynoucí do budoucna

Nyní jsme si popsali, jak situace vypadala. Jaká by však byla ideální varianta pro naše žáky, pokud by to bylo jen na pedagozích a online výuka by byla součástí našich životů i v budoucnu?

Hana (asistentka): *„Aby chodila za mnou do školy a nebo ke mne domů (smích). Pokud se budete připojovat online s takovým dítětem, já si myslím, že přínos bude nulový. Ona pojede výuku podle normálních dětí a bude se ztrácet. Některé děti jsou hyperaktivní a z téhle výuky utíkají. Je těžké se pro ně koncentrovat 45 minut. I ve třídě jsou během výuky aktivní a nedokážou klidně sedět na židli.“*

„(…) A kdyby nebylo možné fyzické setkání, tak jedině napřímo s asistentem online. Ale jedině formou hry, vysvětlovat ve zkratkách a pak domácí úkol, který musí udělat s rodičem. Je ale problém písmo. Musíte u nich pořád sedět a kontrolovat. Do 5. třídy pro tyto děti je důležité, aby se naučily číst a psát, více než konkrétní vědomosti.“

Romana*: „Určitě individuální práce s asistentkou, aby byl s ní a nebo, aby se s ní připojoval po normálních hodinách. Já bych to dala na každou matiku a každou češtinu. Zvlášť, když se teď zhoršil a přechází na druhý stupeň.“*

Petra: *„Pepa ale je specifický, on nepotřebuje nic extra. Stačí mu posílat výpisky, aby nic dlouhého neopisoval. On je mentálně úplně v pořádku, nedává to fyzicky, jak je na vozíku.“*

Jarka: *„Sofča by měla chodit do školy. Sofča 100 % do školy, ta přes kameru nedá nic. Má úplně jiný vzdělávací plán. Může jet s námi vlastivědu, přírodovědu v omezené míře. Ale matiku a češtinu s námi nemůže jet. V ČJ budou koncovky přídavných jmen, shoda podmětu s přísudkem. Ona ještě nemá ani vyjmenovaná slova…“*

Jana*: “U Otíka nevím, co by pro něj bylo lepší. Chtělo by to s ním procvičovat. On je ale schopný, když s námi je ve třídě, tak třeba diktát napíše dobře. Ale nové učivo pátého ročníku už si myslím, že nedá. Takže by byla potřeba se s ním individuálně online připojovat nebo docházka do školy. Ale pokud je možnost pracovat s dítětem osobně ve škole, tak preferuji školu. Dítě nevydrží tak dlouhou pozornost při online, jako při individuální konzultaci.“*

6.4 Distanční vzdělávání z pohledů rodičů

Obecně se tvrdí, že rodiče mají tendenci vidět své dítě v lepším světle, než je tomu ve skutečnosti. Bude tomu stejně i v případě, kdy se jedná o výuku? Jak jim vyhovoval školní systém, ve kterém museli být (ač o to nestáli) nedílnou součástí? Zde se podíváme na to, co vše zažívali rodiče při distanční výuce, jak to zvládali, případně, kolik na to všechno potřebovali času. Tato zjištění jsou v souladu s dílčí výzkumnou otázkou číslo 2,3 a 4.

6.4.1 Offline výuka

Jak již bylo dříve zmíněno, touto částí distanční výuky si prošla každá instituce. Záleželo pouze na osvícenosti vedení, jak dlouho trvala. Čím kratší dobu, tím lépe. To období bylo zřejmě nejvíc náročné pro rodiče, poněvadž museli zastoupit funkci učitele a vše svým dětem vysvětlit na základě vlastních znalostí. Na druhou stranu to bylo těžké i pro pedagogy, protože měli na kontrolu spoustu materiálů a komunikaci stěžovalo nedostatečné internetové připojení u řady žáků. V některých školách fungovalo vyzvedávání úkolů například ze schránek na školní bráně. (Seďová, 2021, online)

Maminka Aničky zůstala doma. Asistentku nechtěla zatěžovat. Paní ředitelka ji jednou volala, jestli nepotřebují s něčím pomoci – nepotřebovali.

„Přišlo jaro, u nás na vesnici neexistují počítače, kamery, Teams nic ☺ takže nás nechali napospas. Já jsem Andulku učila. Vůbec nám nic nechodilo, žádné plány na týden. Paní učitelka třídní věděla, že jsem učitelka. A že do Áni hodně peru a nechala mi úplně volnou ruku. Řekla třeba, že do konce roku 3. třídy musí umět vyjmenovaná slova, v matice to a to….“

„(…) Sama jsem si vytvářela webové materiály, což mě moc bavilo. Když Anička neměla náladu, tak jsme si daly pauzu, oběd. Byla jsem její učitelka, vychovatelka, družinářka, kuchařka, asistentka…“

Byť Dominik bydlí s tátou, který chodil normálně do práce, o školu se starala babička. *„Ta první distančka ta šla, byl u mě, byl v klidu. Ale později už to nešlo, protože jsem měla u sebe doma další tři děti (vnoučata)…“*

„S paní učitelkou (před Romanou) *jsme vždycky fungovali přes extra sešitek. Ona mu tam psala, co měli za zadání, jak mu to šlo. Teď, co byla distančka - žádný notýsek, jen e-maily. Jenže on se nedíval do historie e-mailů. Takže jsem mu to musela číst já, někdy i po termínu…“*

Tato odpověď koresponduje s tím, co nám řekla Romana. Dominik pracoval velmi dobře, pouze měl problémy s úkoly. Se zázemím jaké má, však se není čemu divit. Stejně tak je tomu v případě Pepíka, i zde panuje shoda mezi výpovědí učitele a rodiče. Pepík má navíc tu výhodu, že jeho maminka má minimální pedagogické vzdělání a je pro ni maximální prioritou, aby měl dobré výsledky ve škole a obecně se cítil velmi komfortně.

„Já jsem s ním byla doma, protože on nemůže být doma sám. Pro něho platí ta výjimka, že děti starší deseti let, co mají takové potíže….zkrátka, že pojišťovna ČR platí ošetřovné rodiče.“

„(…)Ty týdenní plány - to mu vyhovovalo víc, než to připojování. To připojování vlastně bral jako školu. Jo, to asi bylo nejlepší pro něj.“

Maminka Sofinky byla v této době velmi stresovaná. V podstatě až nyní si pořádně uvědomila, jak je náročné ji vzdělávat. Samozřejmě už od 1. třídy si všimla, že ji to nejde jako starším sourozencům, musela se s ní hodně doma doučovat, ale paní učitelka tvrdila, že ji stačí *„nějaké ty úlevy a že na ni nemáme naléhat, když nechce. Byla strašně hodná.“* Protože byly v tomto období zavřené služby, maminka s ní byla doma a spolu dělaly úkoly, které jim byly posílány ze školy. Na tuto dobu vzpomíná takto:

„Distančka = jedna velká katastrofa. Se Sofinkou bylo těžký něco udělat. Úkol na deset minut děláme půl dne. Má výbuchy vzteku, u toho zuří, odbíhá pořád na záchod nebo má hlad… Já jsem z toho na nervy, chci to mít hotové. Pořád na ní tlačím a Sofča nechce.“

„(…)Zkoušeli jsme všechno možný. Ale bylo to na ty etapy. Museli jsme se u toho vystřídat celá rodina. Nikdo na to neměl nervy. Třeba matika, něco jsem jí vysvětlila, a druhý den zase znovu, protože to zapomněla.“

I Otíkova maminka zprvu zůstala doma. *„Byla jsem ze začátku doma do té doby, co jsem dostávala poplatek od státu /dle zákona/. Když bylo synovi 11 let, ztratila jsem*

nárok na příspěvek a musela jsem do práce. Ted jsem momentálně díky dceři na půl úvazku. Takže jsme to tak nějak kryli a vychytávali.“

Na otázku, jak se jim dařilo pracovat, odpovídala, že „*těžko*“. Hlavní problém vidí v komunikaci se školou a nebo s asistentkou, která by měla mít zájem o to, jak její „svěřenec“ práci zvládá. *„Bylo by lepší, kdybychom so o tom bavili. Myslím si, že paní asistentka nemá potřebu. Já ani sama nevím, proč to tak je.“*

V těchto posledních případech není možné opět srovnání s tím, jak to vidí pedagogové, protože tato offline forma proběhla ještě v době, kdy měli někoho jiného.

6.4.2 Online výuka

Přechod z oflline formy na online bylo pro řadu rodičů „vysvobozením“, neboť nemuseli již dělat tolik úkolů. Pokud bylo dítě dostatečně počítačově gramotné, po pár dnech si osvojilo ovládání a rodiče de facto nepotřebovalo. Jeho funkce spíše spočívala v tom, aby dohlédli na to, že se dítě připojuje včas a že si dělá úkoly, které dostávali v průběhu vyučování. O tom mluví například maminka Pepíka: *„Musela jsem ho trochu hlídat. Jednou se stalo, že jsem někde byla na úřadě a připojil se pozdě, ale výjimečně. Já jsem mu občas připomínala: „Pepíku, za 5 minut se máš připojit.“ Oni s klukama dost jeli ty hry (to paní učitelce neříkejte), i když se připojili. Já vím, že jsem prostě na něho vždycky křičela, aby matiku, češtinu, jazyky a fyziku dával pozor. Matiku vím, že prostě dával pozor, ale ty další předměty jako je zeměpis a tak, to oni hráli jako ty hry.“*

Dalším v řadě, kdo měl možnost mít telefon, byl Dominik. *„Ne, ne, on neměl přístup. Nemá dotykový mobil, takže ani na mobilu nic hrát nemohl. Až bude mít nový mobil – doporučím tatínkovi omezení her.“* Podle jeho babičky (a v podstatě i paní učitelky) se připojoval řádně a včas a docela věděl, co se děje. Občas měl zpoždění na začátku. Na Dominika dohlížela sestra, babička měla doma další vnoučata.

Otík je na hranici toho, zda je schopen online výuku zvládat sám. Podle všeho částečně ano, ale vždy musí být alespoň ve vedlejší místnosti někdo, koho si v případě potřeby zavolá a on mu to vysvětlí: *„Když jsem musela do práce, někdy zůstával doma jen s dědou. Děda se vůbec nezajímá o školní povinnosti Otíka. Dala jsem ho do kuchyně s počítačem, kde děda pobývá. A poprosila jsem ho, aby poslouchal a pokud by Otík nedokázal pochopit, co se po něm chce, aby mu pomohl. Když jsem ale byla doma, tak jsem se s Otíkem učila.“*

„Z kraje měl technické problémy. Trvalo, než se to naučil. Musela sem s ním být u všech hodin já, aby se syn zorientoval, když se ho na něco někdo ptal. Musela jsem mu hodně dovysvětlovat. Později si na to zvykl a některé hodiny zvládal poslouchat celé sám.“

„(…) Udržet pozornost přes počítač je pro něj horší. Když je ve škole, tak ho táhne kolektiv. Když vidí, že poslouchají ostatní děti, tak se snaží více.“

Typickým případem toho, kdo online výuku nezvládá, je Sofie a Anička. Obě potřebují soustavný dohled, instrukce a dozor nad jejich soustředěností. Jak již bylo řečeno, Sofie se přihlašovala pouze na předměty, na které není kladen takový důraz. Otázka zněla, co by děti dělaly, kdyby tam náhodou nikdo u nich nebyl? Miminka Sofie: *„Nebude dělat nic, nebude dávat pozor vůbec. Nechtěla jsem u ní úplně sedět a tlačit na ní, že musí něco dělat. Ale nakonec jsem tam seděla a dělala za ní zápisky, aby vůbec něco měla zapsané. Třeba ta vlastivěda byla na nás těžká, u ní nevěděla „o co gou.“*

Maminka Aničky*: „Jednou jsem ji u počítače nechala samotnou. Úplně volný program. Odešla od počítače.“*

„Byla z online výuky celkově znechucená, koukat do monitoru (já teda mimochodem taky). Pořídili jsme ale dotykový počítač, to ji bavilo. Ty interaktivní prvky (smajlíky, hlásit se, měnit pozadí..)…. (…) Áňu při online výuce hodně vynechávaly, protože ji strašně dlouho trvá se vymáčknout.“

A jaké doporučení by měli rodiče, pro případ, že by se situace ještě někdy opakovala? Co se jim u jejich dětí nejvíc osvědčilo?

Babička Dominika: *„Pro něj by byl ideální, kdyby jeden týden chodily do školy a druhý týden online výuka s tím, že by 2 dny v týdnu byl ve škole s asistentkou. To mu vyhovovalo. Ale hodně záleží na asistentce.“*

Shodně to vidí i maminka Sofie: *Říkám, cokoli, co by bylo papírovou formou. Dostali bychom papírové zadání na týden. Ten systém co měla, nám vyhovoval. Kdyby k tomu mohla ještě dojít do té školy, bylo by to super. Protože třeba ta asistentka tam na ní měla čas. Řekla, „toto se musíš naučit, Sofi…Tady máš pár slovíček z angličtiny“… Ale hodina je prostě málo na 3 předměty. Moc se toho nedá stihnout. Pro ni je ale vždy lepší varianta, když u ní někdo sedí a věnuje se jí.“*

I maminka Otíka: *„Strašná představa. Je mi zle, jen když si to představím, že by se to znovu opakovalo. No….nějak bychom to zase plácali. Přála bych si, aby byly třídy otevřené pro děti se speciálními potřebami. Krátí to nervy- dětem, dospělým. Jsem na to učení sama, nemá mne, kdo zastoupit.“*

Z úst těchto tří maminek jasně zní, že děti se SVP za monitor počítače nepatří. Možná tak, kdyby to byl systém „jeden na jednoho“, ale i tak by *„tam někdo musel u nich sedět“*. Maminka Aničky má v podstatě asi stejný pohled na věc, nicméně se dívá na situaci spíše více globálně. Podle jejich slov by bylo potřeba, pokud by online výuka ještě někdy probíhala, aby byli pořádně počítačově vzdělaní učitelé.

„Učitelky by měly mít pořádné školení na Teams. Měly by přemýšlet o své práci - je 21. století…. Učitelky u nás neuměly třeba sdílet obrazovky, děti třeba nevěděly, že je potřeba vypnout mikrofonek, takže jsme poslouchali třeba zvuky z kuchyně. Obrovský amatérismu… Aby výuka přes počítač byla interaktivní, aktivizující,“ dodává.

„(…) Pak by to docela dávalo smysl i pro naší Áňu, i když by tam teda někdo musel u ní sedět. Ale za těchto podmínek ne….“

Pepíkova máma má v podstatě také „pouze“ doporučení týkající se obecnějšího rázu. Na rozdíl od předešlé reakce ona neřešila průběh výuky jako takové, problém viděla jinde: *„Chtěla jsem vidět každého učitele, jak to má a oni to fakt měli všichni perfektně připravený. Na začátku všechny děti musely mít kamery, ale pak nějak postupně jakoby rezignovali. A já jsem říkala: „Pepo, ty už nepoužíváš kameru?“ A on, že už to paní učitelka nechce, takže on samozřejmě byl jedním z těch, co se hned přestal připojovat, protože to paní učitelka nějak přestala vyžadovat. Ze začátku si to zapisovali, a pokud se dítě nepřipojilo nebo nemělo kameru, tak to řešili s rodiči…(…)Tak nevím proč, to jsem si dokonce říkala, že je škoda, že kdyby trvali na tom – na těch kamerách celou dobu, tak by ta výuka mohla vypadat jinak. To nevím, co způsobilo, že zrovna na to postupně rezignovali.“*

Má online výuka i nějaká pozitiva? Obecně se tvrdí, že výhodou mohlo být zvýšení počítačové sebeobslužnosti a posílení samostatnosti. Jak to vidí naši rodiče? Jeden názor za všechny od Otíkovy mámy: *„Žádné klady, veškerá tíha padla na rodiče. Ale i učitelé museli být vystresovaní. Padlo to na učitele a na rodiče, kteří potřebovali*

vydělávat peníze. Jediná výhoda byla, že děti vstávaly později a bylo to volnější. A taky se trochu víc naučili s počítačem, no…“

6.5 Názory dětí na distanční výuku

Již víme, jak se na distanční vzdělávání a online výuku dívají rodiče a pedagogové. Je nutné zjistit i názor od těch, kterých se to týká nejvíce, tedy dětí se SVP. Bavilo je to? Co se jim nejvíc líbilo a proč? Co jim naopak chybělo? Rozhovor s dětmi probíhal bohužel až v říjnu 2021. Slovo „bohužel“ je použito v tom smyslu, že lidé mají tendenci zapomínat, což platí i o dětech. Nebylo možné rozlišit na dvě období, jak jsme uváděli dříve. Děti prostě mluvily o online výuce, nedokázaly si propojit, že někdy byly jen s rodiči doma a dostávaly úkoly na týden a jindy seděly u počítače.

Anička: *„Líbila se mi hodně. Líbilo se mi hlavně to, že jsme měli málo úkolů. A že jsme měli jen jednu online hodinu. Nejvíc mě bavila matika, protože já jsem na matiku chytrá.“*

Otík: *„Připojovali jsme se přes FB, pak Teams, mamka mi často pomáhala. Ale teď už se zvládnu připojit sám, když chci. No, vysílání bylo divný jako…moc se mi to nelíbilo, prostě… kamarádi těch tam bylo málo, ale bylo to dobrý jako… někdy. Líbí se mi být doma, protože ve škole je to nuda, pořád někdo řve, zlobí...“*

Dominik: *„Distančka mě baví, nemusím vstávat brzo a můžu volat i v pyžamu jako. Dobrý je, když jsme doma a pak na chvilku jdeme do školy. Bylo to hodně v pohodě jako.“*

Sofča: *„Na onlinu nejsou holky, a to mě nebaví. Jsou tam jen občas a to moc nemůžeme mluvit, to učitelka nedovolí. Radši teda chodím do školy. Ale i jsem ráda doma.“*

Pepík: „Online je fajn. Ale nesmí trvat moc dlouho.“

Jak je patrné z výpovědí, děti si vzpomínají na výuku vesměs pozitivně. Zpětně ji hodnotí jako něco, kdy byly doma a nemusely denně vstávat do školy. Nedokáží objektivně posoudit, zda jim působila nějaké újmy či zmatky. V konečném důsledku ji zvládly jako všichni ostatní, což je pro ně nejdůležitější. Na veškeré komplikace s tím spojené, patrně zapomněly.

6.6 Diskuse

Pokud se na inkluzi podíváme z obecného pohledu, vyplývají nám z výzkumného šetření dvě základní zjištění. Pedagogové berou inkluzi již jako nedílnou součást své praxe a to bez ohledu na to, jak dlouho ve školství pracují. Samozřejmě nově nastupující učitelé potřebují pro celkové pochopení problematiky práce s dětmi se vzdělávacími potřebami více času, nicméně lze předpokládat, že tyto nedostatky nahradí svým entuziasmem. Na tuto skutečnost přišly díky svému výzkumu prováděném u dětí s LMD již v roce 2012 Bartoňová a Vítková (2014, s. 144). Vzhledem k datu šetření i nárůstu počtu asistentů se pravděpodobně tento proinkluzivní proces ještě více zautomatizoval, což dokazují výpovědi všech našich aktérek.

Hájková a Strnadová (2010, s. 68-70) ukazují na výzkumech ze zahraničí na to, že čím je dítě mladší a má lehčí stupeň postižení, tím vzrůstá u rodičů vstřícnější postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Při rozhodování kam dítě umístit, hrají roli i obavy z toho, zda je běžná škola dostatečně připravená reflektovat potřeby všech žáků, zda nejsou pedagogové přetížení apod. Rodiče taktéž řeší to, aby chování jejich dětí ve třídě nebylo příliš rušivé v případě vážnější poruchy – aby snad i někomu neublížilo. Vše bedlivě předem zjišťují. Na příkladu Aniččiných rodičů to je více než patrné. Vozí ji přes celé město do školy, o níž je známo, že se více zaměřuje na děti se SVP. Toto tvrzení podtrhuje i výpověď zaměstnankyně školy asistentky Hany.

Z téhož výzkumu taktéž vyplynul jeden velmi zajímavý fakt a to, že vysokoškolští rodiče žijící v manželství s jedním až dvěma dětmi mají obecně více inkluzivní přístup a jsou ochotni dítěti věnovat více času s přípravou na vzdělávání. Takto o tom v rozhovorech hovořila i Aniččina maminka, která dosáhla titulu magistra. Totéž akcentovala i Pepíkova, Otíkova maminka i Dominikova babička, všechny středoškolačky. Určitá rezervovanost byla zaznamenána u Sofiiných rodičů (oba vyučení), kteří na vzdělávání dcery lehce rezignovali.

Aby bylo vzdělávání žáka co nejúspěšnější, je absolutně nezbytná spolupráce rodiny a školy. Existuje dokonce přímá úměra mezi vzděláváním a kontaktem s rodiči. Pokud se rodiče nezajímají nebo jsou v přístupu ke vzdělání laxní, je šance na progres u dětí velmi malá (Bartoňová a Vítková, 2010, s. 246). S tím souhlasí i Matuška (in Lechta, 2010, s. 124) a poukazuje na fakt, že hlavní překážkou inkluze bývá nízké vzdělání

rodičů, případně jejich špatné životní podmínky. Také má velký vliv u rodin, jestli jsou úplné a jaké mezi rodiči panují vztahy. Rodiče Otíka jsou rozvedeni. Ačkoli matka by si přála co nejlepší vzdělání, není schopna dát svému dítěti víc, neboť většinu času musí věnovat výdělku a zajištění chodu domácnosti. Totéž platí u Dominika, byť se babička velmi snaží, je jasné, že nedostává doma takovou pomoc, jakou by si vzhledem ke svému handicapu zasloužil.

Již v teoretické kapitole týkající se samotného distančního vzdělání jsme narazili na řadu skutečností plynoucích z online výzkumu realizovaného společnosti Nielsem Admosphere v roce 2021 na vzorku více než 1000 respondentů. Snížení motivace a zájem o učení lze obecně vztáhnout na všechny děti a všechny učitele. Jiný průzkum realizovaný při národním srovnávání na vzorku 3900 deváťáků ukazuje další zajímavosti. (Zormanová, 2021, online) Zde se například dozvídáme, že až 39 % dětí nepochopilo z distanční výuky látku. Kolik procent by to pak bylo u dětí se SVP? Jak by situace vypadala, pokud by u sebe neměly maminky, babičky, podpůrná opatření? Dalším potvrzeným prokazatelným údajem je, že u 15 % deváťáků s přípravami pomáhají rodiče a spolu se učí cca 3 hodiny denně. V tomto případě je to myšleno tak, že při běžné výuce normálně nepomáhají. A opět – jaký by byl ten nárůst u dětí se SVP?

Stejnou otázku kladl autor práce u svého soukromého dotazníkového šetření u dětí zhruba 10 let starých, pro které škola není téměř žádný problém. Zde až 72 % rodičů uvedlo, že se učilo s dětmi více než při běžné výuce. Zhruba 40 % rodičů tvrdilo, že se jedná o nárůst řádově asi o 30 minut denně. V našem případě panuje shoda u všech aktérů, každá maminka zaznamenala velmi silnou změnu z pohledu zainteresovanosti o školní záležitosti ve srovnání s dřívějškem. Zatímco u Pepíka se jednalo hlavně o přepisy látky, ostatní museli hodně vysvětlovat, doučovat a především mnohdy asistovat u samotné online výuky. Zejména Sofie a Anička by nedávaly pozor vůbec. Otík by se snažil, ale výsledek by byl v konečném důsledků stejný jako u dříve zmiňovaných děvčat.

Od jarního období roku 2020 sleduje a hodnotí Česká školní inspekce z nejrůznějších hledisek kvalitu distančního vzdělávání. Největším problémem byli bezesporu žáci, s nimiž se nepodařilo navázat žádné spojení. Od začátku školního roku 2020/2021 byla vydána řada metodických pokynů, díky nimž školy dostaly pravomoci k tomu, aby se pokusily navrátit zpět do systému zhruba 250 000 žáků. Toto číslo se jim podařilo

stáhnout zhruba na pětinu. Většinou se jedná o starší žáky, se kterými je problematičtější i běžná výuka. Tím pádem se očividně otevírají nůžky mezi dětmi se silnějšího a slabšího socioekonomického rodinného prostředí. Naprostým specifikem jsou pak žáci se SVP, kde je výuka mnohem náročnější. Zornová (2021, online) sice tvrdí, že ČŠI neshledala u škol žádný výraznější nedostatek, podle ní se jim podařilo aktivovat většinu děti formou individuálních konzultací nebo díky asistentům pedagoga. Ovšem lze tomu věřit? Jak je patrné z našich rozhovorů, první část je skutečně pravdivá, o druhé lze vést polemiku. Skutečně byli asistenti používání k tomu, aby žákům pomáhali? Při první vlně nepomáhaly čtyři z pěti asistentek, u paní Hany to spíše připomíná vlastní iniciativu, než systematicky organizovanou činnost. U druhé vlny naopak paní Hana nefigurovala při online výuce vůbec (věnovala se výzdobě školy), u ostatních čtyř byla zapojována pouze asistentka Sofie, a to v kombinaci s paní učitelkou třídní.

6.7 Celkové zhodnocení empirické části

Jak tedy dopadly dílčí výzkumné otázky a základní hypotéza v kontextu zjištěných faktů? Nejdříve vyjdeme z osobní zkušenosti autora práce, který měl možnost krátce pozorovat Dominika a Aničku, pak přijde na řadu analýza šesti dílčích výzkumných otázek a jejich závěry.

Není pochyb o tom, že žáci se SVP, jejímž hlavním podpůrným opatřením je asistentka, nejsou schopni plnohodnotně samostatně pracovat u počítačů jako ostatní intaktní děti. Zkrátka soustředěnost je mnohem nižší. K tomu se přidávají další souvztažnosti jako nepochopení zadaného úkolu, neschopnost najít požadované pomůcky či učebnici, k vykolejení z normálu v podstatě stačí i přeslechnutí správné stránky. Děti u počítačů zažívají určitý diskomfort, který při běžných hodinách mírní právě asistenti. Anička si například všímá, že není tak často vyvolávána jako ostatní, mrzí ji to. Dalo by se říci, že pouze Pepík běžné školní tempo vydrží, ale i u něj s časem roste únava, která se projevuje nemožností si pořídit byť jen krátké zápisy.

Ačkoli z rozhovorů vyplývá, že pro učitele je dnes inkluze naprostou běžnou a zaběhlou praxí a asistenty pohybující se ve svých předmětech považují spíše za výhodu než nevýhodu, přesto si nelze nevšimnout, že při online výuce absolutně absentovali. Zatímco při první vlně nebyli využívání takřka vůbec, při druhé jen sporadicky. Za

tímto jevem však spatřujeme nesystémovou podporu ze strany vedení školy, ale i samotného MŠMT. Je jasné, že z počátku měli učitelé problém se zorientovat v nové situaci, ale po několika dnech či týdnech, měla vzejít hlavně z jejich stran iniciativa, jak rodinám takových děti pomoci, případně, jak do procesu smysluplně vtáhnout i asistenta pedagoga.

Zde by bylo na místě se rovnou zaměřit na poslední dílčí otázku, tedy jaké instrukce učitelé dostávali. Pokud se podíváme na závěry České školní inspekce i samotné vyjádření konkrétních ředitelů a pedagogických pracovníků plynoucích z platformy Učitelé+ na Facebooku a z vlastního dotazníkového šetření autora práce (k dispozici v příloze číslo 3), člověk by nabyl dojmu, že vše fungovalo takřka ideálně: individuální přístup, snížení učiva, konzultace, online doučování. Takto tomu bylo však až od října 2020, mnohdy i později a rozhodně se zdaleka nejednalo o všechny školy. Důkazem je například zřízení předmětu Dobrovolnická praxe na Univerzitě Hradec Králové, případně dobrovolnické aktivity Charity Hradec Králové, které hledaly studenty v dopoledních hodinách na výpomoc při online výuce u dětí se SVP. Nicméně budiž pochválen každý učitel či ředitel, který hledal řešení a děla něco navíc.

S výše uvedenou tématikou pak následně souvisí i dílčí otázka číslo čtyři. Jaká jsou podpůrná opatření a jak byla v praxi využívána? Jak to vidí rodič či učitel? Vcelku logicky kritičtější přístup mají rodiče, podle kterých jejím dětem nebyla dávána patřičná péče. Jejich děti potřebují asistenci, pomocnou roku, která jim může překonat rozdíly s ostatními. A to nyní musely minimálně půl roku zvládat samy. Někdo měl možnost zůstat dítětem na OČR (Anička, Pepík), někomu bylo „zmraženo“ podnikání, proto musel být nuceně doma (Sofie), někomu pomohli prarodiče (Otík, Dominik), ale řada jiných rodičů musela chodit dál do práce….

Tyhle děti jsou odkázány na individuální přístup, nezvládají samostatnou práci, čehož si pedagogové jsou vědomi, ale podle jejich slov neměli jinou možnost, pokud to epidemiologická a společenská situace nedovolovala. Kriticky přiznávali, že patrně existovaly i jiné varianty a možnosti, než používali. Zpětně si toho byli vědomi (Jarka, Jana). V podstatě stejný názor na věc měli i dotázaní rodiče. Sice byli rozladěni z toho, že pedagogická práce zůstala na nich, ale v principiální podstatě to chápali. Brali to jako nezbytný důsledek opatření vlády, která učitelé nemohli změnit. Jediný, kdo k situaci měl vcelku kritický postoj, byla maminka Aničky, která svým stanoviskem jasně dala

najevo, že školy obecně mohly pedagogy připravit mnohem lépe. Podle jejich slov od října 2020 nebyl důvod, aby jakákoli škola nespustila online výuku, neměla dobře proškolené učitele, kteří by kromě základního komunikačního kanálu zvládali i jiné výukové platformy typu Kahoot, LearningApps apod. Brala to trochu ze svého pohledu, protože právě tohle si sama hravě osvojila již při první vlně. A zrovna tyto aktivity například Aničku velmi bavily.

Rodiče patrně vesměs nedokáží sami vyhodnotit, jaký je daný učitel, jestli je mezi nimi nějaký rozdíl, pakliže nemají srovnání. Také nelze komparovat učitele, pokud máme jedno dítě intaktní a druhé nikoli. Z rozhovoru s rodiči tedy jasně nevyplývá spokojenost s pedagogem (tedy až na maminku Aničky, která naopak velmi adoruje paní asistentku). Můžeme se tak pouze domnívat na základě výpovědí samotných pedagogů o jejich činech, ale ani zde nemáme jistotu, že si některé věci „nepřikreslili“ podle toho, jak by to mělo být, a ne podle toho, jak tomu bylo či je.

Částečně jsme se již daného tématu dotkli – práce a čas navíc, kterou převzali rodiče na úkor pedagogů. V rámci prvního období je nárůst velmi patrný. Pokud fungovalo pouze zadávání a vypracovávání úkolů, nemluvě o nějakém focení hotových prací a přeposílání na maily apod., trávili rodiče se svými dětmi denně i několik hodin. Mnohdy děti nebyly zvyklé na tento způsob, rodiče se potřebovali zorientovat ve školní problematice, to vše nahrávalo dalším průtahům. Po několika týdnech MŠMT přišlo s nařízením, že nelze děti tolik přetěžovat, pak se společná příprava ustálila na zhruba dvě hodinách denně. Navíc obě strany našli způsob lepší komunikace a řada činností se zautomatizovala. Po nastoupení na online výuku čas klesl v průměru na jednu hodinu na přípravy, nicméně – jak již bylo řečeno – rodiče museli zůstat v blízkosti obrazovek a sledovat, co se děje. To platilo pak i na podzim a na jaře 2021. Až když byly zavedeny konzultace (Sofie) nebo, když se děti chodily připojovat do školy (Dominik), teprve potom v těchto případech rodiče zastávali stejnou pozici jako kdykoli dříve.

Ačkoli pro samotné rodiče byla podle nich na počátku práce velmi frustrující a totéž říkali o svých dětech, z výpovědi dětí by se dalo s nadsázkou říci, že to bylo všechno vlastně hrozně fajn a že by to snad i chtěly vrátit. Líbilo se jim to, že nemusely ráno brzy vstávat a jezdit do školy, že se toho vlastně neučily tolik, měly svůj klid a spoustu volného času. Jak již bylo uvedeno dříve, tyto názory děti publikovaly s určitým časovým posunem. Předpokládáme, že některé negativní zkušenosti vytěsnily a zůstaly

jim jen ty pozitivní, které jim distanční výuka přinesla, ačkoli to tak jednoznačné logicky být nemuselo.

O tom svědčí fakt, kdy rodiče ve výpovědích vykreslovali své děti jako rozčílené, hádající se nebo naopak pasivní a nemotivované. Rodiče ani v jednom případě nebyli na 100 % spokojení s tím, jak jejich děti pracovaly. Výsledky, které děti odváděly, byly z největší částí jejich zásluhou, která je osobně stála velmi hodně sil, nervů a v neposlední řadě spoustu času. Učitelé si toto všechno však dovedou docela dobře představit a obecně chválí jejich dobře odvedenou práci, v níž suplovali tu jejich. Jsou si vědomi toho, že takový, jaký mají postoj ke vzdělávání a zadaným úkolům rodiče, takový ho pak mají i děti. A u dětí se SVP pak toto platí o to silněji!

Pro celkové shrnutí tedy platí: dětem se SVP nebyla poskytována od roku 2020 do cca března 2021 dostatečná podpůrná opatření ze strany škol, od března 2021 ji pak většina již dostávala. Hypotéza se tedy potvrdila pouze v určitém sledovaném časovém úseku.

Závěr

Ačkoli je pojem distanční vzdělávání pro české školství nový, využívá se zhruba dva roky, přesto se zdá, že zásadně ovlivnil a pozměnil celý dosud fungující systém. Díky němu se ukázaly trhliny, urychlila se digitalizace a upevnily se hodnoty, na kterých se dál může stavět. Zjistilo se, že online výuka dokáže být výborný doprovodný prostředek pro další vzdělávání – například, pokud je dítě dlouhodobě nemocné. O tom, zda toto všechno platí i pro děti, které mají speciálně vzdělávací potřeby, respektive jim byl jako jedno z podpůrných opatření poskytnut asistent pedagoga, pojednává tato diplomová práce.

Pro lepší pochopení celé problematiky jsme v teoretické části popsali současné školství, zmínili jsme novodobé vzdělávací trendy a aktuální výzvy, přičemž zásadní pro nás byla charakteristika novodobého současného fenoménu nazvaného distanční, respektive online výuka. Díky krátkému historickému exkurzu jsme měli možnost poznat nejen školství, ale i inkluzi. V této části najdeme i kapitolu týkající se speciálních vzdělávacích potřeb a jednotlivá podpůrná opatření vztažená pro konkrétní stupně. Stěžejní pro nás bylo sledování nejrůznějších průzkumů, které v posledním roce na toto téma vznikly. Vzhledem k omezenému počtu aktuálních zdrojů, bylo možné okrajově použít i vlastní dotazníkové šetření autora práce na vzorku 50 rodičů ze stejného socioekonomického prostředí.

Vzhledem ke studovanému oboru by pravděpodobně bylo výhodnější sledovat sociální inkluzi v kontextu distančního vzdělávání, a i autor práce měl původně tento záměr, nicméně nebylo v jeho silách najít takový počet rodičů, kteří by chtěli na dané téma otevřeně hovořit. Proto zde najdeme rozhovory a jejich analýzu s pěti rodiči, jejichž děti navštěvují klasickou proinkluzivní školu v rámci našeho kraje, totéž platí i pro jejich kantory a v minimalistickém měřítku i pro samotné děti. Na počátku byly vytyčeny dva hlavní cíle. Prvním z nich bylo popsat, jak distanční výuka u výše jmenovaných žáků probíhala, a to konkrétně v roce 2020 a na jaře 2021. Školní rok 2021/2022 byl poměrně specifický díky tomu, že online výuka trvala pouze krátkodobě po dobu karantén. Druhým z nich měl za pomocí analýzy polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a pedagogickými pracovníky ukázat, zda a jakým způsobem se dostávalo dítěti se SVP konkrétních podpůrných opatření. Tím měla být potvrzena či vyvrácena původní hypotéza, že taková opatření nebyla dostatečná.

Sledované období jsme si pro zjednodušení rozdělili na dvě části, na období prvního a druhého lockdownu, tedy období úplného systémového uzavření škol. Na jaře 2020 se z počátku jednalo o distanční výuku formou zadávání a plnění úkolů, postupně se přecházelo v celé ČR na online výuku. Poslední školy se přidávaly až na jaře 2021. Co tedy bylo zjištěno? Jak se oficiálně prezentují školy a jaká byla realita? Co všechno potřebovaly děti se SVP a co skutečně dostávaly?

Pro kvalitativní výzkum byly vybrány dvě dívky a tři chlapci věku 9-12 let. Snahou bylo, aby tato skupina byla sobě co nejpodobnější, z pohledu věku se to podařilo, z pohledu diagnóz a stupně podpory však nikoli. Důležité taktéž bylo, aby každý z žáků byl z jiné základní školy. Protože pak bylo možné lépe sledovat i různé metodické pokyny vedení školy. Všechny rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a následně přepsány tak, aby mohla být provedena tematická analýza.

V úvodu bylo zjištěno, že inkluze je pro většinu pedagogů naprosto běžná věc, pracují s ní, umí správně volit metody, kterými adekvátně stimulují potřeby dětí se SVP. Role asistenta pedagoga je pro ně značným přínosem. Pokud existují třecí plochy, pak pouze v lidské rovině. V první vlně lockdownu nebyli asistenti pedagoga využívání pro potřeby dětí takřka vůbec, maximálně pomáhali opravovat úkoly. Ve druhé vlně se zapojovali podle osvícení jednotlivých škol či samotných pedagogů. Objektivně však nutno dodat, že nebylo možné obcházet konkrétní nařízení vlády, a pokud ano, tak pouze neoficiálně. Takto to vnímali jak učitelé, tak rodiče. V každém případě všichni cítili, že děti se SVP nedostávají to, co by potřebovaly. Většina práce pak byla na rodičích, kterým se významně zvýšil objem času stráveným se svým dítětem při přípravě nebo u online hodin. Pokud některý z rodičů neměl tuto možnost, byl neskutečně frustrován. Na jaře roku 2021 většina škol našla řešení, jak co nejvíce individualizovat výuku pro děti. Zvolené formy, které se používaly (konzultace ve škole, online výuka s asistentkou ze školy), se ukázaly být vhodným nástrojem pro řešení podobných situací v budoucnu. Děti se SVP zkrátka již nesmí zůstávat dlouhodobě doma samy, musí jim být poskytnuta minimálně taková forma vzdělávání.

A právě v tomto bodě nacházíme propojení se sociálním pedagogem, který by měl být na každé škole. Měl by zjišťovat konkrétní potřeby rodin a snažit se jim pomoci, pokud vyhodnotí, že to rodina potřebuje. Dnes takto fungují občas asistenti, ale nemají metodickou systémovou podporu, kterou by mohl zaštiťovat právě on.

Seznam zkratek

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně-pedagogické centrum

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ČŠI – Česká školní inspekce

ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

PO – Podpůrná opatření

RVP – Rámcový vzdělávací plán

ŠVP – Školní vzdělávací plán

PLPP – Plán pedagogické podpory

LMD – Lehká mozková dysfunkce

UHK – Univerzita Hradec Králové

ČSÚ – Český statistický úřad

HDP – Hrubý domácí produkt

OČR – Ošetřovné v České republice

ESF – Evropský sociální fond

KHS – Krajské hygienické středisko

IQ – Inteligenční kvocient

Seznam použitých zdrojů - bibliografie

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ Marie. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BASLEROVÁ, Pavlína, MICHALÍK Jan a FELCMANOVÁ Lenka. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

BITTMANNOVÁ, Lenka, 2019. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80- 88290-14-8.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

EGER, Ludvík. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-583-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Podpora speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-344-3.

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

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

HAVLÍKOVÁ, Jana. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno, 2018. ISBN 978-80-7416-332-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ Hana. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. 4. aktualizované vydání. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-24-3.

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

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017a. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe (Dobrá škola). ISBN 978-80-7496-305-6.

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9.

KUCHARSKÁ, Anna a MRÁZKOVÁ Jana, ed. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-035-0.

LAZAROVÁ, Bohumíra, HLOUŠKOVÁ Lenka, TRNKOVÁ Kateřina, POL Milan a LUKAS Josef. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-879-3.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.

PRŮCHA, Jan: *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*, 2000, Praha: Portál. ISBN 80 – 7178 -399 – 4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

SCARPA, Angela, WELLS Anthony and ATTWOOD Tony. *CBT for Children and Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorders*. New York: Guilford Publcations, 2016. ISBN 978-1462-527-007.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SOUKUP, Václav. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-432-8.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

ŠMELOVÁ, Eva, SOURALOVÁ Eva a PETROVÁ Alena. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VORLÍČEK, Radek. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. ISBN 978-80-7465-387-2.

Internetové zdroje:

ČESKÁ ODBORNÁ SPOLEČNOST PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. *Návrh opatření k mírnění negativních dopadů pandemie v oblasti vzdělávání a duševního zdraví dětí*. Praha: ČOSIV [online]. 2021 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: https://cosiv.cz/cs/2021/05/26/navrh-opatreni-k-mirneni-negativnich-dopadu-pandemie-v-oblasti-vzdelavani-a-dusevniho-zdravi-deti/

ENGELOVÁ, Tereza. *Česko neumí ukázat na ohrožené děti ve školách. Distanční výuka jim ublížila víc než ostatním*. In: Hlídací pes [online]. 2021 [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: https://hlidacipes.org/cesko-neumi-ukazat-na-ohrozene-deti-ve-skolach-distancni-vyuka-jim-ublizila-vic-nez-ostatnim/

EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING. *Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe* [online]. 2020 [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/digital_gap_during_covid-19.pdf

INFORMAČNÍ CENTRUM O VZDĚLÁVÁNÍ. *Jak velkou zátěží byla pro učitele distanční výuka?* In: EDUin [online]. 2021 [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/clanky/jak-velkou-zatezi-byla-pro-ucitele-distancni-vyuka-vna-to-se-zameril-pruzkum-paq-research/

INFORMAČNÍ CENTRUM O VZDĚLÁVÁNÍ. *ČOSIV představil plán pro mírnění negativních dopadů pandemie na vzdělávání a duševní zdraví dětí.* In: EDUin [online]. 2021 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/clanky/cosiv-predstavil-plan-pro-mirneni-negativnich-dopadu-pandemie-na-vzdelavani-a-dusevni-zdravi-deti/

INKLUZE V PRAXI. *Jak zvládají pedagogové distanční výuku u dětí se SVP? Sdílíme s vámi příklady dobré praxe z několika škol*. In: NPI [online]. 2020 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2086-jak-zvladaji-pedagogove-distancni-vyuku-u-deti-se-svp-sdilime-s-vami-priklady-dobre-praxe-z-nekolika-skol

JSNS. *Doporučení pro vyučující k distanční výuce*. Praha: Jeden svět na školách, 2020. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/distancni-vyuka/doporuceni_pro_vyucujici_k_distancni_vyuce.pdf

MACH, Jiří. *Asistentů pedagoga je ve školách už 30 tisíc.* In: Právo [online]. 2022 [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: https://wick.cz/asistentu-pedagogu-je-ve-skolach-uz-30-tisic/

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 Praha: MŠMT* [online]. 2014 [cit. 2022-01-18]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT. *Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030+. Praha: MŠMT* [online]. 2019 [cit. 2022-01-18]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/51582/

MŠMT. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2020. Dostupné z: file:///C:/Users/Ucitel/Downloads/metodika_DZV__23_09_final.pdf

MŠMT. *Platy pedagogických pracovníků v roce 2021. Praha: MŠMT.* [online]. 2021 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/platy-pedagogickych-pracovniku-v-roce-2021

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. 2017 [cit. 2021-09-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Členění činností a poskytovaných školských poradenských služeb mezi PPP a SPC* [online]. 2017 [cit. 2021-10-04]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/cleneni-cinnosti-a-poskytovanych-skolskych-poradenskych

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *RVP pro základní vzdělávání* [online]. 2021 [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

NĚMEC, Zbyněk. *Nejčastější chyby ve spolupráci asistenta pedagoga a učitele.* In: NPI [online]. 2021 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/podcast-9-dil-nejcastejsi-chyby-ve-spolupraci-asistenta-pedagoga-a-ucitele

NĚMEC, Zbyněk. *Jiné formy asistence: školní asistent.* In: Asistent pedagoga [online]. 2021 [cit. 2021-12-12]. Dostupné z: https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/jine-formy-asistence-skolni-asistent-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EpeeroRmckGS-9lSK432oYg/?query=%B9koln%ED%20asistent&serp=1

OBROVSKÁ, Lucie. *Vzdělávání v době pandemie a nejčastější stížnosti v praxi ombudsmana*. In: Řízení školy [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2021, roč. 1/2021, s. 11-15 [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/2021/1-2021

OBROVSKÁ, Lucie. *Vzdělávání v době pandemie a nejčastější stížnosti v praxi ombudsmana – 2. část*. In: Řízení školy [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2021, roč. 2/2021, [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/2021/2-2021

OECD. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantages Students and Schools* [online]. 2012 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: https://www.oecd.org/czech/49603567.pdf

OECD. *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures* [online]. 2020 [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/

PROKOP, Daniel. *Pandemie žákům výsledkově vzala v průměru 3 měsíce*. In: PAQ [online]. 2021 [cit. 2022-01-12]. Dostupné z: https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-dopad-zaci

SEĎOVÁ, Stáňa. *Na jaře online výuka bez 270 tisíc dětí* [online]. 2020 [cit. 2022-01-23]. Dostupné z: https://www.novinky.cz/domaci/clanek/na-jare-online-vyuka-bez-270-tisic-deti-40337680

VOSTÁREK, Josef. *Během pandemie se mění vzdělávání, roste zájem o individuální odklady*. In: ČT24 [online]. 2021 [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3363000-behem-pandemie-se-meni-vzdelavani-roste-zajem-o-individualni-a-odklady

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Kooperace učitele s asistentem pedagoga - edukační proces a děti se specifickými poruchami učení* [online]. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008 [cit. 2021-10-7]. ISBN 978-80-7368-557-7.

ŠIMÁČKOVÁ LAURENČÍKOVÁ, Klára. *Dlouhodobé uzavření škol je pro děti rizikem a jeho následky budou citelné.* In: Řízení školy [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2021, roč. 6/2021, [cit. 2022-12-28]. Dostupné z: https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/dlouhodobe-uzavreni-skol-je-pro-deti-rizikem-a-jeho-nasledky-budou-citelne.a-7832.html

ZÁKLADNÍ ŠKOLA JOSEFA GOČÁRA. *Školní vzdělávací program*. [online]. 2017 [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: https://www.zsgocarova.cz/ckphotos/1480746307_1_Charakteristika.pdf

ZORMANOVÁ, Lucie. *Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků*. In: NPI [online]. 2021 [cit. 2021-09-10]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU%2C-RODICU-A-ZAKU.html

Jiné zdroje:

OBROVSKÁ, Lucie. *Školství v době pandemie v praxi ombudsmana*. In: SoundCloud [online]. 2021 [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: https://soundcloud.com/jana-hruba-286532151/onlinekonference

PROVÁZKOVÁ STOLÍNSKÁ, Dominika. *Komunikace učitele primární školy v odraze aktuálních podmínek ve vzdělávání*. In: SoundCloud [online]. 2021 [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: https://soundcloud.com/jana-hruba-286532151/onlinekonference

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Porovnání integrace a inkluze

Tabulka č. 2 – Počet asistentů pedagoga v českém školství

Tabulka č. 3 – První aktér výzkumu (Anička)

Tabulka č. 4 – Druhý aktér výzkumu (Dominik)

Tabulka č. 5 – Třetí aktér výzkumu (Pepík)

Tabulka č. 6 – Čtvrtý aktér výzkumu (Sofie)

Tabulka č. 7 – Pátý aktér výzkumu (Otík)

Přílohy

Příloha č. 1: Výsledky dotazníkového šetření ohledně online výuky na jedné z hradeckých základních škol

Příloha č. 2: Výsledky vlastního dotazníkového šetření realizované na skupině 50 rodičů

Příloha č. 3: Odpovědi ředitelů škol (a asistentů pedagoga) na otázky o metodických pokynech pro distanční vzdělávání dětí se SVP v roce 2020 a 2021

Příloha č. 4: Seznam otázek pro rodiče

Příloha č. 5: Seznam otázek pro pedagogické pracovníky

Příloha č. 6: Ukázka přepisu jednoho z rozhovorů

Příloha č. 1

Listopad 2020 – průzkum spokojenosti s online výukou na jedné hradecké škole, 488 odpovědí z původně 690 oslovených rodičů

Jak vnímáte nastavení distanční a online výuky na naší škole?

48,6 % rodičů je spokojeno s nastavením výuky i s množstvím zadávané práce,

41,6 % rodičů by uvítalo více hodin online výuky,

5,5 % rodičů požaduje více domácích úkolů pro své děti,

3,9 % rodičů požaduje méně domácích úkolů pro své děti,

0,4 % rodičů by uvítalo méně hodin online výuky.

Informace k průběhu distančního vzdělávání vnímám jako:

94,9 % rodičů – včasné a dostatečné,

3,9 % rodičů – dostatečné, ale pozdě zaslané,

1,2 % rodičů – nedostatečné.

Jak zatěžuje distanční vzdělávání rodinu?

49 % rodičů uvádí, že jejich dítě pracuje zcela samostatně a k distanční výuce nepotřebuje jejich pomoc,

36,5 % rodičů občas svým dětem s výukou pomáhá,

8 % žáků potřebuje pomoc s připojením, ale jinak distanční výuku zvládá samo,

6.5 % žáků je zcela závislé na pomoci svých rodičů při realizaci výuky.

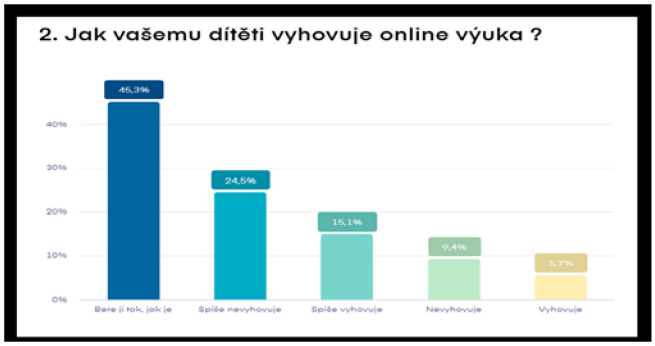
Na poslední otázku: **Může škola nějak pomoci rodině se zajišťováním online výuky?** Nebyl žádný četněji se opakující požadavek. I jednotlivosti se ale budeme snažit zohlednit.

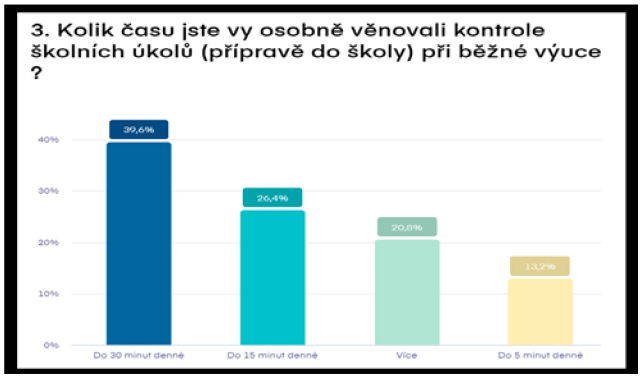
Za podporu děkujeme, velice si ji vážíme.

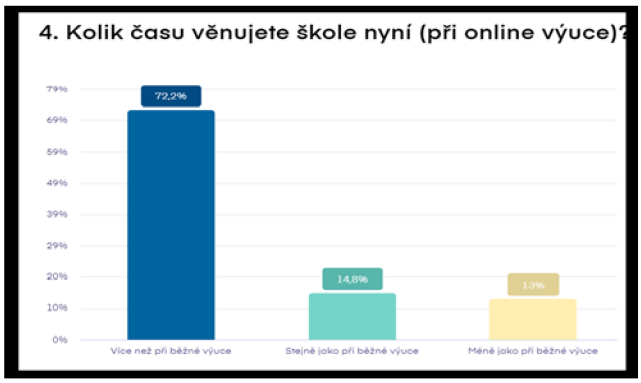
Ředitel základní školy

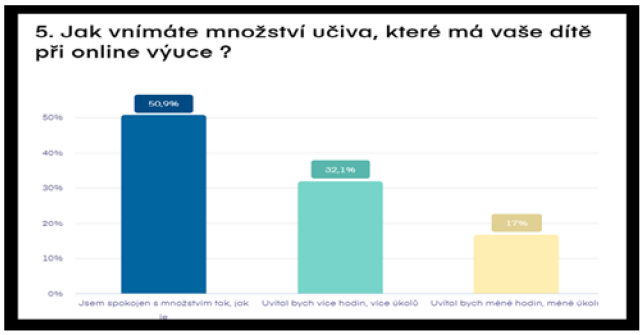
Příloha č. 2

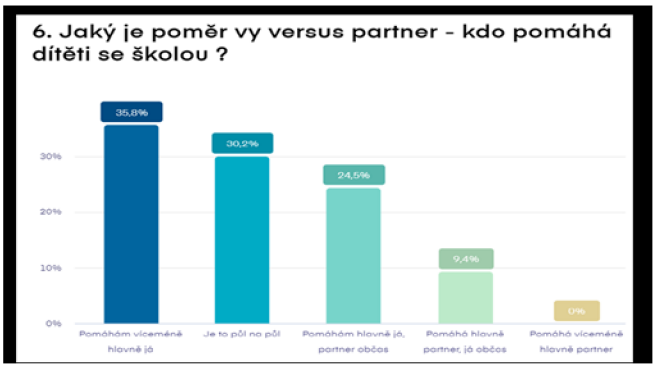
Výsledky vlastního dotazníkového šetření realizované na skupině 50 rodičů (výběr otázek)

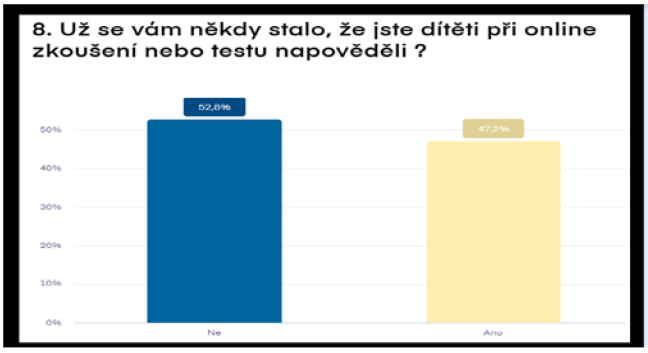


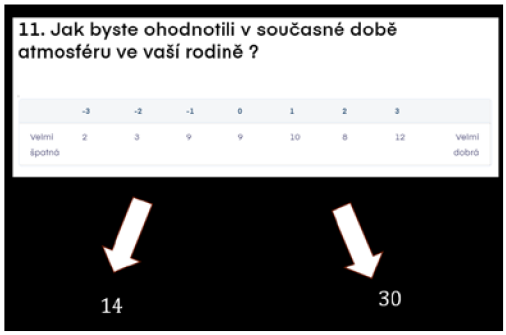




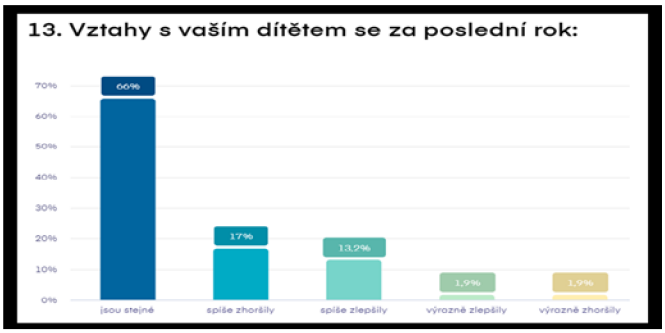



6. Jaký je poměr vy versus partner - kdo pomáhá dítěti se školou ?
35,8%
30,2%
24,5%
9,4%
0%
30%
20%
10%
0%
Pomáhám víceméně hlavně já
Je to půl na půl
Pomáhám hlavně já, partner občas
Pomáhá hlavně partner, já občas
Pomáhá víceméně hlavně partner


8. Už se vám někdy stalo, že jste dítěti při online zkoušení nebo testu napověděli ?
52,8%
47,2%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Ne
Ano


11. Jak byste ohodnotili v současné době atmosféru ve vaší rodině ?
-3 -2 -1 0 1 2 3
Velmi špatná 2 3 9 9 10 8 12 Velmi dobrá
14
30

12. Jaká byla atmosféra v rodině v loňském roce ?
-3 -2 -1 0 1 2 3
Špatná 1 8 4 10 19 11 Velmi dobrá
9
40


13. Vztahy s vaším dítětem se za poslední rok:
66%
17%
13,2%
1,9%
1,9%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
jsou stejné
spíše zhoršily
spíše zlepšily
výrazně zlepšily
výrazně zhoršily

Příloha č. 3

Odpovědi náhodných ředitelů škol (případně asistentů). Otázky: 1. Jak pomáhali asistenti na jaře roku 2020; 2. Jak se zapojovali asistenti ve školním roce 2020/2021?

Ředitel A: *Jinak u dětí, které měly nějaký problém, pracoval někdo - asistent, vychovatelky i mimo online výuku, nabízeli jim online doučování.*

Ředitel B: *Říjen - duben 2021 - 5. třída ZŠ - Žáci na ČJ, M, AJ dostávali jinou práci, na ostatní předměty měli stejnou. PO - ČT se připojovali společně s ostatními žáky na online hodiny. V pátek jezdili na celé dopoledne do školy, kde osobně pracovali s paní učitelkou a s paní asistentkou. Jeden den v týdnu se také připojovala paní asistentka k online hodině všech žáků s paní učitelkou. Jinak paní asistentka měla využití pro celou školu, kde zajišťovala tisk a vyzvedávání materiálů pro všechny žáky ze školy.*

Ředitel C: *V obou obdobích měly tyto děti kromě online výuky možnost mít 2x týdně setkání s AP ve škole, pokud to povolovala hygienická opatření. Pokud to nebylo možné, měli online konzultace. Dodělávali společně, co nestihly děti při online výuce, povídali si, používali různé pomůcky k procvičování učiva, které máme ve škole.*

Ředitel D*: A) pomáhal učitelům s přípravami na online hodiny pro žáky s SVP, B) byl přítomen ve skupinách online výuky u dětí s SVP (nejen ten jeden konkrétní žák), C) po domluvě s pedagogem měl navíc online schůzku s žákem D) využili jsme možnosti individuálních konzultací ve škole, často žák cca 3x i 5x týdně byl ve škole s asistentem pedagoga a společně sledovali online výuku a pak dokončovali společně zadání (nastal problém s místnostmi ...) E) po domluvě s pedagogem intenzivně komunikoval s rodiči žáků, kteří potřebovali podporu...*

Ředitel E: *I asistenti nafasovali školní techniku a po domluvě s vyučujícím byli součástí hodiny nebo v rámci online rozvrhů měli s klientem vlastní online přenos. Část klientů se podařilo dostat do školy na konzultace.*

Ředitel F*: Asistenti společně s pedagogy připravovali hodiny, účastnili se online výuky, navíc cca 30 minutové online schůzky s inklu. žáky společně s rodiči. Pak už byly dovoleny i několikrát do týdne konzultace s pedagogem nebo asistentem ve škole.*

Ředitel H: *Montessori škola. U nás ve škole jsme naskočili na online hned v prvním lockdownu na jaře 2020 od prvního dne. Ve třídě jsem tehdy měla jednoho žáka s asistentkou, domluvili se, že s ním bude denně hodinu během volné práce, kdy v našem plánu (každý týden nově aktuálně vyráběném) neměl žák žádnou nabídku od jiných učitelů. Fungovalo to dobře, asistentka s ním část práce udělala, hodně pomohla v plánování dalších činností a jejich evidencí. V lednu jsme pak na pedagogické radě vymysleli, že asistentka bude do plánu online výuky vypisovat plusové hodiny a my k ní budeme přihlašovat žáky různých tříd podle toho, kdo nám v tom týdnu nedal žádnou práci. Takto měla asistentka skupinu asi 6 žáků.*

Asistent pedagoga K*: Jako asistent jsem pracovala v 1. vlně, doučovala jsem děti z celé školy (ne jen to "své"), hlavně přes FB, později přes Teams. Šlo o děti, které měly problém se soustředit a potřebovaly individuální péči. Dobrovolně jsem také doučovala děti z romské komunity, které se nepřihlašovaly na online hodiny, ale na FB byly skoro pořád, proto bylo jednodušší si je tam "odchytnout". V únoru 2021 jsem nastoupila jako učitelka na jinou školu, kde jsem spolupracovala s asistentkami svých žáků. Ty je individuálně doučovaly, na moje hodiny ani nechodily, dělaly s nimi úkoly, které visely na Google Classroom a pak látku znovu opakovaly. Jeden asistent měl zřízenu vlastní učebnu v Classroomu, kde se s dětmi scházel. Taky s nimi byl v kontaktu přes WhatsApp a hodně jim pomáhal i s danou situací. Bohužel teď mám u celé této třídy pocit, že žáci ztratili samostatnost, ti s asistentkou o to víc.*

Asistent pedagoga L: *Začali jsme až v únoru 2021. Bylo to formou doučování, já hodně používala tabuli, obrázky, cedulky, naučila jsem se s aplikacemi.*

Učitel X: *Dobrý den, obě vlny v režii maminky. V první vlně se ani nepřipojovali. Ve druhé vlně pouze češtinu, angličtinu a občas vlastivěda, přírodověda. Dítě s diagnostikovaným LMD. Na úrovni druhé třídy. Po 5. ročníku odchod na specku, kde byla zařazena opět do 5. třídy. Byla na tom hůř než děti tamější. Maminka nechtěla výuku asistentky a odmítla. Asistentku jsem využívala k opravám a případně k tandemové výuce.*

Příloha č. 4

Seznam otázek pro rodiče

1. Jak vaší dceři/synovi vyhovuje český systém (myšleno obecně - při běžné výuce)?
2. Je spokojená/ý ve škole? Těší se tam?
3. Jaké předměty podle vás ji/ho baví nejvíce a které naopak nejméně?
4. Jak vnímáte pomoc asistentky ve škole? Jak dlouho ji dcera/syn má?
5. Jaké podpůrné prostředky jsou dceři doporučovány z pedagogicko-psychologické poradny?
6. Jak je podle vás využívá škola?
7. Při jakých činnostech? (u jakých předmětů)
8. Jak byste popsala zapojení dcery do distanční výuky?
9. Jak zvládal(a) připojení, orientaci v novém prostředí?
10. Probíhala už u vás i online výuka v loňském školním roce (březen – květen)? Jakou roli v tom hrála paní asistentka?
11. Jak byste popsala práci dcery/syna (motivaci) v průběhu roku – v září, při podzimní online výuce, v prosinci, při jarní online výuce, při rotační výuce v dubnu?
12. Jak vám letošní školní rok pomáhala paní asistentka?
13. Na kolik se změnil život vám – rodičům? O kolik minut (hodin) potřebujete víc času pro dceru/syna? Bylo například nutné, aby na dceru/syna někdo při online výuce osobně dohlížel?
14. Pokud by nikdo dohlížet nemohl, jak by výuka asi vypadala?
15. Měla online výuka pro dceru/syna nějaká pozitiva?
16. Pokud by byla distanční výuka i v příštím roce, jaké doporučení byste dala škole, aby se syn/dcera cítil(a) komfortněji?
17. Co by se obecně mohlo vylepšit?

Příloha č. 5

Seznam otázek pro pedagogické pracovníky

1. Jaký máte názor na inkluzi? Jak se vám pracuje s asistenty pedagoga?
2. Jak byste popsala práci žáka běžně ve škole?
3. Jak moc při práci potřebuje pomoc asistentky?
4. Při jakých činnostech nejvíce? (u jakých předmětů)
5. Chodí žák s asistentkou i mimo třídu?
6. Pokud ano, z jakého důvodu?
7. Jaké podpůrné prostředky jsou mu doporučeny z PPP? Jaké používáte v praxi?
8. Jaké předměty žáka podle vás baví nejvíce a které naopak nejméně?
9. Jak byste popsala práci žáka při distanční výuce? Hlásil se? Orientoval se v učivu, věděl, co má dělat?
10. Jak zvládal odevzdávání úkolů? (v porovnání s běžnou výukou)
11. Jak zvládal online testy? (v porovnání s běžnou výukou)
12. Jak byste popsala jeho v práci (motivaci) v průběhu roku – v září, při podzimní online výuce, v prosinci, při jarní online výuce, při rotační výuce v dubnu?
13. Bylo znát zlepšení, když u něj seděla při online výuce asistentka?
14. Seděl u něj občas při online výuce rodič/sourozenec?
15. Pokud by byla distanční výuka i v příštím roce, jaké doporučení byste žákovi dala, aby se cítil komfortněji?
16. Co byste doporučila v tomto směru vedení školy?
17. Jaký pro vás obecně byl celý rok?

Příloha č. 6

Ukázka přepisu jednoho z rozhovorů

TZ: Jak Aničce vyhovuje český školský systém?

M: Žádný jiný systém nepoznala, takže ji to vyhovovat musí… ta neznalost. Dobře, ale pak jsem si říkala, že vlastně jí to vyhovuje. Český systém ji umožňuje se impulzivně vzdělávat. Normálně kdyby to bylo před 30 lety, tak by s touto diagnózou šla do zvláštní školy.

TZ: Mohu se zeptat jakou má tu diagnózu?

M: Já nevím. Oni nám žádnou diagnózu nedali. Dám vám pak přečíst tu zprávu, a vy mi řeknete, co si o tom myslíte. Když jsem si jí přečetla, chtělo se mi brečet, tak jsem říkala, „to přece není moje holčička, co tady píšete“. Má zrakovou vadu, hůře mluví, je hypotonická.

TZ: Já Aničku trochu znám, několikrát jsem ji viděla. Ale vůbec bych na ní nic nepoznala, kromě toho, že mi přijde nemluvná. Na první pohled tam není nic vidět. Jen silně introvertní dítě.

M: Pak jsem se ale dozvěděla důvod, protože aby ji mohli přiklepnout asistenta. Má těžký stupeň 4., mohla mít teoreticky i 5, ale to by už zase nemohla být v normální škole. Má asistentku na 20 h týdně ve škole na celý rozvrh a po celou dobu družiny. Má to od 1. třídy. V tomto si myslím, že je český systém skvělý a vstřícný. Že Aňa může chodit do běžné školy

TZ: Kolik vám času zabrala domácí příprava ve druhé třídě?

M: Třeba 2 hodiny odpoledne, já ji nepovolím. Oni měli šikovně udělaný rozvrh, že v pátek měli všechny výtvarnou výchovu. Ve čtvrtek jsme se přestávaly učit. Ke konci týdne na ní byla vidět veliká únava a veliká nechuť. Zbytečně jsem tlačila na pilu.

T: Normální dítě vydrží pozornost tak 25 min, pak už potřebuje pauzu. Jak to má Aňa?

M: Je tam rozhodující tolik faktorů. Třeba 10 min ji udržím. A čím je starší, tak ta nervová soustava dozrává a je to lepší. V 1. třídě jsme třeba 45 min bojovaly, aby otevřela slabikář a pak to za 10 min. měla.

T: Takže se do školy těší? Jak se těšila, když byla doma dlouho? Některé děti se bály těch testů po návratu.

M: Strašně se těšila. Ona se nebojí, je u ní absolutní absence strachu ☺ Ona jde do všeho po hlavě. Žádné písemky si vůbec nepřipustila. Ona si ke své asistentce vytvořila

úžasný vztah, je to pro ni jak druhá maminka. Nedokážu si ale představit, co bude na druhém stupni.

TZ: Pak se dostaneme k distanční výuce do konce listopadu.

M: To ještě nejeli přes Teams. Byla to pasivní forma, kdy nám řekli. Udělejte v pracovním sešitě stránka od – do. A pošlete nám výsledek.

TZ: A tady paní asistentka?

M: To jsme se moc nescházely. Během podzimních prázdnin přišly pokyny, jak se připojit do Teamsu. Paní asistentka se nám ozvala, že by si Aničku brala k sobě domů (1 nebo 2x týdně). Ona s ní zopakovala trochu jinými metodami to, co se naučili online.

S Ančou jsem při online výuce musela pořád sedět u počítače. Nešlo se od ní odejít, to by úplně vypnula a nic by nedělala. Hodně se ztrácela.

Áňu třeba při online výuce vynechávaly, protože ji strašně dlouho trvá se vymáčknout…

TZ: Jak jste to dělali, když jste nemohla být doma?

M: Zaměstnávali jsme moji mamku. Mamka podniká a v té době nemohla mít otevřeno. Díky tomu se lépe poznaly s Aničkou.

TZ: Zkoušeli jste ji nechávat u počítače samotnou? Co dělala?

M: Ano. Úplně volný program. Odešla od počítače.

TZ: Pak tedy po prázdninách šly děti do školy. A jak to probíhalo od ledna doteď. To byla rotační...

M: Oni neměli rotační výuku. Bylo tam pravidlo počtu dětí, které oni splnili. Takže měli výuku nerotační. Od ledna jsme se s paní asistentkou neviděly, my jsme extrémně opatrní. Anička si s paní asistentkou psala… Vzhledem k tomu, že jsem měla prázdniny. Veškerou práci odvedla mamka, já jsem už jen dovysvětlovala. Pro mne to nebylo extra navíc času.

TZ: Co Aničko nejvíce bavilo na této době distanční výuky?

M: Byla z toho znechucená, koukat do monitoru. Pořídili jsme ale dotykový počítač, to ji bavilo. Ty interaktivní prvky (smajlíky, hlásit se, měnit pozadí, ...)

TZ: Kdyby to bylo znovu zase na podzim, co byste potřebovala jinak?

M: Aby měly učitelky školení s Teams, a přemýšlely o své práci. Že je 21. století…. Učitelky u nás neuměly třeba sdílet obrazovky, děti třeba nevěděly, že je potřeba vypnout mikrofonek, takže jsme poslouchali třeba zvuky z kuchyně. Obrovský amatérismus … Aby výuka přes počítač byla interaktivní, aktivizující.