

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Specifika zapojení dětí se speciálními vzdělávacími
potřebami do distanční výuky**

Bakalářská práce

Autor: Monika Musilová

Studijní program: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Studijní obor: Speciální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Oponent práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Hradec Králové

2022



Zadání bakalářské práce

Autor: Monika Musilová

Studium: P19K0277

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Specifika zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky**

Název bakalářské práce AJ: Engagement of Children with Special Educational Needs into Distance Learning and its Specification

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou distančního vzdělávání žáků s různými typy speciálních vzdělávacích potřeb na běžné základní škole. V teoretické části je vymezena aktuální situace v oblasti distančního vzdělávání, nástroje umožňující podporu online výuky u dětí se speciálními potřebami a specifika přístupu k těmto dětem v distančním vzdělávání. Cílem empirické části je popsat možnosti distanční edukace u jednotlivých žáků, včetně možných limitů, nástroje pro jejich podporu a přístup ze strany pedagogů a rodičů. Z metodologického hlediska bude využito metody kazuistik a rozhovorů.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BENDOVIÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

ZIKL, Pavel. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3852-9.

Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. *Edu.cz* [online]. [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Oponent: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 10.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce Mgr. Martina Kaliby, Ph.D. a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 13. 4. 2022

Podpis autora.....

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu práce Mgr. Martinu Kalibovi, Ph.D. za pomoc a odborné vedení při zpracování bakalářské práce. Dále děkuji pedagogickým pracovníkům a žákům základní školy za spolupráci při výzkumném šetření.

Anotace:

MUSILOVÁ, Monika. *Specifika zapojení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 69 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou distančního vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. První část vymezuje základní pojmy distančního vzdělávání a aktuální situaci školství v České republice. Rozebírá nároky na nástroje, programy a vybavení během výuky. Popsány jsou zde možné přístupy a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá část práce je zaměřena na výzkumné šetření, které se věnuje přístupům k jednotlivým žákům. Vymezuje jejich možnosti a schopnosti. Popisován je přístup a podpora pedagogických pracovníků i rodičů.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření

Annotation:

MUSILOVÁ, Monika. *Engagement of Children with Special Educational Needs into Distance Learning and its Specification*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 69 pp. Bachelor thesis.

The topic of this thesis is a distant education of children with special educational needs. The theoretical part of thesis describes basic concepts of distant education including current situation in the Czech educational system. I analyze the most widely used remote learning tools, programmes and equipments during the learning lessons. This part also describes various kind of attitudes and support of these children. The practical part includes the research which deals with approaches to individual pupils. It defines their abilities and possibilities in this area. At the end of this thesis access and support are described from the point of view of pedagogical staff and parents.

Keywords: distant education, pupil with special needs, supporting learning tools

Obsah

Úvod.....	9
1. Systém základního školství.....	10
2. Specifická potřeba.....	10
3. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	10
3.1. Podpůrná opatření.....	11
3.1.1. Podpůrné opatření I. stupně.....	11
3.1.2. Podpůrné opatření II. - V. stupně.....	12
3.2. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole.....	13
3. Distanční vzdělávání.....	14
3.1. Mimořádná opatření.....	14
3.2. Povinné distanční vzdělávání.....	14
3.3. Obecná doporučení.....	15
3.4. Doporučení pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	15
3.5. Organizace výuky.....	16
3.5.1. On-line výuka.....	16
3.5.2. Off-line výuka.....	17
3.5.3. Konzultace.....	18
3.6. Strategie výuky.....	18
4. Nástroje pro distanční vzdělávání.....	19
4.1. Internetové připojení.....	19
4.2. Platforma.....	19
4.3. Technické vybavení.....	19
4.4. Speciální technické vybavení.....	20
4.5. Programové vybavení.....	20
4.6. Speciální programové vybavení.....	21
5. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami během distančního vzdělávání.....	21
5.1. Žák s tělesným postižením, se zdravotním znevýhodněním.....	21
5.1.1. Podpůrná opatření.....	22
5.1.2. Možnosti při distanční výuce.....	22
5.2. Žák s mentálním postižením.....	23
5.2.1. Podpůrná opatření.....	23
5.2.2. Možnosti při distanční výuce.....	24
5.3. Žák se zrakovým postižením.....	24
5.3.1. Podpůrná opatření.....	25
5.3.2. Možnosti při distanční výuce.....	25
5.4. Žák se sluchovým postižením.....	25
5.4.1. Podpůrná opatření.....	26
5.4.2. Možnosti při distanční výuce.....	26
5.5. Žák s narušenou komunikační schopností.....	26
5.5.1. Podpůrná opatření.....	27
5.5.2. Možnosti při distanční výuce.....	28
5.6. Žák s poruchou učení.....	28
5.6.1. Podpůrná opatření.....	29
5.6.2. Možnosti při distanční výuce.....	29
5.7. Žák s poruchou chování a emocí.....	30
5.7.1. Podpůrná opatření.....	31
5.7.2. Možnosti při distanční výuce.....	31
5.8. Žák se sociálním znevýhodněním.....	31

5.8.1. Podpůrná opatření.....	32
5.8.2. Možnosti při distanční výuce.....	32
5.9. Žák s kombinovaným postižením.....	32
6. Specifika zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky.....	33
6.1. Metodologie výzkumného šetření.....	33
6.1.1. Hlavní cíl výzkumného šetření.....	33
6.1.2. Dílčí cíle výzkumného šetření.....	34
6.1.3. Průběh výzkumného šetření a výběr informantů.....	34
6.2. Charakteristika faktorů působících na cílovou skupinu.....	37
6.3. Přístup k jednotlivým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.....	38
6.3.1. Informant Ž1, dívka se zdravotním znevýhodněním.....	38
6.3.2. Informant Ž2, chlapec se zdravotním postižením.....	40
6.3.3. Informant Ž3, chlapec s lehkým mentálním postižením.....	42
6.3.4. Informant Ž4, chlapec s narušenou komunikační schopností.....	45
6.3.5. Informant Ž5, žákyně s poruchami učení.....	46
6.3.6. Informant Ž6, žák s poruchou chování a emocí.....	48
6.3.7. Informant Ž7, žákyně se sociálním znevýhodněním.....	51
6.3.8. Informant Ž8, žákyně s kombinovaným postižením.....	52
6.3.9. Shrnutí dílčích cílů z pohledu žáků.....	55
6.4. Přístup pedagogických pracovníků k distanční výuce.....	56
6.5. Shrnutí výzkumného šetření.....	64
6.6. Diskuse.....	66
Závěr.....	68
Seznam použité literatury:.....	70
Seznam tabulek:.....	73

Úvod

Distanční vzdělávání je v současné době stále velice rozebíraným tématem. Jeho zavedení v celém systému školství bylo mimořádné a nečekané. Některé školy se s nastalou situací těžce vyrovnávaly. Jiné se nebály tuto výzvu přijmout.

Školský systém na přechod k distančnímu vzdělávání nebyl připravený. Metodiky a manuály vydávalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v podstatě za pochodu. Narychlo byly organizovány podpůrné semináře a kurzy. Ty měly pomoci ředitelům škol i jednotlivým pedagogickým pracovníkům. Různé organizace, nakladatelství a média se snažila o pomoc s distanční výukou. Byly zdarma zpřístupňovány obsahy elektronických knihoven, vzdělávacích programů a podobně. Česká televize vysílala pořady k podpoře vzdělávání.

Na distanční vzdělávání samozřejmě nebyli připraveni ani žáci a jejich zákonní zástupci. Situace byla pro všechny nová a náročná. Rodiče mladších žáků museli, ze dne na den a často bez příjmů, zůstat se svými dětmi doma.

Ve školství se však často zapomínalo na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce asistentů pedagoga během distančního vzdělávání nebyla nikde jasně vymezena.

Ve své práci se budu věnovat problematice distančního vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na konkrétní, běžné základní škole. Mým cílem je popsání spolupráce všech zúčastněných osob. Dále se budu zabývat přístupy, využitím nástrojů a programů, které jsou v přístupu k těmto žákům vhodné. Důležitou částí bude také specifikace možností a limitů jednotlivých žáků.

1. Systém základního školství

Systém základního vzdělávání v České republice je řízen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Základní školy v České republice poskytují základní vzdělávání v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Devítiletá školní docházka je pro občany ČR a cizince žijící na tomto území po dobu více než 90 dní povinná.

2. Specifická potřeba

Každý člověk je individuální osobností. Osobnost je podle Vágnerové (2004) definována jako relativně stabilní systém, který je propojením psychických a somatických funkcí daného jedince. Tyto funkce předurčují prožívání, uvažování, chování a sociální začlenění každého člověka. Specifické potřeby jsou vymezeny ve vztahu k základní charakteristice jednotlivých osobností. Potřeby jsou typické pro danou osobnost a odlišují se od potřeb ostatních.

Proti tomu se Vítková (2004) zaměřuje přímo na speciálně pedagogické pojetí specifických potřeb. Píše, že jedinec, se specifickými potřebami, je chápán jako přímý objekt speciální pedagogiky. Jedinec je svou abnormalitou prakticky vyloučen ze sociálního prostředí. Úkolem speciálně pedagogických disciplín je začlenění jedince do běžného života.

3. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí § 16 odst. 2 školského zákona. Dále jej upravuje Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 248/2019 Sb.

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák:

- se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, mentálním, sluchovým, vadami řeči, poruchami učení nebo chování, kombinovaným postižením
- se zdravotním znevýhodněním – dlouhodobě nemocní, zdravotně oslabení, s lehčími zdravotními poruchami
- se sociálním znevýhodněním – nízké sociálně kulturní postavení, nařízená ústavní nebo ochranná výchova, ohrožení sociálně patologickými jevy, účastníci azylového řízení

(Bartoňová, Vítková, 2007)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zajišťováno ve spolupráci se školními poradenskými zařízeními. Těmi jsou Speciálně pedagogická centra a Pedagogicko psychologické poradny. Každý žák má právo na vzdělávání, které odpovídá jeho schopnostem a možnostem. Poradenská zařízení pro něho na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření doporučí vhodná podpurná opatření. (Bartoňová, Vítková, 2007)

3.1. Podpurná opatření

Podpurná opatření tvoří podporu pro spolupráci žáka s pedagogem. Mohou upravovat i vytvářet vhodné individuální podmínky pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Žákovi mohou být přizpůsobeny metody výuky, strategie a didaktické postupy. Dále mu mohou být změněna kritéria v hodnocení. Podpurná opatření jsou zakotvena ve školském zákoně. Člení se do pěti stupňů, které je možné kombinovat. I. stupeň je navrhován a poskytován přímo školou. II. - V. stupeň je v kompetenci školského poradenského zařízení. (MŠMT, 2022)

3.1.1. Podpurné opatření I. stupně

V I. stupni podpurných opatření škola zhodnotí míru individualizace při práci s daným žákem. Podle potřeby je vytvořen Plán pedagogické podpory. Plán je tvořen stručně, obsahuje popis problémů žáka, doporučuje vzdělávací metody a organizaci výuky. Zabývá se také způsoby hodnocení. V případě přetrvávajících obtíží, nebo

zhoršení současného stavu je žákovi doporučena návštěva školského poradenského zařízení. (NUV, 2022)

3.1.2. Podpůrné opatření II. - V. stupně

„Na základě vyhodnocení všech podkladů se kterými žák do PPP nebo SPC přichází (Plán pedagogické podpory, vyšetření lékařů a klinických odborníků, vyšetření z jiných školských poradenských zařízení atd.), dojde k vyšetření žáka za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.“ (NUV, 2022)

Po vyšetření a vyhodnocení výsledků je vydáno Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Doporučovaná podpůrná opatření:

- poradenství zajištěné školou nebo školním zařízením
- úprava metod, strategií a postupů při vzdělávání a výuce
- upravení vzdělávacího obsahu, jeho výstupů a hodnocení
- odlišná organizace času, prostoru a případně i počtu žáků ve třídě
- Individuální vzdělávací plán – zpracovává škola
- spolupráce dalšího pedagogického pracovníka – asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog, školní speciální pedagog
- spolupráce jiného pracovníka – osobní asistent, tlumočnick do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru
- předmět speciálně pedagogické péče, pedagogické intervence, speciální hodiny nácviku potřebných aktivit
- speciální učební a kompenzační pomůcky, speciální učebnice a materiály

3.2. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole

Současný systém vzdělávání v České republice umožňuje začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu běžných škol. Tento způsob nazýváme inkluzivním vzděláváním. Inkluzivní, tedy společné vzdělávání, klade maximální důraz na individuální rozvoj každého žáka. Každé dítě v tomto systému má mít automatické právo na vzdělávání v běžné škole. Teprve po tom, kdy je zařazení dítěte do běžného procesu z jakýchkoliv důvodů nemožné, je mu doporučeno vzdělávání ve škole speciální. (NPI ČR, 2022)

V inkluzivním vzdělávání se snažíme o přizpůsobení podmínkám školy danému žákovi. Může se jednat o stavební a technické úpravy, nákup vhodného vybavení pro nácvik či kompenzaci a různé způsoby přizpůsobení prostředí. Společné prostředí ve vzdělávání má pomoci žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami začlenit se do kolektivu, vytvářet sociální kontakty a připravit jej na život ve společnosti.

Pravidla inkluzivního vzdělávání:

- žáci a pracovníci školy jsou rovnocenně zapojováni, všichni jsou stejně důležití
- během vzdělávání musí být zohledněna různorodost žáků
- rozdíly mezi žáky vnímáme jako inspiraci, ne jako překážku a pracujeme s nimi i během výuky
- inkluze ve vzdělávání je prostorem pro rozvoj inkluze do společnosti
- řídíme se podpůrnými opatřeními, která jsou doporučena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

(NPI ČR, 2022)

3. Distanční vzdělávání

Podle Klementa a Dostála (2018) se v odborné literatuře vyskytuje mnoho různých výkladů pojmu distanční vzdělávání. Vždy je ale spojeno s maximální samostatností, multimedialností a interaktivitou vzdělávacího procesu. Multimedialností se rozumí soubor prostředků, pomocí kterých je prezentováno učivo žákovi a je zajištěna komunikace mezi ním a vyučujícím. V novějším podání se jedná především o využívání moderních informačních a komunikačních technologií (ICT).

3.1. Mimořádná opatření

S příchodem roku 2020 se v Evropě rozšířilo koronavirové onemocnění – Covid 19. S ohledem na tuto skutečnost, v rámci mimořádných protiepidemických opatření, došlo dne 11.3.2020, mimo jiné, k uzavření škol. Byl vydán zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání a na vysokých školách. (MZCR, 2020)

Pro žáky bylo vyhlášeno mimořádné volno až do odvolání. Distanční výuka prozatím nebyla povinná a školy se s nově vzniklou situací vyrovnávaly po svém.

Ze závěru Tematické zprávy České školní inspekce o zkušenostech žáků a učitelů s distanční výukou v 2. polovině školního roku 2019/2020: *„I přes řadu problematických jevů projevila většina škol a jejich učitelů značnou flexibilitu a na zcela neočekávanou a odlišnou situaci v rámci možností vhodně reagovala.“* (ČŠI, 2020, s. 26)

3.2. Povinné distanční vzdělávání

Dne 25.8.2020 vstoupila v platnost novela školského zákona pod č. 349/2020 Sb. Od tohoto dne je ze zákona povinnost školy vzdělávat žáky v případě vymezených mimořádných situací distančním způsobem. Zároveň je povinností žáků účast při distanční výuce. (MŠMT, 2020)

3.3. Obecná doporučení

Na základě povinného distančního vzdělávání vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy řadu metodických doporučení a manuálů. Národní pedagogický institut ČR pořádal webináře, vydával materiály pro podporu pedagogických pracovníků.

K obecně doporučovaným pravidlům distančního vzdělávání patří:

- přizpůsobení výuky možnostem pedagogů a žáků
 - je třeba brát ohled na možnosti rodičů – nutná zpětná vazba
 - u žáků je důležité zvážit míru jejich samostatnosti, především s ohledem na věk
 - žák by měl mít možnost volby
 - zadání jednotlivých úkolů musí být jasné, žáci musí vědět, co se od nich očekává
 - plnění termínů musí být reálné
 - podpora on-line prostředí a skupinové práce
 - je vhodné podporovat kontakty mezi žáky
 - mladší žáci potřebují více přímého kontaktu s vyučujícím
 - respekt časové flexibility žáků s ohledem na rodinu
 - empatie, porozumění
 - umožnění získání zpětné vazby při plněných úkolech
 - vzdělávání by mělo podporovat chuť žáka na další učení
- (MŠMT, 2020)

3.4. Doporučení pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na poskytování podpůrných opatření školou a školským poradenským zařízením i při distančním způsobu vzdělávání.“ (MŠMT, 2020, s. 15)

„Náročnost zapojení žáků do distančního vzdělávání se nejvýrazněji projevuje u žáků se SVP, a to zejména v případě on-line synchronní výuky. Tito žáci jsou školami do vzdělávání zapojováni jinými cestami, např. prostřednictvím individuálních konzultací, s podporou asistenta pedagoga apod.“ (ČŠI, 2021, s. 22)

K podpoře žáků s SVP při distanční výuce patří:

- poradenství zajištěné školou, případně školským poradenským zařízením
 - podpora při začlenění žáka do distančního vzdělávání
 - individuální poskytnutí speciálních, případně kompenzačních pomůcek
 - předmět speciálně pedagogické péče a pedagogická intervence nadále probíhají on-line formou
 - žákům musí být vzdělání přizpůsobeno dle jejich možností a schopností
 - asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, tlumočník nebo přepisovatel pro neslyšící zajišťují podporu i při distančním vzdělávání (individuální materiály a podklady, konzultace)
 - doporučuje se průběžná zpětná vazba k podpoře motivace
 - žáci jsou nadále hodnoceni na základě doporučení školského poradenského pracoviště
- (MŠMT, 2020)

3.5. Organizace výuky

Způsob výuky při distančním vzdělávání je přizpůsoben možnostem, schopnostem a vybavením žáků dané školy. Stanovena je jednotná komunikační platforma, na které je vedena veškerá komunikace.

3.5.1. On-line výuka

On-line označením se rozumí stav připojení k internetové síti. Žák je spojen s vyučujícím přes komunikační systém. Výuka probíhá přes videokonferenci, diskusní portál nebo virtuální třídu. Výuka může dále probíhat synchronním nebo asynchronním způsobem. (Klement, Dostál, 2018)

Dle Metodického doporučení pro školy zaměřeném na distanční výuku a duševní zdraví (MŠMT, 2021, s. 1): „*Praxe uplynulých měsíců jasně potvrdila, že nadměrný rozsah synchronní on-line výuky představuje extrémní zátěž jak pro žáky, tak pedagogy a nepřináší potřebný efekt pro vzdělávací pokrok. Videokonferenční výuka je pro žáky mimořádně náročná. Nejen na udržení pozornosti a soustředění, ale také na potřebné digitální kompetence (zejména u mladších dětí) a zároveň na domácí zázemí. To kromě vybavení vyžaduje také v daný okamžik klidný koutek v domácnosti, nevyrušování od sourozenců atd. Naopak se osvědčily asynchronní metody on-line výuky, které mohou lépe reflektovat podmínky jednotlivých žáků a umožňují potřebnou individualizaci.*“

Při synchronní výuce jsou žáci s vyučujícím přítomni ve stejný čas na jednom stejném virtuálním místě, podle předem stanoveného rozvrhu. On-line hodina nahrazuje reálnou hodinu výuky. Při synchronním způsobu výuky je vhodné běžný prezenční rozvrh hodin upravit, zkrátit a přizpůsobit možnostem všech účastníků. Jsou kladeny vysoké nároky na technické vybavení účastníků a kvalitu internetového připojení. Synchronní výuka umožňuje okamžitou zpětnou vazbu a udržuje sociální kontakt. (MŠMT, 2020)

Během asynchronní výuky se účastníci ve stejném čase nesetkávají. Komunikují spolu přes on-line platformy, plní zadané úkoly, mohou pracovat v různých aplikacích. Žáci pracují v čase, který si sami zvolí a řídí se vlastním tempem. Zadané úkoly potom ve stanoveném čase odevzdávají. Při tomto způsobu výuky je důležitá podpora rodičů a individuální přístup vyučujícího k žákům. Sociální kontakt zde chybí. V určité míře je vhodná kombinace se synchronní výukou. (MŠMT, 2020)

3.5.2. Off-line výuka

Pojem off-line výuka označuje vzdělávání na dálku bez internetového připojení, digitální technologie se zde běžně nevyužívají. Jedná se především o samostudium a plnění praktických úkolů. Zadávání úkolů probíhá telefonicky, písemně, výjimečně osobně. Off-line výuku je vhodné využívat u žáků, kteří nemají možnost využívat vhodné technické vybavení. Dále u žáků, u kterých je kladen důraz na praktické

činnosti, těmi jsou především žáci se specifickými potřebami. Výuka je náročná pro vyučujícího, který má ztížené podmínky pro zpětnou vazbu a kontrolu všech žáků. (MŠMT, 2020)

3.5.3. Konzultace

Konzultace a studijní podpora vyučujícího jsou nutné při používání všech způsobů distančního vzdělávání. Mohou probíhat telefonicky, on-line formou, ve výjimečných případech osobně. Podle Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy: *„Cílem je, aby nikdo nezůstal mimo systém a každý pracoval přiměřeně svým možnostem a podmínkám.“* (MŠMT, 2020, s. 10)

„Individuální konzultace se žákem, případně žákem a jeho rodiči, představují zvláště při dlouhodobé distanční výuce účinnou podporu vzdělávacího pokroku i duševního zdraví a také podporu pracovních návyků či zapojení žáků z nepodněného prostředí nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mohou být důležitým nástrojem, jak zapojit do vzdělávání žáky, se kterými jiné postupy nefungují a kterým lze jen takto nabídnout potřebné pedagogické vedení.“ (MŠMT, 2021, s. 2)

3.6. Strategie výuky

Při distančním vzdělávání je nadále dodržován rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program. Míra jejich naplňování je přizpůsobena aktuálním možnostem a okolnostem. Dodržování plného vzdělávacího programu MŠMT nedoporučuje. Na základních školách je naopak vhodné zaměřit pozornost na český jazyk, matematiku a cizí jazyk. Dále je důležité rozvíjet schopnosti, znalosti a samostatnost žáků. (MŠMT, 2020)

Způsobu a rozsahu distanční výuky je přizpůsobeno také hodnocení. Hodnocení a zpětná vazba zůstávají nedílnou součástí vzdělávacího procesu, jejich úkolem je především motivace a podpora. Hodnocení v tomto případě nesmí být demotivující, na žáka nemá být využíváno jako forma nátlaku. Vhodnější je systém průběžného,

formativního hodnocení, před systémem sumativním, souhrnným. Důležitou složkou je sebehodnocení žáka, ke kterému je možné využití různých nástrojů. (MŠMT, 2020)

4. Nástroje pro distanční vzdělávání

4.1. Internetové připojení

Pro žáky ze sociálně slabých, znevýhodněných rodin umožňovali telefonní operátoři podporu pomocí internetového připojení zdarma. K dispozici byla pevná internetová síť, zřízení přípojek i poskytnutí SIM karet s datovým přenosem.

4.2. Platforma

Zásadním krokem pro komunikaci při distančním vzdělávání je nastavení jednotné komunikační platformy, na které budou spolupracovat všichni učitelé i žáci. Je vhodné preferovat již využívané komunikační a informační systémy školy. Informační systém školy (Bakaláři, ŠkolaOnline a další) slouží pro sdílení informací mezi žákem, pedagogickým pracovníkem a rodiči. Obsahuje rozvrhy hodin, hodnocení, sleduje docházku žáka atd. Dohledávání informací je zde snazší, než při mailové nebo chatové komunikaci. Pro řízení výuky je možné používat například MS Teams, Google Classroom, Moodle a jiné. Tímto systémem je řízena synchronní výuka pomocí videokonference. Pro přehlednost jsou do vybraného systému nahrávány jednotlivé studijní materiály, pracovní listy a zadání úkolů. (MŠMT, 2020)

4.3. Technické vybavení

Pro distanční vzdělávání, především pro synchronní výuku je nutné mít k dispozici kvalitní technické vybavení. Tím mohou být stolní počítače, notebooky, tablety a mobilní telefony, dále doplňkové vybavení pro zkvalitnění přenosu jako mikrofony, sluchátka či webkamery. Pokud některý z žáků potřebné vybavení nevlastní, škola mu jej může zapůjčit.

4.4. Speciální technické vybavení

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, především žákům s tělesným postižením, je nutné přizpůsobit mimo jiné i techniku. V současné době jsou nejčastěji využívané dotykové displeje.

Technické pomůcky rozlišujeme na:

- vstupní – dotykové obrazovky, speciálně přizpůsobené klávesnice (zvětšené, zjednodušené, s jiným tvarem), panely a spínače, různá polohovací zařízení (Trackball nebo Joystick místo myši) a ovládání PC například hlasem, mimikou či gesty
- výstupní – braillové řádky (displej zobrazující zobrazovaný text v Braillově písmu), hlasové výstupy (ke čtení zobrazovaného textu)
- ergonomické pomůcky – opěrky a fixační pomůcky (pro ruce, tělo), držáky (pro připevnění daného vybavení)
- speciálně upravené notebooky a počítače (ultralehký design, dotykový displej, zabudované vstupy a výstupy)
- další pomůcky, které je možné připojit k PC – mobilní telefony, záznamníky, komunikátory

(Zikl, 2011)

4.5. Programové vybavení

Při plnění úkolů během distančního vzdělávání je důležité vhodné a funkční programové vybavení využívaného přístroje. Základní, systémové vybavení je většinou zajištěno přímo od výrobce. V druhé řadě existuje takzvané aplikační vybavení, které si volí každý uživatel samostatně. (Maněnová, 2011) Žáci však v průběhu vzdělávání řeší během své práce pouze druhou skupinu, tedy dostupné programy a aplikace v zařízení. Nejčastěji jimi jsou různé kancelářské balíky (OpenOffice, Microsoft Office), aplikace využívané ve spolupráci se školou, přehrávače zvuku a videa, internetové prohlížeče a podobně.

4.6. Speciální programové vybavení

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být při vzdělávání využity speciálně upravené programy. Prvním typem jsou programy usnadňující ovládání daného zařízení (příklad – Ozvučení klávesnice, Usnadnění, hlasové ovládání JetVoice a MyVoice). Druhým typem programů jsou takové, které přímo podporují vzdělávání (Méd'a počítá, Méd'a čte, Psaní, Numerická tabulka). Za třetí jsou programy pro rozvoj, případně náhradu komunikace (Logomalovánky, Altík, Boardmaker). Čtvrtým typem programů jsou takové, které podporují vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (Naslouchej a hrej, , Písmena a slabiky, Angličtina bez bariér, Matematika). (Bendová, 2011)

5. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami během distančního vzdělávání

5.1. Žák s tělesným postižením, se zdravotním znevýhodněním

Tělesné postižení může u daného jedince vzniknout vrozeným, nebo získaným způsobem. Základním charakteristickým prvkem je omezení pohybu. Příčinami jsou nejčastěji postižení pohybového aparátu, neurologická onemocnění a úrazy.

Ke zdravotnímu znevýhodnění patří oslabení zdraví, dlouhodobé nemoci a lehčí zdravotní poruchy. Mohou jimi být různé vrozené vady, chronická onemocnění, alergie a další.

U žáků s tělesným postižením, nebo zdravotním znevýhodněním je nutné brát ohled na jejich fyzické, psychické a sociální podmínky a možnosti. Z fyzického hlediska může být narušena hrubá i jemná motorika, vyskytují se omezení, případně ztráty pohybových schopností. Narušena je také tělesná výkonnost. Ve školním prostředí, především v prostředí běžné základní školy, na sebe žák obvykle přitahuje pozornost. Je nápadný svou odlišností od ostatních. Tyto skutečnosti dále působí na jeho psychický rozvoj a osobnost. Různě se s postižením vyrovnává žák s vrozenou a získanou vadou. Výraznější dopady na psychické zdraví má žák po úrazu či

nemoci, kde je přechod náhlý. Tím může být ovlivněna sociální stránka. Žák se obtížněji začleňuje do společnosti, potřebuje podporu. (Javorská, 2015)

5.1.1. Podpůrná opatření

Mezi podpůrná opatření pro žáky s tělesným postižením, nebo zdravotním znevýhodněním mimo jiné patří: asistent pedagoga, technické vybavení školy a třídy, technické pomůcky, pomůcky pro psaní a kreslení, pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností, tělesnou výchovu a relaxaci, kompenzační pomůcky.

5.1.2. Možnosti při distanční výuce

Při přechodu na distanční vzdělávání škola v maximální možné míře žákovi zajistí pomůcky a podporu, která vyplývá z jeho doporučení vydaného školským poradenským zařízením. Potřebné pomůcky je možné zapůjčit domů. Zajištění vhodného prostoru a jeho uspořádání pro výuku není v možnostech školy, je nutná spolupráce zákonných zástupců žáka.

Asistent pedagoga může s ohledem na vydaná mimořádná opatření žáka navštívit v domácím prostředí během osobní konzultace. V tomto případě je schopný pomoci s úpravou pracovního prostředí žáka nebo výběrem dalších vhodných pomůcek. Asistent pedagoga během distanční výuky zprostředkovává komunikaci mezi žákem, zákonnými zástupci a školou. Může vést individuální hodiny s daným žákem, opakovat probírané učivo a upevňovat jeho vědomosti. (Němec, online, 2021)

U žáků s tělesným postižením je třeba zvážit rozsah on-line výuky a možnosti využití technického vybavení. Na schopnosti využívání těchto nástrojů má vliv celkový rozsah motorických schopností, síla a přesnost při pohybech a úchopu, ale také vytrvalost během plnění zadaných úkolů. Ve většině případů je nutné využití speciálního technického, případně i programového vybavení. U žáků s těžkým tělesným postižením je vhodné vyhledat spolupráci fyzioterapeuta, či ergoterapeuta. (Zikl, 2011)

5.2. Žák s mentálním postižením

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí je mentální retardace stavem neúplného, nebo zastaveného vývoje jedince. Charakterizuje se poruchou poznávacích, řečových, pohybových a sociálních dovedností během vývojového období.

Mentální retardace je vývojovou poruchou, postihující oblast inteligence. Může být vrozená i získaná. Diagnostika se řídí stupněm IQ, které je měřeno speciálními testy. Dále komplexním vyšetřením, obsahujícím složky zdravotní, pedagogické, psychologické, sociální a speciálně pedagogické. Při vzdělávání žáků s mentální retardací je nezbytné brát ohled na individualitu každého jedince, jedná se o velice různorodou skupinu. Součástí skupiny jsou žáci s neurovývojovými poruchami – poruchami autistického spektra. Patří k nim dětský autismus, atypický autismus, Rettův a Aspergerův syndrom a jiná dětská dezintegrační porucha. Charakteristickým projevem poruch autistického spektra je takzvaná autistická triáda. Jedná se o problémy spojené s komunikací, potíže v sociální oblasti a projevech chování.

U žáků s poruchami autistického spektra a narušenou komunikací je vhodné využívat strategii TEACCH program. Je založena na péči a vzdělávání způsobem strukturovaného učení. Důležitou součástí programu je vizualizace a individuální přístup. Úkolem je pomoc daným žákům v oblasti porozumění. Učení by mělo minimalizovat vznik problémového chování tím, že pro žáky vytvoří srozumitelné prostředí, ve kterém jsou schopni zažít úspěch. Součástí je nácvik sebeobsluhy a rozvoj samostatnosti, zásadní je spolupráce rodiny. TEACCH program také využívá metody alternativní komunikace. (NPI, online, 2022)

5.2.1. Podpůrná opatření

Pro žáky s mentálním postižením nebo poruchami autistického spektra je během procesu vzdělávání důležitý individuální přístup a aplikace speciálních vzdělávacích metod. Ve většině případů je na základě doporučení vypracováván individuální vzdělávací plán. Častá je spolupráce s asistentem pedagoga. Dalšími vhodnými prostředky k podpoře vzdělávání jsou různé kompenzační, učební a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice a materiály, předměty speciálně pedagogické péče

a změny organizace výuky. Upraveny bývají požadavky na výstupy rámcového vzdělávacího plánu i jejich hodnocení. (Zikl, 2011)

5.2.2. Možnosti při distanční výuce

Pro danou cílovou skupinu žáků je přechod na distanční vzdělávání pravděpodobně nejsložitější. Mohou mít problémy s nastalými změnami, ale i celkově s pochopením mimořádné situace. S ohledem na to je nutná podpora a poradenství ze strany školy nebo školského poradenského zařízení. Zásadní je spolupráce zákonných zástupců.

Žák u sebe při práci doma musí mít všechny pomůcky a materiály, které je ve škole zvyklý používat. Podpora asistentem pedagoga může nadále probíhat ve všech způsobech. Asistent může vést individuální hodiny doučování a procvičování on-line formou. Pokud taková spolupráce s žákem není možná, připravuje pro něho vhodné materiály a kontroluje plnění zadaných úkolů. V závislosti na současném stavu vyhlášených mimořádných opatření jsou možné osobní konzultace ve škole.

Schopnosti využívání technického vybavení pro výuku mohou být různé. Je třeba posuzovat možnosti každého žáka. Žák s mentálním postižením či poruchou autistického spektra může nastalou situaci odmítat. Využití technologií by se tak mohlo stát motivací pro spojení s okolím, se spolužáky a také pro zábavu. (Zikl, 2011)

On-line výuka by měla probíhat z větší části interaktivní formou, za použití různých programů, aplikací a tabulí. Důležité je zapojení žáka do celého procesu. Nesmí ale být pod nátlakem, který by vyvolal problémové chování.

5.3. Žák se zrakovým postižením

Mezi zrakově postižené řadíme žáky s různými zrakovými vadami a poruchami až po nevidomé. Míra postižení ovlivňuje kvalitu zrakových funkcí. Zrakové postižení ovlivňuje složky fyzické, psychické i sociální. Žák může mít problémy v oblasti sebeobsluhy, prostorové orientace a při získávání nových informací. Vzhledem

k nedostatku vizuálních podnětů, a tím k informačnímu deficitu, se mohou projevit obtíže s vyjadřováním. (Beneš, 2019)

5.3.1. Podpůrná opatření

Výběr podpůrných opatření pro žáka se zrakovým postižením je závislý na úrovni jeho zrakových funkcí. U lehčích poruch a vad může stačit úprava podmínek během práce, jako například kvalitnější osvětlení, zvětšování pracovních materiálů a používání speciálních pomůcek. U těžkých vad je doporučována podpora asistenta pedagoga. Do výuky bývají zařazeny hodiny speciálně pedagogické péče a výchova k samostatnosti. Je nutné podporovat všestranný vývoj žáka a rozvíjet jeho další smysly. (Růžičková, 2015)

5.3.2. Možnosti při distanční výuce

Různá technická zařízení jsou důležitou pomůckou pro žáky se zrakovým postižením. Proto by přechod těchto žáků na distanční vzdělávání neměl být náročný. Podporou pro slabozraké jsou především optické pomůcky. Při práci na počítači nebo tabletu je možné zvětšování textů a výukových materiálů na různé velikosti. Dostupné jsou digitální lupy a speciální výukové programy. Při distančním vzdělávání nevidomých žáků je možné využívat speciální vybavení se vstupními a výstupními programy. Tyto programy jsou založeny na systému ovládání a čtení hlasem nebo Braillova písma. (Bendová, 2011)

5.4. Žák se sluchovým postižením

Sluchové vnímání je jednou z důležitých složek komunikace, je také nezbytné pro rozvoj mluvené řeči. Může být narušeno kvalitativně i kvantitativně. Žák může trpět postižením od lehké sluchové poruchy až po úplnou ztrátu sluchu. (Bendová, 2015)

Podobně jako u zrakového postižení, může mít sluchové postižení negativní dopad na vývoj jedince a rozvoj myšlení. Narušena tak může být sociální a psychická stránka. U žáků s těžkými sluchovými vadami bývá celkově narušena verbální komunikace. Časté jsou projevy špatného dýchání, artikulace a je snížena slovní

zásoba. Žáci mohou nesprávně chápat některé významy, problémy potom mají s obsahem i gramatikou. (Lechta a kol., 2010)

5.4.1. Podpůrná opatření

Žáci se sluchovým postižením běžně využívají různé technické pomůcky pro podporu sluchového vnímání. Během vzdělávání je pro ně vhodná podpora asistenta pedagoga, případně jiného pracovníka (přepisovatel pro neslyšící, tlumočnick do znakového jazyka). Vybavení třídy může být doplněno indukční smyčkou. Doporučuje se také úprava třídy, vzhledem k akustice prostředí. Dále používání různých metod výuky, kompenzačních pomůcek, speciálních materiálů a učebnic. Důležitý je individuální přístup pedagoga a tolerance možností využívaného způsobu komunikace žáka. Podle Vítové a Kučerové (2015) je nutné dodržovat zásady komunikace žáků se sluchovým postižením obzvláště při odezírání (postoj čelem k žákovi, osvětlení, vzdálenost, artikulace). Dále je vhodné využívání výkladu v mluvené i grafické formě.

5.4.2. Možnosti při distanční výuce

Počítač je nejčastěji využívanou pomůckou žáků se sluchovým postižením. Slouží nejenom ke vzdělávání, ale i k začlenění jedince do společnosti. Usnadňuje komunikaci prostřednictvím psaného slova. Během distančního vzdělávání se nabízí možnost používání různých textů, pracovních listů, obrázků a videí. Je však důležitá zpětná vazba, kontrola pochopení jednotlivých zadání a úkolů a pokračující podpora asistenta pedagoga. Pro děti se sluchovým postižením jsou vytvořeny speciální programy k podpoře vzdělávání, dostupné jsou on-line slovníky pro překlad do znakové řeči. (Bendová, 2015)

5.5. Žák s narušenou komunikační schopností

Problematikou osob s narušenou komunikační schopností se zabývá logopedie. Na základě speciální diagnostiky určuje rozsah a formu vady. Logopedickou péči zajišťuje Ministerstvo zdravotnictví i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Žák má zajištěnou pravidelnou logopedickou intervenci s odbornými pracovníky. (Bendová, 2015)

Narušení komunikační schopnosti žáka můžeme pozorovat v různých úrovních a formách. Ovlivněna bývá expresivní složka (produkce řeči), receptivní složka (vnímání a porozumění řeči), nebo mohou být narušeny obě složky zároveň. Během komunikace mívají žáci problém s mluvenou, písemnou či neverbální formou řeči. Narušená komunikace může být vrozená i získaná. Jedná se o trvalý, nebo přechodný stav. (Bendová, 2014)

Kvalita řečových schopností významně ovlivňuje kvalitu, průběh a výstupy vzdělávacího procesu. Čtení a psaní je ovlivňováno špatnou výslovností. Metoda čtení je narušena obtížným spojování písmen do slabik a dále slabik do slov. Žák si často text domýšlí a není schopný vnímat obsahovou stránku. Při psaní vede špatná artikulace k záměně jednotlivých písmen či slov. Problémem se stává určování hranic slabik a slov. Písmena i slabiky mohou být psány v jiném pořadí, než je správné. I přes veškerou snahu není žák schopný chyby najít a opravit. (Bendová, 2011)

Sluchová paměť a schopnost vnímání je důležitou funkcí vzdělávacího procesu. Oslabením sluchové paměti žák přichází o schopnost zapamatování si probíraného učiva a důležitých informací. Potíže mohou vzniknout také při diktování textu, kdy během zápisu určité části chybí. S tím souvisí i vnímání rytmu, který je důležitý především pro určování délky slabik. Dále se tyto obtíže mohou promítnout do matematických schopností, například při práci s číselnými řadami a násobky. (Bendová, 2011)

5.5.1. Podpůrná opatření

Podpora žáků je založena na schopnostech a míře jejich komunikačních dovedností. Základem je časová a obsahová úprava výuky. Hodina může být rozdělena na kratší časové úseky, je možné zařadit odpočinkové aktivity a relaxační cviky. Doba na plnění zadaných úkolů může být prodloužena, nebo je naopak vhodné zkrátit jejich obsah. Doporučuje se střídání aktivit během výuky. Důležité je také klidné prostředí,

toho je možné dosáhnout vhodným rozsazením žáků ve třídě. V případě těžších poruch je u žáka přítomen asistent pedagoga. Během práce je nutné ujišťování, že žák zadanému úkolu či práci porozuměl a ví, jak má pracovat. Z dostupných pomůcek se využívají zejména speciální didaktické materiály a texty a logopedické pomůcky.

5.5.2. Možnosti při distanční výuce

Distanční výuka přináší žákovi s narušenou komunikační schopností jisté výhody i nevýhody. Výhodou je více klidu při práci, nerozptylování ostatními spolužáky a možnost práce vlastním tempem. Nevýhody přináší forma synchronní on-line výuky, obzvláště při špatné kvalitě videokonference. Žák vždy nemusí správně porozumět, je složitější zpětná vazba a také možné neporozumění žákovi. Tyto skutečnosti je třeba zvážit a případně vytvořit vhodné individuální podmínky. Pokud je ve třídě přítomný asistent pedagoga, zajišťuje podporu během práce pomocí konzultací, kontroluje pochopení a zpracování zadaných úkolů, pomáhá při komunikaci mezi rodinou a školou.

Během distančního vzdělávání je možné využívání různých speciálních výukových a logopedických programů. Důležité je začlenění interaktivních aktivit. (Bendová, 2011)

5.6. Žák s poruchou učení

Podle Zelinkové (1998, s. 12) se specifické vývojové poruchy učení projevují „*při osvojování si čtení, psaní, aplikaci gramatických pravidel a matematických operací.*“

Poruchy učení jsou uvedeny v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí. Řadíme mezi ně dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspinxii, dysmuzii a dyspraxii. Tyto poruchy jsou u každého žáka individuální. (Zelinková, 1998)

V průběhu vzdělávání sledujeme obtíže při čtení. Narušená může být oblast poznávání písmen, čtení je pomalé a není plynulé. Časté je neporozumění textu, domýšlení a opakování slov. Během psaní pozorujeme pomalé tempo, nesprávný úchop, nečitelnost písma. Písmena i čísla mohou být špatně napsaná, nedodržené linkování, písmena i celé slabiky mohou ve slově chybět nebo být v nesprávném pořadí. Pro žáka s poruchou psaní je obtížné rozeznat délku slabik, určit tvrdou a měkkou souhlásku a pracovat s přepisem textu či diktáty. Při početních operacích jsou časté potíže způsobené záměnou matematických operací a pohybem po číselné ose. Porucha prostorové orientace se může projevit v geometrii. (Bartoňová, Vítková, 2007)

5.6.1. Podpůrná opatření

Podporou žáka s poruchou učení je především úprava podmínek podle individuální potřeby – tvorba individuálního vzdělávacího plánu. Během výuky jsou využívány různé metody a postupy při práci. Učivo bývá částečně redukováno. Je nutné brát ohled zejména na pracovní tempo daného žáka. Ústní projev by měl převažovat nad písemným. Místo přepisů a diktátů je možné využití pracovních listů a doplňovacích cvičení. Důležitá je spolupráce zákonných zástupců, kvůli sjednocení vzdělávacích postupů doma i ve škole. (Bartoňová, Vítková, 2007) Pro žáka jsou vhodné hodiny reedukace a pedagogické či speciálně pedagogické intervence. Doporučený jsou také pomůcky pro rozvoj jednotlivých schopností.

5.6.2. Možnosti při distanční výuce

Během distančního vzdělávání je důležitá spolupráce rodiny a školy. Žák by měl při výuce pokračovat podle metod, na které je zvyklý. Nadále také využívá pomůcky a naučené postupy.

Žáci s poruchami učení by při využívání technických pomůcek mohli mít jisté potíže. Například pro žáka s poruchou čtení může být obtížné zpracování základních pokynů a orientace v různých programech. Také písemná komunikace s vyučujícím je pro

něho náročná. Dalším problémem může nastat při grafické prezentaci. Žáci s narušenou motorikou mohou mít problém s ovládním vstupních zařízení. (Bendová, 2011)

Obecně je tedy pro žáky s poruchami učení vhodná on-line výuka nebo konzultace, kdy s vyučujícím přímo komunikují. Zajištěna je tak kvalitnější zpětná vazba a individuální podpora. Je zde možnost přeposílání výukových materiálů, které si žák doma vytiskne. Vyhne se tak nesprávnému přepisu a zkreslenému vidění při pohledu na obrazovku. Snazší může být používání dotykové obrazovky. Možné je využití různých speciálních výukových programů pro rozvoj či reedukaci jednotlivých schopností.

5.7. Žák s poruchou chování a emocí

Porucha chování může vzniknout jako následek nesprávného přístupu k žákovi s poruchou učení. (Zelinková, 1998)

Během procesu vzdělávání žáky dělíme na žáky s problémy v chování a žáky s poruchami chování. O poruchách chování a emocí mluvíme, pokud se jednání daného žáka liší od chování jeho věkové skupiny, kulturní a etnické normy. Současně tato porucha nesmí být přechodnou reakcí na jakýkoli podnět, sledujeme ji souběžně alespoň ve dvou prostředích (například škola a domov, škola a skupina přátel) a není řešitelná individuální intervencí. Vznik těchto poruch bývá způsoben biologickými, psychickými a sociálními faktory. (Kaliba, 2015)

Významnou skupinou jsou žáci s hyperkinetickými poruchami. Vznik je způsoben lehkými mozkovými dysfunkcemi centrální nervové soustavy. K základním příznakům patří porucha řeči a sluchového vnímání, porucha pozornosti a chování, porucha motorických funkcí a poruchy učení. Žák může být velice impulzivní, hyperaktivní a nepozorný. (Bartoňová, Vítková, 2007)

5.7.1. Podpůrná opatření

U žáků s poruchou chování a emocí může být využíváno služeb středisek výchovné péče. V případě těžších forem těchto poruch je v průběhu vzdělávání doporučena spolupráce s asistentem pedagoga. Při výuce je nutné stanovit jasná pravidla a zároveň respektovat individualitu daného žáka. Především pro žáky s poruchou pozornosti je důležité vhodné uspořádání prostoru třídy a eliminování rušivých vlivů. Během vyučování se doporučuje zařazení různých uvolňovacích aktivit. Dále mohou být využívány speciální, didaktické a relaxační pomůcky.

5.7.2. Možnosti při distanční výuce

Distanční vzdělávání může mít na žáky s poruchami chování a emocí pozitivní i negativní vliv. Přínosem může být klid během výuky v domácím prostředí. Žák se lépe soustředí, není vyrušován a rozptylován spolužáky. Problém naopak může nastat ve spojení s impulzivitou, kdy žáka vyučující přehlédne a okamžitě nereaguje. Také potíže s technickým vybavením mohou vést k různým vyhroceným situacím. V neposlední řadě je náročné soustavné sezení u monitoru a dodržování režimu on-line výuky.

Vzhledem k individuálním potřebám je nutná spolupráce se zákonnými zástupci a jejich kontakt se školou. Komunikace může být zajišťována prostřednictvím asistenta pedagoga. Ten také může vést individuální konzultace s žákem a podporovat ho podle jeho současných doporučení.

5.8. Žák se sociálním znevýhodněním

Žákem se sociálním znevýhodněním může být žák s nízkým rodinným sociálně kulturním postavením, žák ohrožený sociálně patologickými jevy a žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Dále jím může být žák, kterému byla nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova. (Zikl, 2014)

5.8.1. Podpůrná opatření

Pro žáky se sociálním znevýhodněním jsou určena vyrovnávací opatření. Tím může být podpora asistenta pedagoga, tvorba individuálního vzdělávacího plánu, individuální přístup pomocí různých vzdělávacích metod a postupů. Dále je možná úprava hodnocení. Žák může běžně využívat služby a poradenství zajištěné školou nebo školským poradenským zařízením. (Zikl, 2014)

Důležitá je podpora multikulturního vzdělávání, kde je nutné brát ohled na kulturní identitu jednotlivých žáků. Do hodin je možné zařazovat také jejich kulturní, historická a jazyková témata. (Bartoňová, Vítková, 2007)

5.8.2. Možnosti při distanční výuce

Při přestupu na distanční vzdělávání je nutná podpora a pomoc se zajištěním potřeb a možností zapojení žáků se sociálním znevýhodněním. Jedná se především o poradenství a materiální zajištění.

5.9. Žák s kombinovaným postižením

Postižení více vadami je definováno jako postižení dvěma a více vadami na sobě nezávislými. Každé z těchto postižení by samostatně vedlo k narušení vzdělávacích potřeb žáka. Tato skupina žáků je velmi rozdílná. (Zikl, 2014)

Přístup k těmto žákům je z hlediska formy a rozsahu jejich postižení zcela individuální. Ve většině případů je zajištěna podpora asistenta pedagoga a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu.

S ohledem na běžnou prezenční i mimořádnou distanční výuku je nutné využívání speciálních přístupů, alternativních metod, speciálních a kompenzačních pomůcek a spolupráci zákonných zástupců se školou.

6. Specifika zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky

6.1. Metodologie výzkumného šetření

Z metodologického hlediska je zvolen kvalitativní výzkum především proto, že téma distanční výuky je na základních školách nové. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nutný individuální přístup ve vzdělávání, stejně tak i při výzkumných metodách. Proto je vhodné využití polostrukturovaného rozhovoru, při kterém se otázky drží základního tématu, ale mohou být přizpůsobeny konkrétní osobě. Podle Hendla (2008) je polostrukturovaný rozhovor jednou z nejužitečnějších metod pro sběr dat v rámci studií témat, které se týkají informačního chování.

Kazuistické studie jsou zaměřené na psychický a fyzický stav žáka, rodinné a sociální podmínky, ze kterých vyplývají individuální potřeby a možnosti přístupu v distančním vzdělávání.

Pro výzkumnou práci s pedagogickými pracovníky je také zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Při jejich práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitý individuální přístup, mohou tak vyplynout případné další otázky.

6.1.1. Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem je popsání přístupu k jednotlivým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole v průběhu distančního vzdělávání. Jaké jsou jejich možnosti a jakou případně potřebují podporu.

6.1.2. Dílčí cíle výzkumného šetření

Prvním dílčím cílem je zjistit, jak se žáci a pedagogičtí pracovníci pohybují v on-line prostředí, jaké využívají nástroje, programy a aplikace. Dále jak jim vyhovuje rozvrh hodin a celková časová náročnost.

Druhým dílčím cílem je zjištění přístupu pedagoga k jednotlivým žákům, ale i k celé skupině. Tento výzkumný cíl zahrnuje i práci asistenta pedagoga, jeho podporu při distanční výuce a spolupráci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vyučujícím.

Třetím dílčím cílem je zjištění potřeb žáků. Jaké jsou jejich možnosti připojení při on-line výuce, jak hodnotí podporu pedagogů a rodičů, zda mají dostatečné informace, případně co by potřebovali změnit nebo upravit.

6.1.3. Průběh výzkumného šetření a výběr informantů

Rozhovory probíhaly s osmi vybranými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Všichni žáci byli na začátku rozhovoru ujištěni, že se nejedná o žádný test. Nejsou správné ani špatné odpovědi, ale chci si s nimi pouze popovídat o jejich zkušenostech, případně také zjistit, co by jim příště mohlo pomoci. Pro žáky bylo připraveno deset výzkumných otázek. U některých žáků byla nutná úprava otázek, vynechání, případně vytvoření dalších, dílčích dotazů. Výběr žáků k výzkumnému šetření probíhal na základě míry jejich specifických potřeb. Při porovnávání žáků se stejnými potřebami a schopnostmi jsem vybírala vždy toho, který má nejvyšší stupeň podpůrných opatření. Zvoleni byli žáci z prvního i druhého stupně základní školy. Jedna žákyně už v současné době studuje na střední odborné škole.

Rozhovorů se zúčastnilo sedm pedagogických pracovníků. Jednalo se o ředitelku základní školy, čtyři učitelky a dvě asistentky pedagoga. Pro ně bylo vytvořeno jedenáct výzkumných otázek. Během rozhovorů nebyla nutná jejich úprava, došlo však k tvorbě dalších.

Rozhovory probíhaly v soukromí, bez přítomnosti dalších žáků nebo pedagogů. Pouze u jednoho z žáků byla přítomna asistentka pedagoga.

Tabulka 1: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s žáky a pedagogy

Cíl výzkumu	Žák	Pedagog
První dílčí cíl.	<p>Jak se ti pracuje při distančním vyučování?</p> <p>Vyhovuje ti upravený, distanční rozvrh hodin?</p> <p>Dokážeš se doma na výuku soustředit?</p> <p>Jak on-line hodina probíhá?</p>	<p>Jak se Vám pracuje při distančním vyučování?</p> <p>Používáte jiné postupy a metody, než při prezenčním vyučování?</p> <p>Jaké programy a nástroje při výuce využíváte?</p> <p>Zadáváte samostatnou práci mimo vyučovací hodiny?</p>
Druhý dílčí cíl.	<p>Pokud má žák přiděleného asistenta pedagoga:</p> <p>Pracuje s tebou asistent samostatně?</p> <p>Pokud ano, jak?</p>	<p>Máte s žáky s SVP individuální hodiny nebo konzultace?</p> <p>Jakou podporu pro tyto žáky využíváte?</p> <p>Mají žáci s SVP více času při plnění úkolů?</p> <p>Zapojují se při běžné on-line výuce s ostatními žáky?</p> <p>Spolupracujete i s jejich rodiči?</p> <p>Jak spolupracujete s asistentem pedagoga?</p>
Třetí dílčí cíl.	<p>Máš dostupné vše, co při výuce potřebuješ?</p> <p>Ovládáš práci na PC?</p>	<p>Kontaktuje Vás někdy žák s nějakým problémem?</p>

	<p>Máš při práci dostatek času na vyplnění daných úkolů?</p> <p>Pokud něčemu nerozumíš, pomůže ti někdo?</p> <p>Mohlo by se něco zlepšit?</p>	
--	---	--

Zdroj: vlastní zpracování

Z důvodu obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR) a zákona o zpracování osobních údajů v podmínkách školství, neuvádím ve své práci jména žáků ani pedagogických pracovníků.

Tabulka 2: Charakteristika informantů

Ž1	Žákyně se zdravotním znevýhodněním	8 let, druhý ročník ZŠ
Ž2	Žák s tělesným postižením	9 let, třetí ročník ZŠ
Ž3	Žák s lehkým mentálním postižením	14 let, osmý ročník ZŠ
Ž4	Žák s narušenou komunikační schopností	8 let, druhý ročník ZŠ
Ž5	Žákyně s poruchami učení	11 let, pátý ročník ZŠ
Ž6	Žák s poruchou chování a emocí	10 let, třetí ročník ZŠ
Ž7	Žákyně se sociálním znevýhodněním	9 let, třetí ročník ZŠ
Ž8	Žákyně s kombinovaným postižením	15 let, první ročník SOŠ
P1	Třídní učitelka 1. a 2. ročník	20 let pedagogické praxe, všechna na současné ZŠ
P2	Třídní učitelka 3., 4. a 5. ročník	38 let pedagogické praxe, z toho 22 let na současné ZŠ
P3	Asistentka pedagoga	5 let pedagogické praxe, všechna na současné ZŠ
P4	Ředitelka školy, vyučující Čj na druhém stupni	29 let pedagogické praxe, všechna na současné ZŠ, z toho 20 let řídí ZŠ
P5	Asistentka pedagoga	21 let pedagogické praxe, z toho 6 let na současné ZŠ
P6	Vyučující anglického jazyka	16 let pedagogické praxe, všechna

		na současné ZŠ
P7	Vyučující naukových předmětů	16 let pedagogické praxe, z toho 6 let na současné ZŠ

Zdroj: vlastní zpracování

6.2. Charakteristika faktorů působících na cílovou skupinu

Pro svůj výzkum jsem zvolila běžnou základní školu, ve které pracuji jako asistentka pedagoga. Škola je malotřídního, vesnického typu. Díky malému počtu žáků, kteří školu navštěvují, je možný individuální přístup ke každému.

Žáci i pedagogové mají vytvořené školní účty na platformě Google, které využívají během běžné prezenční výuky. Při přechodu na distanční vzdělávání byla využita právě tato platforma, na které probíhala veškerá komunikace a on-line výuka. Pro zadávání hodnocení a přehledy rozvrhů hodin byl jako běžně využíván systém ŠkolaOnline.

Během prezenční výuky jsou některé ročníky spojené do jedné třídy, ale každý ročník pracuje samostatně. Vyučující se střídavě věnuje všem. V případě distanční synchronní výuky není tento způsob prakticky možný. Každý ročník musel tvořit samostatnou skupinu a pedagog se v daném čase věnoval pouze jim.

Každý pedagogický pracovník, který vedl vyučovací nebo konzultační hodiny, si vytvořil samostatnou skupinu s danými žáky v prostoru Google Učebna. Do Učebny byly vkládány výukové materiály a přehledy probraného učiva a úkolů za jednotlivé dny. Žáci sem také ukládali vyplněné úkoly a odesílali je k hodnocení. Z úvodní stránky kurzu se žáci a vyučující přímo připojovali k synchronní výuce. Podle společnosti Google (online, 2022) je Učebna vhodná k videoschůzkám, tvorbě a úpravě kurzů, úkolů a hodnocení s poskytnutím okamžité zpětné vazby. Za pomoci streamu na úvodní straně kurzu je možné vkládat odkazy, příspěvky, různé soubory a podobně. Učebnu je také možné kombinovat s různými nástroji, jako například Gmail, Kalendář nebo Disk.

6.3. Přístup k jednotlivým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

6.3.1. Informant Ž1, dívka se zdravotním znevýhodněním

Dívka trpí závažnými zdravotními problémy. Je po několika zásadních operacích orgánů (srdce, močové cesty, vylučovací soustava, dýchací cesty). Nesnáší laktózu v některých formách, sama si většinou není jistá, co může sníst. Po operacích konečníku má potíže se zadržováním stolice. Dívenka by se měla účastnit pouze omezených aktivit, neměla by se zadýchávat. Vyrůstá v úplné rodině, má mladší sestru, která trpí achondroplázií.

Dívka navštěvuje speciálně pedagogické centrum. Doporučení má ve třetím stupni, bez individuálního vzdělávacího plánu. Od druhého ročníku má přiděleného asistenta pedagoga, který ji má doprovázet po celou dobu pobytu ve škole, především při osobní hygieně. Dívka má potíže v oblasti porozumění a řeči, sluchové analýze, těžko se orientuje v čase a prostoru. Většinou se snaží pracovat, ale vyžaduje stálou přítomnost dospělé osoby. Stačí jí, když vedle ní alespoň sedí. Snadno ztrácí pozornost, to je pro ni ve spojené třídě s druhým ročníkem velký problém. Po delší práci se ptá na přestávku, chce si jít hrát a přestává spolupracovat. Při nástupu do prvního ročníku některé základní dovednosti předškoláka nezvládala, některé nezvládá dosud.

Během rozhovoru o distanční výuce byla dívenka nejistá, často se zamýšlela a některé činnosti si nepamatovala. Upravila jsem systém a pořadí otázek. Později se rozpovídala především o kamarádech a spolužácích, kteří jí chyběli.

Kvalitu výuky hodnotila jako „*Lepší než ve škole, mohla jsem líp pracovat a nikdo mě nerušil, když ve škole křičí a povídají si. Taky paní učitelka byla jenom s náma a to se mně líbilo.*“ Na to, jak hodiny probíhaly, si téměř nevzpomínala. Zeptala jsem se tedy raději na její schopnosti práce s počítačem a podporu rodičů. „*Mamka je se mnou někdy u počítače a ukazuje mi a říká. Hlavně když nevím, kde jsme. Taky občas*

poradí. Paní učitelky se neptám, když to nevím, je tam mamka. Nechci se ptát. Na počítači to umím, jen ze začátku mi pomáhali. Pak ještě když to vypadlo, to sama nezapnu. Když tam mamka nebyla, tak jsem se musela zeptat paní učitelky, ta mi vždycky pomohla a řekla, co mně nešlo... Když mi to hodně nešlo, tak jsme to vynechali a dělali potom ve škole.“ Na otázku, jakou by potřebovala pomoc, co by se jí líbilo příště, nic nevymyslela. Samostatnou hodinu s paní učitelkou nebo asistentkou by nechtěla. Další otázkou byla dostupnost didaktických pomůcek, které v hodinách běžně využívá. „To jsem doma všechno měla, někdy mi to ségra sebrala a já to pak nemohla najít. Hodně jsem chodila s pásem (krokovací pás – Hejného metoda), budeme muset udělat nový, protože se roztrhnul a zničil. Jinak jsem tam měla kostičky, tabulku na psaní a všechno možný.“ A jak to bylo s časem na jednotlivé úkoly, stíhala jsi všechno? „Moc ne, jako ve škole... Tak jsem paní učitelce taky řekla, že to ještě nemám, když se ptala. Pak mě ještě nechala pokračovat nebo jsem to dopisovala potom, když už se neučilo.“

Celkové zhodnocení distanční výuky žákyní bylo s pozitivními i negativními prvky. *„Asi je to lepší doma, protože tam je klid. Ale ve škole je lepší, že je těch hodin víc... hlavně nebyla výtvarka a tělák, chtěla jsem něco vyrábět s ostatními. Ještě bylo blbý, že nebyla družina a přestávky, když si hrajeme vzadu na koberci. Hrála jsem si jen se ségrou a to není ono...“*

Nejdůležitější informací během rozhovoru s třídní učitelkou bylo, že *„...maminka dívku během hodin často vyrušovala. Umývala za ní nádobí, vařila a ta se potom nemohla soustředit. Do hodin zasahovala i mladší sestra, která byla zvědavá a chtěla být na kameře vidět. Několikrát jsem matce psala zprávu, že se dívka potřebuje soustředit a musí mít kolem sebe klid na výuku... Opakem zase bylo to, že maminka u ní seděla a radila jí. Opravovala a hlavně napovídala, takže zase pořádně nepracovala... Lepší by určitě bylo, kdyby tam seděla úplně sama a měla klid...“*
(P1)

6.3.2. Informant Ž2, chlapec se zdravotním postižením

Chlapec má dospělou sestru, vyrůstá v úplné rodině. Vzhledem ke komplikacím v těhotenství bylo chlapci po narození amputováno pravé předloktí. Jiné zdravotní postižení ani znevýhodnění nemá.

Odmítá používat kompenzační a protetické pomůcky s tím, že je nechce a nepotřebuje. Se svým stavem je smířený a nevidí důvod ke změně. Protézu nahrazující amputovanou končetinu také odmítá. Matka má k chlapci především ochránářský postoj, vyžaduje pro něho maximální asistenci a pomoc.

Chlapec začal až po skončení distanční výuky navštěvovat speciálně pedagogické centrum. Byla mu doporučena spolupráce s asistentem pedagoga. Největší podporu potřebuje při výtvarné výchově a pracovních činnostech, kde mu chybí práce druhé ruky. Začínají být také patrné nedostatky během učení, především při psaném projevu. Chlapec vynechává písmena, nerozlišuje krátké a měkké slabiky, má potíže se sestavováním vět. Při matematice využívá pomůcky, z paměti počítá pomalu a jen s menšími čísly.

V dětském kolektivu se chlapec projevuje spíše jako dítě nižšího věku. Snadno se rozplácne, vyžaduje okamžitou reakci a pozornost. Vyhledává podporu a pomoc dospělého. Mimo vyučování je chlapec velmi hlasitý, neustále někoho překřikuje a upozorňuje na sebe, při hodině je to naopak.

Při rozhovoru byl chlapec nejistý, na některé otázky nechtěl přímo odpovídat. Tvrdil, že si na distanční výuku vůbec nepamatuje. Opět jsem musela změnit pořadí otázek a celkový přístup během rozhovoru.

První otázkou byla schopnost ovládnání počítače a případná pomoc rodičů. „*Seděl jsem u počítače sám, nikoho jsem nepotřeboval... jen poprvé mi to ukázali, to jo. Mamka byla vedle, když jsem chtěl, tak přišla. Občas tam teda byla se mnou,*

kdybych něco nevěděl.“ Časová náročnost chlapci vyhovovala. „Stíhal jsem všechno. No když ne, tak jsem to paní učitelce řekl a ta chvílku počkala. Třeba když nám něco diktovala, tak jsem to chtěl zopakovat, nebo psát pomaleji... Pak jsme si to kontrolovali ve škole.“ Vzhledem k tomu, že chlapec nenavštěvoval žádné poradenské zařízení, neměl během distanční výuky žádné kompenzační pomůcky, ani podporu asistenta pedagoga. Využíval pouze podpůrná opatření v prvním stupni, která byla nastavena vyučujícím. Další otázky tak směřovaly k pomůckám a další podpoře. „Chyběl mi kufřík na výtvarku, když jsme něco vyráběli. Doma toho moc nemám. Jinak asi ani ne, možná teď ta podložka co mám ve škole, se na ní líp píše (protiskluzová podložka). ...asi bych chtěl mít ty hodiny jen s paní učitelkou nebo asistentkou, co mám teď, to je dobrý. A když něco nechápu, tak mi to tam řeknou a vysvětlí. To by bylo dobrý.“ A když už si trochu vzpomínáš, jak probíhala hodina? „Jako ve škole, jen jsme tam byli bez druháků a to bylo lepší, mě tak nerušili. Líp se mi poslouchalo a něco dělalo. Hlavně se mi líbila čeština a ukazování íček na kameru, to mě bavilo. Akorát teda byly blbý přestávky, bavili jsme se ale nemohli si hrát a blbnout. A vadilo mě, že nebyl tělák, jednou jsme dělali kliky na kameru kdo chtěl, to jsem zkusil...takže na něco dobrý a na něco ne, hlavně teda bez těch kamarádů. Ale zas jsem nemusel jezdit nikam autobusem a vstávat brzo.“

Zhodnocení distanční výuky žákem bylo spíše negativní. „I když mám doma víc klidu, tak je lepší škola kvůli kamarádům. To povídání přes počítač není nic moc. A doma jsem se nudil.“

Vyučující neměla při rozhovoru k chlapci téměř žádné připomínky. „...asi nic zvláštního, v podstatě jako ve škole. Bylo teda vidět, že měl velikou podporu obou rodičů. Více u něho byla maminka, která mu dělala takovou asistentku. Tatínek u něj taky někdy seděl...“ (P1)

6.3.3. Informant Ž3, chlapec s lehkým mentálním postižením

Chlapec je jedináček, vyrůstá v úplné rodině s otcem i matkou. Rodiče podnikají v pohostinství, mají vlastní restauraci. O své rodině téměř nemluví, v komunikaci se školou se projevuje především matka.

Byla mu diagnostikována lehká mentální retardace, kterou trpí od narození. Rád se začleňuje do kolektivu a nachází přátele mezi vrstevníky. V osobní péči je zcela nezávislý na ostatních, vše potřebné zvládá sám bez pomoci. Občas potřebuje ujistit, že jedná správně. Vývoj řeči a komunikace jsou přiměřené jeho handicapu. S ostatními se dorozumí sám, potřebuje však delší čas.

Chlapec do běžné základní školy přestoupil od pátého ročníku ze základní školy logopedické. Rodiče si přáli, aby opustil speciální prostředí a byl v rámci inkluze začleněn do běžného prostředí. Ve škole se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu, který mu byl vytvořen na základě doporučení pedagogické poradny. Má přiděleného asistenta pedagoga. Využívá speciální pomůcky, například tabulky, pracovní sešity, přehledy učiva a podobně. Hodnocen je na základě minimálních výstupů rámcového vzdělávacího programu. Chlapec je ve škole většinou snaživý, při práci se potřebuje ujistit, že úkol správně pochopil. Pracuje pomaleji, písmo je méně čitelné. Podle jeho možností jsou pro něho vytvářeny další pomůcky, například pracovní listy ve kterých místo psaní diktátu pouze doplňuje písmena. Při psaní testu využívá místo otevřených otázek výběr z možností. Raději však využívá ústní zkoušení. Rád čte, především knihy o zvířatech. S pomocí je schopný děj, o kterém četl, odvyprávět. Má zmenšenou slovní zásobu, význam slov se mu musí často vysvětlovat, zadání vysvětlit jinými slovy. Šikovný je zejména ve sportu. Baví ho stolní tenis, který hraje se spolužáky o přestávkách. Často mluví o plavání. Během hodin si rád kreslí, kresby využívá k pochopení i k zapamatování daného tématu. Pokud se chlapec necítí dobře, nebo je po nemoci, jsou jeho výsledky

výrazně ovlivněné, téměř nulové. Nezvládne ani to, co mu v běžném stavu nedělá problémy.

Při rozhovoru s chlapcem byl obzvláště nutný individuální přístup a úprava otázek. Rozhovoru se účastnila i asistentka pedagoga, která s chlapcem spolupracovala a stále pracuje, a doplňovala či upřesňovala jeho odpovědi.

Během distanční výuky se do hodin přihlašoval podle individuálních instrukcí asistentky pedagoga, která s ním je v neustálém kontaktu. „*Když jsem nevěděl, tak jsem volal... no na mobil asistentce. Ta mi to vždycky zvedla a volala zpátky.*“ (Ž3) Měli spolu také samostatné hodiny, na které se průběžně domlouvali. „*Když bylo potřeba, domluvili jsme se na konkrétní hodinu a zavolali si i mimo vyučování, třeba i odpoledne. Ozval se, když nevěděl, co a jak má udělat, nebo něco zapomněl.*“ (P5) „*Jo to říkala, kdy tady zas mám se propojit... připojit a tak...*“ (Ž3) Na těchto hodinách spolu upevňovali probranou látku, opakovali učivo a připravovali se na případné testy či zkoušení. „*Někdy mně řekla, že si to zkusíme a tak jsme něco dělali. Pak mě třeba někdo zas něco říkal a nebo se ptal. No nevím už co všechno.*“ (Ž3) „*Samostatně jsme měli hodiny češtiny, protože většinou dělá něco úplně jiného než ostatní a jenom bychom se navzájem rušili. Vyučující mi vždycky řekla, co, kdy a jak máme opakovat. Nové učivo jsme distančním způsobem neprobírali, jen opakovali a trénovali to, co by umět měl a co potřebuje.*“ (P5) Platí nejenom to, že potřebuje více času při zvládnání jednotlivých úkolů a činností. „*Potřebuje i detailně a názorně (nejlépe přes sdílenou obrazovku) vysvětlit, jak se k jednotlivým úkolům dostane, případně spustí program, video a podobně.*“ (P5) „*Jo to je dobrý když mi to ukazuje, nebo si to můžu pustit nebo něco udělat. Jinak moc to jsem to neposlouchal. Pak jsem se třeba ptal asistentky. To se jí pořád ptám i teď, třeba jestli zejtra něco píšeme. Píšu jí na mobil zprávy nebo volám, no píšu zprávy prostě. Tak mi napíše no. Jsem doma odpočíval hodně... to něco neumím pořád ukázat kamerou a tak, nebo co tam mám já, mi nejde...*“ (Ž3) „*To mluvíš o sdílení obrazovky, to ti nejde. To je pravda, ale nevadí, zvládli jsme to i tak... Já se vždycky snažila o to, abych všechno ukazovala co nejnázorněji a k nějakým věcem přímo naváděla, ale vždycky to prostě nešlo... Vždy seděl u počítače sám, rodiče mu téměř nepomáhali, a proto si při*

některých činnostech nebyl jistý... Táta mu vlastně na začátku všechno zapojil, nainstaloval a tím to skončilo. Když byl nějaký technický problém, volala jsem matce, ta to vyřídila tátovi a ten to zase spravil nebo vyřešil. To byla veškerá jejich účast.“ (P5) Některé věci chlapec nechápe, neumí vysvětlit, co se mu nedaří, nebo se ztratí. „...jo no, tak to se mně taky stalo, že jsem nevěděl, co komu mám říct. Někdo najednou mluvil a já to nepochopil, co chtěl po mně. Tak jsem říkal, že nevím no. Ale nebavilo mě to vůbec... Je to na mě těžký... (Ž3) „Ve škole při běžné výuce mu stačí ukázat, distančním způsobem výuky je ale vše náročnější. Chlapec je klidný a nemá sklony k panice. Pokud mu například vypadne spojení, nebo není slyšet, naučil se poslat zprávu a čekat na odpověď. Při hodinách spolupracoval a komunikoval s pedagogem i ostatními spolužáky. Potřeboval by ale, aby u něho někdo seděl, dohlížel a povzbuzoval ho, protože se často nesoustředí a nepracuje. Přes počítač to prostě nejde tak jako ve škole.“ (P5)

Hodnocení distanční výuky žákem je pozitivní. *„Na počítači už nechci dělat. Nebaví mě to, ale je to lepší než tam jezdit a sedět tam. Doma si lehnu, když nechci dělat a chci hodně odpočívat. Taky ty hodiny těch není málo ve škole. Jako že doma se učím míň než ve škole. Tam je toho hodně a dlouho...“ (Ž3)*

Během dalších rozhovorů s pedagogickými pracovníky se projevily různé přístupy k chlapci. *„Do hodin matematiky se připojoval pokaždé. Byla připojena i asistentka, aby věděla co jsme probírali a co má chlapec dělat. Do hodin nezasahovala. Po skončení hodin spolu potom zůstávali ve spojení a řešili, co potreboval. Tahle spolupráce vyhovovala všem... Nové učivo jsem se on-line pokusila vysvětlit jen jednou, byla to prostě hrůza, vůbec mu to nešlo. Víckrát jsme to neudělali a nechali to do školy.“ (P7) Naopak učitelka anglického jazyka nevyužívala spolupráci s asistentkou pedagoga a zvolila pouze individuální přístup. *„Chlapec je v angličtině na úrovni třetího ročníku. I během prezenční výuky má individuální práci a dělá něco úplně jiného než ostatní. Na každou hodinu jsem mu připravila cvičení ve Wordwallu, které si sám vyplňoval a řešil. Když něco nevěděl, nebo potreboval pomoc, tak se ozval, jinak měl vypnutý zvuk i mikrofon, abychom se navzájem**

nerušili. Mezi tím jsem pracovala s ostatními. Ke konci hodiny už se ostatní mohli odpojovat a já tam s ním zůstávala. Tu jeho práci jsme rozebrali, řekli si, jak to mělo nebo mohlo být, a pracovala jsem jen s ním. Žádný problém nikdy nebyl.“ (P6)

6.3.4. Informant Ž4, chlapec s narušenou komunikační schopností

Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Má pět sourozenců, tři starší a dva mladší. Rodina je sociálně slabší. Žijí v malém bytě přímo v budově základní školy, otec pracuje jako školník.

Logopedická péče u chlapce není pravidelná. Potřebné cviky a výslovnost doma netrénují. Jeho artikulace je na velmi špatné úrovni, má omezenou slovní zásobu a nedokáže číst s porozuměním. Vše se poté promítá do gramatiky, schopnosti samostatné práce a také začlenění do kolektivu spolužáků. Chlapec nenavštěvuje školské poradenské zařízení, podpůrná opatření má tedy pouze v prvním stupni podle uvážení vyučujících. Jsou to například zkrácené texty, polovina textu při psaní a delší čas na jednotlivé úkoly. Při hodinách s ním často pracuje asistentka pedagoga, která je ve třídě přítomna. Chlapec má každý den po skončení výuky doučování, kde procvičuje výslovnost a ústní projev. Trénuje čtení a doplňuje si učivo, které nestihl vypracovat v průběhu hodin.

Chlapec méně mluví, používá jednoslovné odpovědi. Při rozhovoru se dokázal rozprávět, ale využíval pouze krátké věty. Během řeči se často zadýchává, zapomíná co chtěl říct a přeskakuje. Mnohdy také nenachází vhodná slova. Otázky jsem nemusela upravovat ani měnit, ale musela jsem se ptát opakovaně a vymýšlet další.

Mezi nejčastější odpovědi patřily fráze „dobrý“ a „už nevím“. Distanční výuka se mu líbila, především kvůli nižšímu počtu hodin a pohodlí. „Nemusel jsem vstávat a oblíkat se...“ Připojování do hodin bylo s problémy. „Neslyšel jsem. Vypadávalo to. Něco jsem neměl, nemohl najít... asi jako ve škole to bylo...“ Chlapec využíval

zapůjčený školní notebook, se sourozenci se vzájemně vyrušovali. Neměli svůj pracovní prostor. „*Jsem slyšel ostatní... jiný učitelky taky... počítač mi šel... mamka s tátou mi pomohli...*“ Během synchronní výuky měl podporu rodičů, při úkolech a jednotlivých činnostech mu pomáhali. Konzultace s paní učitelkou nevyužíval. „*Ne, sám jsem hodiny nechtěl. Stíhal jsem. Byli jsme bez druháků. Bylo to dobrý...*“

Zhodnocení distanční výuky bylo spíše pozitivní, kvůli zkrácenému počtu hodin a celkové časové náročnosti. Občas mu chyběly přestávky se spolužáky, ale raději by se opět učil on-line. „*Už nevím. Doma to bylo lepší... ty přestávky ne. Ale jinak jo...*“

Třídni učitelka hodnotila spolupráci s chlapcem jako velmi obtížnou. „*Téměř nebyl slyšet. To porozumění je náročnější při osobním kontaktu a přes počítač je to úplná tragédie... Měli stále problémy s připojením, spojení často vypadávalo. U chlapce seděli rodiče, pořád mu napovídali a předčítali, u něj to bylo zlepšení jako hrom (sarkasmus). Najednou zvládal čtení a všechno mu šlo... Na hodiny připravený nebýval, stále někam odbíhal pro učení a pomůcky, všechno hledal. Další problém byl se soustředěním. Synchronní výuka probíhala u dvou dalších sourozenců a navzájem se neustále rušili. Častokrát jsem více slyšela kolegyni, než jeho. Prostě neměl klid...*“ (P1)

6.3.5. Informant Ž5, žákyně s poruchami učení

Rodiče dívky se rozešli před nástupem do školy a vyrůstala v náročné střídavé péči, kterou špatně snášela. Výsledky se projevovaly především ve školních výkonech. V současné době je prakticky v péči matky a školu zvládá o mnoho lépe.

Navštěvuje pedagogicko psychologickou poradnu, ze které má doporučení ve druhém stupni. Dívka má obtíže v českém a anglickém jazyce a matematice. Problémy má především při čtení delších a cizích slov, nečte pravidelným tempem.

Zaměňuje délky samohlásek, písmo je méně čitelné. Píše pomaleji a často přehazuje písmena či celé slabiky. V matematice má problémy s většími čísly, Hejného metoda jí vyhovuje díky názornosti a využívání různých pomůcek. U jednotlivých úkolů je nutné ověření, zjištění míry porozumění. Činnosti je pro dívku lepší rozdělit do různých fází, nezadávat jí úkoly na celou hodinu najednou. Je pro ni důležitá pochvala a zpětná vazba. Má dobře rozvinutou dlouhodobou sluchovou paměť a je pečlivá, vše se snaží dokončit. Během práce je důležité poskytnutí dostatečného času, zjednodušování úkolů a textů, případně jejich zkrácení. Místo diktátů je vhodné zpracovávání pracovních listů a doplňovaček.

Během rozhovoru o distanční výuce se dívka rozpovídala, nebyla nutná úprava otázek ani jejich přeskokování. *„No jako v něčem to bylo lepší a v něčem horší. Lepší v tom, že jsme byli rozdělení, nebyly to ty tři třídy pohromadě. Byl lepší klid, nikdo neotravoval a nepovídal si vedle mě... Horší to bylo v tom, že jsem jako nebyla s téma kamarádkama.“* Rozvrh hodin dívce vyhovoval spíše distanční. *„Rozvrh rozhodně mnohem lepší, neměli jsme tolik hodin. Ale zase jsme neměli výtvarku, což je škoda. A taky informatiku jsme neměli, tělocvik mi úplně nechyběl, hudebka tak půl na půl.“* Pomůcky a potřebné materiály měla u sebe, pokud něco potřebovala, kontaktovala vyučující. *„Používali jsme třeba kostičky na matematiku, jenže ve škole jich tolik pro každého nemáme, tak jsme si doma hledali vlastní, nebo používali něco jiného, třeba kostkový cukr. Taky jsme si dělali dřívka ze špejlí nebo páráték. Pomocný tabulky nám paní učitelka vždycky vložila na tabuli na obrazovku, aby to všichni viděli. Taky jsme tam vyplňovali a psali, jako když jsme ve škole. To mě bavilo a byla sranda. Na přírodovědu jsme dělali model planety Země, třeba z modelíny. To bylo dobrovolný. Na ájnu jsme měli hlavně pracovní listy a testy, co se sami vyhodnotily. Paní učitelka taky třeba něco nasdílela a povídala.“* Práci na počítači dívka zvládala bez problémů, často se připojovala na tabletu. *„Dělali jsme třeba prezentaci na vlastivědu a přírodovědu, to mi pomáhala mamka. Chtěla jsem mít téma o delfínech, ale holky ho už měly, tak jsem dělala medúzy. Na tabletu jsem byla hlavně při závodech na umíměto, protože to bylo rychlejší než jezdit myší.“* Úkoly plnila okamžitě, nepotřebovala více času na zpracování. *„Mimo vyučování*

jsme moc úkolů neměli. V hodinách mi to šlo líp než ve škole, protože jsem měla klid. Když jsem něco nevěděla, tak jsem se zeptala, ale moc často to nebylo.“

Žákyně hodnotila distanční výuku pozitivně, nechtěla by žádné změny. „Nechala bych to tak, jak to bylo, bylo to dobrý. Lepší je být doma na učení, ale ve škole zase s kamarádama. Ve škole si třeba při hodině šeptáme, to u toho počítače nešlo. Mohli jsme po hodině zůstat připojení sami a bavit se, nebo se připojit kdykoliv odpoledne a třeba něco hrát. Nechávala nám to tam paní učitelka otevřený, tak jsme to používali.“

Pedagogové při rozhovorech dívku hodnotili jako šikovnou, snaživou a bez problémů. Přístup využívali stejný jako během prezenční výuky. *„Dívčinu skupinu jsem vyučovala při hodinách matematiky a českého jazyka. Po zadání úkolů jsem se vždy všech zeptala, jestli všemu rozumí a vědí jak pracovat. Někdy jsem se ptala i konkrétních žáků, nechtěla jsem je ale individuálně vyvolávat pokaždé... Dívka potíže neměla, občas se na něco znovu zeptala, nebo si před kontrolou řekla o čas navíc. Doma měla přehledy a tabulky, které při práci využívala. Během čtení nahlas jsem se snažila dívku vyvolávat co nejméně, protože bylo patrné, že je nervózní z mluvení před kamerou. Potřebovala mít klid a čas na práci, lépe jí vyhovoval písemný projev a doplňování různých cvičení na Jamboard.“* (P3) Stejný postup zvolila také vyučující anglického jazyka. *„Dívka se účastnila hodiny s ostatními, všechno probíhalo stejně jako ve škole. Pokud měla něco přečíst, dala jsem jí jen zkrácený text. Ráda pracovala s on-line pracovními listy a vyplněné mi posílala nazpět mezi prvními.“* (P6) V dalších předmětech nemá dívka výrazné obtíže. *„Ve vlastivědě nepotřebuje v podstatě nic. Občas mě až překvapí, kolik si toho pamatuje a je vidět, že jí historie baví.“* (P1)

6.3.6. Informant Ž6, žák s poruchou chování a emocí

Chlapec vyrůstá v úplné rodině s otcem i matkou, kteří jsou podnikatelé. Má starší sestru.

Začátek školní docházky měl o rok odložený. Navštěvoval speciálně pedagogické centrum a pravidelně docházel na psychiatrická vyšetření. Trpěl závažnými poruchami chování, které byly podpořené autistickými prvky. V průběhu školní docházky se chlapec začal vyrovnávat, psychiatrickým vyšetřením byl atypický autismus a později i vývojová dysfázie vyloučena. Diagnostikována byla hyperkinetická porucha s hyperaktivitou a expresivní porucha řeči.

Podpůrná opatření má chlapec nastavena ve třetím stupni. Vzdělává se podle individuálního vzdělávacího plánu a spolupracuje s asistentkou pedagoga. Při práci je důležité střídání činností, nedokáže se delší dobu soustředit na jeden typ úloh. Po zadání úkolu je nutné ujištění, že zadané práci rozumí a ví, jak postupovat. Pokud práci nerozumí nebo mu nejde tak, jak by si představoval, začíná být nervózní a má potíže s uklidněním. Občas se potřebuje projít, odejít mimo třídu nebo si popovídat s dospělým. S asistentkou spolupracuje ochotně, dokáže si sám říct, jestli pomoc chce, a nebo chce naopak pracovat samostatně.

Na začátku rozhovoru byl chlapec nadšený. Měl radost, že si s ním budu povídat a poslouchat jeho názory. Často jsem ho musela usměrňovat zpátky k tématu, rozpovídal se o všem možném doma a v jeho okolí. Úprava otázek nebyla nutná.

Na první otázku, jak se mu pracovalo při distanční výuce, začal vyprávět. *„Jo no tak to vůbec nebylo tak špatný jak jsem to čekal, určitě to mohlo bejt horší, to rozhodně. Docela jsem si to i užil...“* Další otázky směřovaly na soustředění a časovou náročnost. *„Měli jsme asi tak dvě hodiny každéj den, to bylo super. Těšil jsem se. Určitě to doma bylo lepší než ve škole. Soustředil jsem se taky líp, protože když jsem to nechtěl poslouchat, tak jsem to vypnul nebo odešel. Když jsem potřeboval mluvit, tak jsem ten mikrofon zapnul a jinak to bylo vypnutý, protože jsem si u toho hrál... jo, když už jsem měl třeba hotovo nebo mě to taky zas nebavilo tolik. Taky jsem se fakt naštvál někdy, protože mě učitelka neslyšela a ostatní tam mluvili. To jsem s tím*

praštil, byl jsem na tabletu. Pak třeba přišla mamka a ptala se... no někdy mě to štvalo... hodiny byly asi jako ve škole, paní učitelka povídala, my jsme něco dělali a počítali a tak podobně. Někdy jsem odbíhal, protože jsem už nechtěl sedět, pak jsem nevěděl co dělají, někdy si i hrál. Třeba s papouškem Pepou, štípal mi tam papíry a vykousal mi jednou kolečko na papíře, to byla sranda. Pořád něco štípal... No jo, to jsem pak nevěděl, kde jsme, a bál se zeptat, nebo jsem se i styděl. Tak jsem čekal, co bude, a pak to třeba zjistil a zas něco dělal. Co jsem vlastně dělal, už ani nevím...“ Práci s technikou zvládal většinou sám, k dispozici měl tablet pro snadnější ovládání. „Mamka mi jen ze začátku říkala a ukazovala, co se jak dělá, pak už jsem ji nepotřeboval. Někdy mě jenom zkontrolovala, co dělám a jestli neblbnu. Hodně jsem si na tom tabletu hrál, stahoval hry a tak... pak mi na to přišla a nějaký mazala, v jedený jsem měl problém s nějakých chlapem, to mi zablokovala. Chtěl jsem si hrát, ne se moc učit. To mě naštvávala, tak jsem si něco stáhnul znova a ona mi to zas smazala.“ O pomoc, případně další vysvětlení si často neříkal. „Jsem se styděl na něco zeptat, tak jsem se pak ptal mamky. Ta tam pak někdy byla i se mnou, aby to taky věděla... No sám hodiny s učitelkou bych nechtěl, ani s asistentkou. Bylo dobrý, že toho bylo tak málo. Nepotřebuju jinak pomoct.“

Zhodnocení distanční výuky žákem bylo jasně pozitivní. „Chtěl bych pořád distančku, protože bylo málo hodin. Kamarády jsem ve škole stejně moc neměl, ale přestávky byly dobrý. No ale stejně je to lepší doma. Někdy mě to teda doma nešlo a někdy zas úplně báječně. Doma je to určitě lepší, ve škole je povyk, vadí mi rachot... doma to prostě vypnu a odejdu.“

Během rozhovoru s žákem vyplynulo, že se asynchronní výuky ve větší míře nebyl schopný účastnit. Nechtěl se účastnit individuálních hodin ani konzultací. Spolupráce s asistentkou pedagoga tak spočívala v komunikaci s matkou a zajišťování podpůrných materiálů, které byly žákovi zasílány. „Po pár hodinách, kdy se to opravdu nedalo zvládnout, jsme se s maminkou domluvily na tom, že se chlapec bude připojovat jen výjimečně. Například při probírání nového učiva, nebo pokud budou potřebovat pomoc. On při hodinách úplně šlel, nebylo to vůbec v pohodě. Maminka

mi během hodiny volala na mobil, že má záchvat vzteku a háže věcmi... to se opravdu nedalo zvládnout. Po nastavení toho našeho systému byli všichni v klidu, chlapec dělal úkoly a spolupracoval, maminka ho kontrolovala a všechno mi fotila a posílala.“ (P1) „Práce s chlapcem je založena na individuálním přístupu, to se projevilo i během distanční výuky, na kterou ještě k tomu všemu nebyl připravený. Občas se zasekne i ve škole a v tom případě je nejlepší nechat ho uklidnit a situaci vyřešit jiným způsobem. To přes počítač není možné.“ (P3)

6.3.7. Informant Ž7, žákyně se sociálním znevýhodněním

Dívka žije v nevhodných podmínkách, rodina je pod dohledem OSPODu. Vyrůstá v neúplné rodině s matkou a dvěma staršími sourozenci. O děti ve velké míře pečuje babička, která s nimi žije. Dívka má logopedické potíže, jiné zdravotní komplikace nemá. V péči logopeda ani školského poradenského zařízení není. Děti chodí v nevhodném oblečení, hygiena je nedostatečná.

S nástupem do prvního ročníku základní školy nebylo dívence téměř rozumět. Často se dorozumívala přes svou sestru, která je o rok starší. Vzhledem ke spojeným ročníkům na základní škole navštěvovaly obě stejnou třídu. Sestra tak pro ni byla oporou. Dívka často vyhledává podporu dospělého, je pro ni důležitý fyzický kontakt (pohlazení, chycení za ruku). Nemá vhodné psací potřeby a další vybavení. Má problémy s čistotou a pořádkem. Pomůcky a učebnice ztrácí a ničí.

Během rozhovoru s dívkou bylo nutné časté ujišťování, že se nejedná o žádný test. Bála se toho, jestli odpovídá správně. Otázky jsem směřovala především na její názory a na to, jak se cítila. Otázky, které se týkají vybavení a spolupráce s rodiči jsem vynechala.

Dívka nemá na distanční výuku vyhraněný názor. „*Nemusela jsem nikam chodit... Občas jsem se nudila. Roznášela jsem s babičkou noviny a někdy jsme někoho*

potkaly. Někdy jsme s někým povídaly...“ Při výuce ji podporovala babička a starší bratr. Změnu rozvrhu hodin téměř nevnímala. „Někdy se učil brácha a někdy já. Jak to šlo. Moc mě to ale nešlo, tak jsme to nechali. Paní učitelka mi psala úkoly, tak jsem něco dělala. Nebo jsem si hrála.“ Do hodin se připojovala nepravidelně, podle momentálních možností. „Když mě to šlo a brácha se ségrou byli na mobilu, tak jsem měla počítač. Moc jsem to s ním neuměla. Vždycky mně to někdo zapnul a pak se třeba přišel podívat, jestli to funguje...“

Dívka se při distanční výuce cítila osaměle, chyběl jí osobní kontakt. Byla ale spokojená, že nemusela docházet do školy. *„Na něco to bylo dobrý. Nemusel by tak zlobit ten počítač, ale spíš mně to nevadilo. Hrála jsem si sama nebo se ségrou. Ve škole je víc hraček. Taky si tam s někým někdy povídám, nebo mě učitelka pochválí... Jo a nemuselo se vstávat...“*

Třídní učitelka hodnotí spolupráci s dívkou negativně. *„Několik týdnů jsem o ní nic nevěděla. Maminka se občas ozvala s tím, že se nemají jak připojit. Úkoly neplnila, vůbec nic jsem od nich nedostávala... Později dostali školní notebook a SIMkartu s volnými daty do mobilu. Občas se připojila, ale spojení bylo velmi špatné. Vypracované úkoly jsem od ní za celou dobu viděla snad jen dvakrát... Vím, že u nich fungovala hlavně babička. Maminka měla ještě ke všemu nějaké zdravotní komplikace...“ (P1)*

6.3.8. Informant Ž8, žákyně s kombinovaným postižením

Dívka v současné době navštěvuje první ročník odborného učiliště, obor kadeřnictví. Vyrůstá v neúplné rodině, je v péči matky. Má starší sestru. Otec se na výchově a vzdělávání výrazně podílí.

Dívka je v péči pedagogicko psychologické poradny. Má nastavený individuální vzdělávací plán, je uvolněna z výuky druhého cizího jazyka. Trpí nerovnoměrným

vývojem kognitivních funkcí, má oslabenou paměť a často jí přepadají úzkosti. Současně se u ní projevují výrazné poruchy učení. Potíže má i po zdravotní stránce. Je po několika operacích, má problémy s ledvinami. Otec dívku přetěžuje, má na ni vysoké nároky. Pravidelně základní školu navštěvoval, vyučujícím neustále radil s vhodným přístupem, který by k dívce měli mít.

Během prezenční výuky je dívka svědomitá, snaží se pracovat, ale zároveň má strach a nedůvěřuje si. Při práci je nutné využívání didaktických pomůcek a zrakové opory. Nedokáže se orientovat ve slepých mapách, prázdných tabulkách a podobně. Práce s většími čísly je téměř nemožná. Práce z paměti je pro dívku velmi náročná a stresující. Není vhodné vyvolávání k hlasitému čtení. Při práci dostává konkrétně rozpracované a rozepsané zadání, aby porozuměla. Texty má zkrácené, při psaní píše polovinu. Při testech neodpovídá na otevřené otázky, má výběr z možností. Preferuje však ústní zkoušení. Důležité je zohlednění pracovního tempa a poskytnutí dostatečného času na plnění jednotlivých činností. Kvůli špatné paměti má potíže v anglickém jazyce, především se zapamatováním slovíček. V průběhu vzdělávání je nutné brát ohled i na zdravotní stav dívky. Nesmí nikde prochladnout ani se nadměrně přehřát.

Rozhovor jsem využila ve chvíli, kdy se dívka přijela do základní školy znovu podívat a navštívit bývalé spolužáky. Po distanční výuce se úplně změnila, je z ní nový člověk. Otázky nebylo nutné nijak upravovat, sama povídala o všem.

Svou zkušenost s distanční výukou hodnotí absolutně pozitivním způsobem. *„Vlastně to bylo úžasný, přestala jsem se bát školy... Ve třídě jsem měla strach mluvit před ostatními, vadily mi ty pohledy a když si někdo povídal. Nevěděla jsem, jestli se baví o mě nebo co. A to mi přes počítač bylo jedno. Byla jsem tam sama a na nikoho neviděla. A ještě teda taky doma, v pokojíčku. Taky jsem měla všechny ty svoje věci a svůj klid...“* S rozvrhem hodin a časovou náročností neměla žádný problém. *„Mě to vlastně asi i začalo bavit... V klidu jsem si udělala všechno, co*

učitelé chtěli a poslala jim to. Chválili mě. Vždycky se ptali, jestli potřebuju ještě nějaký čas, ale nechtěla jsem. Když jsem věděla, že to nestíhám, nebo se na něco nepřipojila, tak jsem to pak našla uložený v učebně. Všechno to tam bylo nechaný. A na češtinu i výsledky ke kontrole. Bylo to fajn...“ Všechny pomůcky, které při hodinách využívá, měla dívka u sebe. Byla schopná vyhledávat si informace sama na internetu. *„Taky jsem se naučila hledat v internetovém slovníku a občas se někde na něco podívat. S kalkulačkou, tabulkama a přehledama jsem dělala jako ve škole... Pracovat s počítačem mě nevadí, to zvládám z informatiky. Teda tyhle jednoduchý věci. Takový to složitější už ne... Když mě něco nešlo, tak jsem se zeptala při hodině. Všichni jsme občas psali do chatu v učebně. Někdy byla sranda...“*

Nápady na zlepšení či jinou pomoc, kterou by využila nemá. Se způsobem distančního vzdělávání byla spokojená. *„Asi bych nic neměnila... Po hodinách jsme si někdy povídali... Jsem ráda, že ta distančka byla, od té doby je mi mezi ostatníma líp. Ve škole mi teď říkají, že jsem hrozně ukecaná...“*

Pedagogové distanční výuku u dívky hodnotí jako velice přínosnou. *„Dívka se najednou začala sama hlásit o slovo. Vůbec neměla strach, byla sebejistá. Bylo vidět, že se přestala bát mluvit... Na konci hodin ráda zůstávala připojená déle a povídala si se mnou i s ostatními. To ve škole nedělala, tam se stahovala do pozadí... Po návratu do školy se ten problém nevrátil. Zůstala taková, jaká byla během distančních hodin...“* (P4) *Vlastně na tom najednou byla úplně nejlíp v té třídě.* (P7) Vyučující stále dodržovali nastavená podpůrná opatření. Dívka pracovala s kratšími texty, zpracovávala poloviční rozsah prací a k zapamatování měla jen to nejdůležitější. *„Při chemii vždycky pracovala jen s omezeným počtem vzorců, neměla jich tolik jako ostatní. Když jsem zadala nějaký praktický úkol, třeba zdokumentovat pokus, který si doma sami zkoušeli, tak to měla vždycky moc hezky zpracovaný.“* (P7) *„Když měli psát slohovou práci, chtěla jsem po ní jen polovinu toho co po ostatních. Neměla s tím problém a všechno odevzdávala včas. Ani nepotřebovala čas navíc, všichni na to měli vždycky několik dní...“* (P4) *„S angličtinou má problémy i při prezenční výuce, je to kvůli té její paměti. Cizí*

jazyk bez slovíček je prostě problém... Jinak s námi jela hodiny normálně, pracovala stejně jako ve škole. Hodně používá slovník. Při nějakým složitějším popisu nebo delším cvičení zpracovává jen polovinu.“ (P6)

6.3.9. Shrnutí dílčích cílů z pohledu žáků

První dílčí cíl:

Téměř každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotil distanční výuku jako přínosnější z hlediska schopnosti soustředění. Všem žákům ze spojených tříd se líbilo jejich rozdělení na ročníky, během synchronních hodin. Pouze pro žáka Ž6 s ADHD představoval synchronní způsob výuky nadměrnou zátěž a prakticky nebyl schopný se jí účastnit. Žákyně Ž7 se hodin z větší části také neúčastnila a proto nemohla tento bod hodnotit. Žáci se dále shodují na vyhovujícím časovém rozvrhu, který byl méně zatěžující než při prezenčním způsobu vyučování. Všichni se ale shodují na chybějícím sociálním kontaktu se spolužáky a kamarády.

Druhý dílčí cíl:

Ani jeden z žáků nepopisoval negativní zkušenosti s přístupem pedagogů. Pokud potřebovali pomoc, vždy se na ně mohli obrátit. Podporu asistenta pedagoga měli v době distančního vzdělávání dva žáci. Ž3 s asistentkou spolupracoval, Ž6 však ne. Konzultační a individuální hodiny mohly být využívány všemi žáky, ne každý se jich ale účastnil.

Třetí dílčí cíl:

Všichni žáci pracovali podle nastaveného systému podpůrných opatření, tři z nich podle individuálního vzdělávacího plánu. Každý měl u sebe pomůcky a materiály, které běžně využívá při prezenčním vyučování. Dva žáci měli navíc zapůjčený školní notebook. U žáků prvního a druhého ročníku byla nutná pomoc s technikou od rodičů. Starší žáci zvládali základní ovládnání sami. Rodiče mladších žáků se hodin často účastnili, někteří s nimi pracovali pravidelně. Tito žáci poté spoléhali na jejich

podporu a vyučujícího se ptali minimálně. Čas na zpracování jednotlivých úkolů byl pro každého, kdo je odevzdával, dostatečný. Konkrétní nápady ke zlepšení žáci neměli. Pouze Ž2 by začal využívat pomůcky, které mu byly doporučeny až po skončení distanční výuky a individuální konzultace.

6.4. Přístup pedagogických pracovníků k distanční výuce

Během rozhovorů s informanty z řad pedagogických pracovníků nebyla nutná úprava otázek. Některé však s ohledem na individuální přístup k žákům vplynuly navíc. Mezi ně patřilo zvládnutí nového učiva, podpora kontaktu mezi žáky a co by příště případně udělali jinak.

První dílčí cíl: Kvalita distanční výuky, porovnání s prezenční výukou, používané nástroje a programy, časová náročnost a zadávání úkolů

S ohledem na kvalitu výuky byla nutná reorganizace třídních skupin, zvážení počtu jednotlivých hodin a tvorba krizových rozvrhů. *„Nejdůležitější byl začátek. Hlavně to, že jsme okamžitě jednali a nečekali, co bude... Na synchronní výuku jsme najeli hned při prvním zavření škol. Naštěstí jsme v té době měli jarní prázdniny a tak byl dostatek času na přípravu... Prvním krokem bylo nastavení rozvrhů hodin a s tím spojené vytvoření samostatných on-line tříd. Vzhledem k tomu, že máme většinu tříd ve škole spojených a mají během výuky jednoho učitele, museli jsme přistoupit k jejich rozdělení. Tím nám vznikl problém s nedostatkem vyučujících... Nutná byla právě dostatečná podpora žáků se speciálními potřebami. Řešili jsme všechny jejich možnosti, museli jsme jim dodat veškeré pomůcky ze školy a domluvit se s jejich rodiči na postupu výuky. Všechno jsme ale nakonec dali dohromady a myslím, že jsme fungovali bez problémů.“ (P4)*

Hodnocení kvality distanční výuky je u vyučujících rozdílné, stejně tak i přístup k synchronní hodině. *„U těch malých to bylo šílený. Ze začátku se děti vůbec nesoustředily, pořád někam odbíhaly, ukazovaly hračky a pokojíček... Všechno, jen*

ne učení. Bylo to pro ně prostě nový a nějakou dobu trvalo, než si zvykly na to, že se musí soustředit a poslouchat... Jeden z žáků Ž6 to teda nezvládl a učil se převážně asynchronním způsobem... V prvním ročníku byli dva žáci s podpůrnými opatřeními a ve druhém tři. Obzvláště kvůli nim bylo důležité interaktivní vedení hodin a práce s pomůckami. Během výuky jsem se snažila střídat jednotlivé činnosti a zapojovat pohybové aktivity. Někdy jsme si pomůcky vyráběli, jindy si udělali několik kliků, zazpívali a tak podobně...“ (P1) „To prostě nejde tak, jako ve škole. Je nutná úplně jiná příprava na výuku. Všechno jsem musela mít připravené a otevřené v oknech, abych se při hodině nezdržovala hledáním. Většinou jsem si psala osnovu, abych na něco nezapomněla... Na druhém stupni je to jiné. Žáci spolupracují od začátku. I ten přístup k nim je jiný než na prvním stupni... Přes počítač ale může být problém s přístupem k jednotlivým žákům. Ve třídě vidím, jak se žák tváří a reaguje, tady ne. Pokud se sám neozve, nebo si to nějak nevyzkouším, tak nevím, jak na tom je. Většinou jsem spustila závod na Umíme to a tam bylo vidět, kdo je pozadu, neodpovídá a v tom případě třeba nerozumí... Nové učivo, které v tu chvíli nebylo nutné probírat, jsem vyčlenila. Ale nic důležitého jsme nevynechali“ (P4) „Já jsem učila stejně jako ve škole. Místo tří ročníků jsem samostatně vyučovala jen dva, třetí bych už nestíhala. S tím mi pomáhala asistentka pedagoga, se kterou jsme byly v nepřetržitém kontaktu a všechno konzultovaly... Všechny tři ročníky najednou si neumím představit, pro ně by to byla obrovská zátěž a hlavně zmatek.“ (P2) „S paní učitelkou jsem ze začátku téměř každý den mluvila, scházely jsme se ve škole a probíraly spolu jednotlivé postupy... Hodinu jsem se snažila vést s ohledem na momentální situaci a počet připojených žáků. Důležitější témata jsme neprobírali, pokud jich více chybělo. Při výuce jsme z větší části upevňovali probrané učivo a opakovali.“ (P3) Vyučující anglického jazyka volila úplně jiný přístup, než při prezenční výuce. „Hlavně jsme mluvili, to je pro ně stejně nejdůležitější. Na začátku každé hodiny jsme začínali povídáním, bylo to takový zahřívací kolečko. Popisovali třeba svůj pokoj, věci kolem sebe pohled z okna a tak... Někdy nám to zabralo i celou hodinu, ale to nevadilo. Ostatní mohli pokládat různé otázky, ptali se co a kde je, učili se komunikovat. Potom jsme opakovali probrané učivo, soutěžili a zkoušeli testy... S novým učivem jsem měla problém. Ve škole jsem zvyklá ukazovat všechno

pohyby, obrázky a různými aktivitami. No a to tady nešlo, seděla jsem jako svázaná a bez rukou za počítačem. Taky vidět sama sebe na obrazovce bylo hrozný...“ (P6)

Během distanční výuky používala většina vyučujících Google Jamboard a její nástroje. Škola využívá učebnice od nakladatelství Fraus, které za symbolickou korunu zpřístupnilo své digitální materiály – Flexibooky. Všichni se shodovali na nutnosti využívání sdílené obrazovky, u praktických činností potom na využívání práce před kamerou. *„Nutná je pro tyhle děti zraková opora. Pořád jsem používala kameru nebo sdílenou obrazovku. Programy jsem na obrazovce pouštěla hlavně já, oni by to asi nezvládali... Nejvíc jsem promítala tabuli v Googlu, vkládala na ni obrázky z učebnic a sešitů a přímo jsme tam dopisovali. Jako ve škole. Občas jsme zavedli na Umíme to...“ (P1)* *„Používala jsem hlavně internetové stránky a různé prezentace. Klasicky tabuli se sdílením a Flexibooky.“ (P2)* *„V podstatě každou hodinu jsem měla zapnutou sdílenou obrazovku. Ze začátku jsem nejvíce využívala Flexibooky. Později jsem ale začala jednotlivé stránky ze sešitů a učebnic vkládat do Jamboardu. Na rozdíl od Flexibooků jsme do těchto stránek mohli psát, doplňovat cvičení a také kontrolovat správné možnosti. Žáky to více bavilo a do tabule zapisovali sami... Dále jsme pracovali na internetových stránkách jako je Umíme to, Matika in s Hejného metodou a podobně. Další materiály a kvízy jsem tvořila přes Kahoot a Wordwall.“ (P3)* Při práci se staršími žáky bylo možné jejich propracovanější zapojení. *„Každý měl vytvořenou vlastní tabuli a já si mezi nimi přepínala. Žáci, kteří pracují pomalejším tempem tak měli dostatek prostoru a nikdo je neomezoval. Každý také v tomto případě mohl pracovat na jiném úkolu, nebo mít upravené zadání... Něco jsme trénovali na Didaktě, která svůj obsah zpřístupnila zdarma po dobu uzavření škol.“ (P4)* *„Pracovala jsem hlavně s kamerou, na kterou jsem jim třeba ukazovala pokusy během chemie. Při matematice jsme před kamerou stavěli stavby z kostek... Potom jsem využívala různá videa, třeba na ČT edu.“ (P7)* Někteří pedagogové začali pracovat s programy a nástroji, které využívají dodnes. *„Našla jsem stránku Liveworksheets, která je skvělá na tvorbu testů. Výsledky se samy porovnají, seřadí a vyhodnotí. U každého žáka jsou detaily o jeho zpracovaném testu, nikdo si prostě nemůže nic vymýšlet... Dál používám taky Wordwall, hlavně pro tvorbu pracovních listů. Pracovní listy a tyhle vytvořená cvičení jsou nejlepší právě*

pro děti se speciálníma potřebama, protože to jde vytvořit individuálně pro ně. Každý pak může mít svoje a na svojí úrovni...“ (P6) „Poprvé jsem použila formuláře v Googlu na zpracování testů a už jsem u nich zůstala. Dodnes je ve škole posadím k počítačům a testy píší tam. Každý může mít svůj upravený, podle toho jak je potřeba. Navzájem od sebe ani neopisují, protože mají přeházené otázky. V papírové podobě bych s tím měla mnohem víc práce...“ (P4) A někteří dodnes využívají vytvořené učebny pro podporu prezenční výuky. Vkládají do souborů probrané učivo, fotí zápisy na tabuli a podobně. Tento systém je přínosný pro žáky, kteří hodinu zameškali, ale i pro žáky, kteří se k obsahu hodiny potřebují vrátit. Mohou se zpětně kdykoli podívat na zápisy z tabule a doplnit si vše, co během hodiny nestihli.

Vzhledem k rozdělení spojených tříd měl vyučující při distanční hodině vždy čas pro každý ročník zvlášť. Tím vznikla během výuky spousta volného času navíc. I přes zkrácený rozvrh hodin se pedagogové shodují, že učivo obsahově zvládali lépe než při prezenčním způsobu vzdělávání a proto většina úkolů zadávala v minimální míře. *„Řekla bych, že nakonec jsme toho stihli víc, než normálně ve škole, byli jsme i napřed. To rozdělení jim prospělo a některým se učilo mnohem lépe. Měli větší klid a navzájem se mezi sebou nerozptylovali... Úkoly jsem nezadávala, protože jsme to při hodinách zvládali...“ (P1) „Nepotřebovala jsem zadávat úkoly. Byli jsme tak o měsíc dopředu, možná i víc a to jsme stíhali hrát hry, soutěžit a někdy si i povídat. Občas se stalo, že si měl někdo po výuce třeba jenom dokončit cvičení, protože ho celé nestihl, nebo se připojil pozdě... (P3) „Jako úkoly měli hlavně slohové práce, ale to bylo stejné jako ve škole. Jinak nic navíc.“ (P4) „Určitě jsme nebyli pozadu, ale úkoly normálně dostávali, jako když se chodí do školy. Vyfocené mi je potom posílali na mail, nebo jsme si je druhý den kontrolovali.“ (P2) Místo klasických, psaných domácích úkolů byly často zadávány dobrovolné či kreativní úkoly. *„Na procvičování mimo výuku jsem tvořila různé materiály v těch stránkách, co pořád používám, ty mi mohli odesílat a pak třeba dostali malou jedničku. Někomu to hodně pomohlo. Hlavně ti, kterým angličtina moc nejde, si mohli pěkně vylepšit známku.“ (P6) „Měla jsem vytvořené skupiny na Umíme to a sledovala kdo pracuje, kdo má kolik štítů a co procvičuje. Pak jsem k tomu přihlížela během hodnocení.“ (P4) „Občas jsme při hodině dostali nějaký nápad a udělali z něj dobrovolný úkol.**

Například při probírání toho, jak se píše e-mail. Každý mi mohl jeden cvičně napsat a poslat. Jindy jsme se bavili o domácích mazlíčcích, tak mi každý žák mohl poslat jeho fotografii. Nebyla jsem nadšená z fotek hadů, ale ocenila je. Především v případě, že se jednalo o žáka s lehkou poruchou učení a i tímto způsobem se snažil o maximální zapojení do výuky...“ (P3) „Do hodin zeměpisu a chemie jsem jim zadávala různé projekty. Měli zdokumentovat jeden krátký výlet, jednoduchý pokus a podobně. Většinou to měli moc pěkně zpracované zrovna žáci, od kterých bych to nečekala...“ (P7)

Shrnutí:

Škola okamžitě reagovala na aktuální dění v souvislosti s mimořádnými protiepidemickými opatřeními. Zajistila všem žákům možnost nadále pokračovat ve vzdělávání.

Způsob vzdělávání byl zajištěn on-line synchronní výukou. V případě problémů s tímto způsobem vyučování byla nastavena individuální podpora žáka. Hodiny probíhaly podobným způsobem jako během prezenčního vzdělávání. Kvalita výuky nebyla negativním způsobem ovlivněna. Pedagogičtí pracovníci využívali základní balíček nástrojů a programů, někteří si navíc hledali další způsoby, jak výuku dětem přiblížit a zkvalitnit. Rozvrh hodin a časová náročnost byly z obsahového hlediska zcela dostačující.

Distanční vzdělávání bylo svým způsobem i přínosné. Pedagogové některé postupy a nástroje využívají dodnes, protože se osvědčily. Zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může jít o zjednodušení, individuální zadání úkolů a interaktivní zpracování.

Druhý dílčí cíl: přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany pedagogů a asistentů pedagoga, konzultace a individuální hodiny, spolupráce s rodiči

Na přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se všichni pedagogičtí pracovníci shodují. *„To bylo individuální, nejde to říct nějak celkově. Prostě nejdůležitější je dodržení podpůrných opatření a pokud to jde, tak zapojení do hodiny, jako při běžném způsobu výuky...“* (P4) *„Pořád a všude individuální přístup...“* (P1)

Výukové metody, individuální hodiny a přístup k jednotlivým žákům ze strany vyučujícího a asistenta pedagoga jsou detailně rozpracovány v kapitole 6.3. Přístup k jednotlivým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Spolupráce s rodiči a s tím spojené konzultace probíhaly ve většině případů bez problémů. *„Ze začátku to bylo od rána do večera – telefon, WhatsApp, mail... Nejvíc jsme komunikovaly s maminkou žáka Ž6, tam ty důvody jsou jasné. Naopak problém byl s matkou žákyně Ž7, která se často ani neozvala. Pokud ano, tak jen něco naslibovala, vymluvila se a tím to zase skončilo.“* (P1) *Když někdo něco potřeboval, zůstával po hodině déle připojený, nebo jsme se domluvili na jiný čas. Občas se konzultací chtěli účastnit rodiče, prarodiče, tak jsme je plánovali na odpoledne. O konzultace si většinou říkali sami žáci, rodiče výjimečně.“* (P2) U starších žáků, především na druhém stupni, nebylo nutné udržovat kontakt s rodiči. *„O rodičích vůbec nevím... Známký a důležité informace jsme jako obvykle vkládali do systému. Kdo potřeboval, mohl vyučujícího kontaktovat. Žáci všechno zvládali, nebo se nás ptali sami, konzultace s rodiči jsme nepotřebovali... Rodiče nás hodně chválili za náš přístup. Byli spokojeni, že se děti zabavily a měly výuku.“* (P4) *„Konzultační hodiny jsem neměla, rodiče mladších žáků občas napsali na WhatsApp...“* (P6)

Shrnutí:

Vzhledem k velikosti základní školy a počtu žáků, kteří se zde vzdělávají, je práce téměř s každým z nich individuální. K žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

je nutný individuální přístup během běžné prezenční výuky. O to individuálněji se k nim musí přistupovat v případě mimořádné situace jakou byla distanční výuka. Podpora byla poskytována v maximální možné míře, s ohledem na aktuální situaci a možnosti spolupráce s žákem. Stejně se přistupovalo k volbě individuálních hodin.

S asistentem pedagoga spolupracovali tři vyučující. Asistent jim mohl pomáhat s vedením výukových hodin a konzultací, přípravou na výuku a řešením nastalých situací.

Rodičům byl umožněn přístup ke všem důležitým informacím ohledně distančního vzdělávání. Nadále měli přehled o prospěchu svého dítěte a mohli kontaktovat každého z vyučujících v případě jakýchkoliv potíží či dotazů.

Třetí dílčí cíl: potřeby žáků

Distanční vzdělávání bylo pro všechny žáky novou životní zkušeností. Mohly tak vzniknout i různé potíže, se kterými si sami nedokázali pomoci. *„Někomu chyběl osobní kontakt. Chtěli si více povídat a hlavně se vyblbnout a zasmát.“* (P4) *„Někteří měli problém mluvit do počítače. Sami si dokázali říct o hodinu, nebo alespoň chvíli navíc. Nechtěli, aby je ostatní poslouchali, nebo se jim směli... Většinou hodně chyběl ten třídní kolektiv...“* (P1)

Další otázkou bylo, jak vyučující podporují kontakt mezi spolužáky a zejména začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Povídali jsme si během hodin, snažili se uvolňovat, ale nebylo to jednoduchý. Zároveň jsem musela dávat pozor na to, aby se moc nerozbláznili a byli schopní se taky něco naučit... V tom prvním a druhém ročníku je ta hranice tenká...“* (P1) *„Někdy jsem jim udělala radost a třeba celou hodinu jsme strávili závoděním a soutěžemi. Vítěz mohl dostat malou jedničku, všechny to hrozně povzbudilo a ani si nevšimli, že se tím učí... Kvůli motivaci jsem měnila různá témata s ohledem na to, co komu jde lépe. Každý svůj*

úspěch zažil, někdy i nečekaně... Po skončení hodiny jsem jim nechávala zpřístupněné odkazy na videokonference, zůstávali tam potom sami nebo se během dne znova připojovali. Taky se mi stávalo, že mi děti i z jiných ročníků jen tak napsaly na Messenger, třeba jak se mám.“ (P3) Podobný způsob zvolila i další vyučující. „Po hodinách jsme si povídali, samozřejmě jen ti co chtěli... Paradoxně zrovna žákyně Ž8, která se běžně kontaktu vyhýbala, si ho užívala a pokaždé tam s námi zůstala. Pro zábavu jsem jednou uspořádala půlnoční hodinu a někteří se opravdu připojili.“ (P4)

Potřeby pedagogických pracovníků a nápady na zlepšení distanční výuky jsou různé. Většina se ale shoduje na tom, že už by distanční výuku nechtěla. „Už bych to zpátky nechtěla ani náhodou. Kdybych ale musela, tak už bych jezdila učit ze školy a ne z domova. Abychom mohli pracovat, tak jsem dětem některé pomůcky rozvázala.“ (P7) „Ve škole se mnohem lépe udržuje řád. To je důležité pro děti, které mají problém se soustředěním. Otravovat přes počítač a přímo ve třídě je rozdíl... A osobní kontakt je nenahraditelný.“ (P4) „Pozvala bych si rodiče do školy, pokud by to bylo možné, a proškolila je na práci s konkrétními programy... Hodila by se mi kamera na celkové snímání tabule ve třídě. Později jsem vyučovala ze školy a pořád si musela podkládat a nastavovat notebook.“ (P1) Tři vyučující se shodují na nedostatečné podpoře Hejného metody v matematice. „Pro ten druhý stupeň v podstatě nic není, Matika in je hlavně pro ty menší. Uvítala bych víc materiálů dostupných v digitální formě.“ (P7) „Problém je ta matika, všechno se musí tvořit, skoro nic se nedá najít.“ (P2) „Vymýšlela jsem si svoje příklady a psala je na tabuli, do které žáci doplňovali. Rozdělovala jsem je podle náročnosti a schopností žáků. Jinak jsme využívali jen učebnici, pracovní sešit a Matiku in. Různé obrázky a pomůcky pro podporu jsem hledala na internetu.“ (P3) Jedna z vyučujících by zvolila jiné rozdělení žáků do skupin. „U tý angličtiny by je už nenechávala po ročnících. Rozdělila bych si je po skupinách podle jejich schopností a úrovní na které jsou. Pro ně by to bylo přínosnější, takhle někteří nestíhali ostatní, nerozuměli jim a to jim k ničemu nebylo...“ (P6)

Shrnutí:

Individuální přístup v průběhu distančního vzdělávání je nutný i s ohledem na osobní stránku jedince. Je důležitá podpora třídních kolektivů, jejich sociální kontakt a duševní zdraví. Pedagogičtí pracovníci se zaměřili právě i na tuto oporu. Poskytovali žákům prostor pro zábavu a rozvíjeli jejich vzájemné vztahy.

Po získaných zkušenostech mají vyučující nápady k reálnému zkvalitnění výuky, pokud by to v budoucnu bylo nutné.

6.5. Shrnutí výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsání přístupu k jednotlivým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole v průběhu distančního vzdělávání. Dále specifikace jejich možnosti během výuky. Součástí výzkumného cíle je zjištění rozsahu poskytovaných podpůrných opatření.

Z rozhovorů s jednotlivými informanty vyplývá, že vše záleží na konkrétním žákovi. Působí na něj velké množství faktorů a na ty je nutné brát ohledy. Každý žák je jiný, má jiné možnosti a schopnosti. Školu navštěvuje několik žáků s poruchami učení, ale ke každému z nich se přistupuje částečně jiným způsobem. Distanční výuka možnosti podpory rozptýlila ještě mnohem více, než je v průběhu prezenčního vzdělávání běžné.

Podpůrná opatření týkající se úprav metod během výuky a systému hodnocení byla pedagogy nadále zohledňována. Didaktické pomůcky, speciální učebnice a materiály měl každý žák u sebe. V případě, že žákovi některá z pomůcek chyběla, domluvil se pedagog s ním a nebo s rodiči na předání. Procvičování a upevňování učiva bylo zajišťováno za podpory různých pracovních listů, odkazů na vhodné internetové stránky a poskytování materiálů přímo vyučujícími. Výzkumné šetření prokázalo, že u dvou žáků částečně probíhala spolupráce s asistentem pedagoga ve formě

individuálních konzultací. Jeden z nich ale nebyl schopný ani ochotný spolupracovat. Konzultací se tak účastnila pouze matka.

Učit se zacházet s jednotlivými programy a nástroji museli nejen žáci, ale i pedagogové. Každý vyučující musel přijít na způsoby výuky, které vyhovují všem zúčastněným. Pokud se vyskytl nějaký problém, řešil ho v co nejkratším možném čase. Důležitá byla spolupráce s asistenty, kteří byli pro pedagogy cennou oporou.

Velkou zátěží bylo distanční vzdělávání pro rodiče. Především u mladších žáků se jednalo o výrazný zásah do systému vzdělávání. Děti ve většině případů nemohly zůstat doma bez dozoru. Obzvláště u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla nutná podpora a spolupráce rodiny. Starší žáci zvládali výuku bez neustálé pomoci rodičů.

Tabulka 3: Shrnutí výzkumného šetření

Výzkumná otázka	Zjištěný výsledek
Rozsah poskytovaných podpůrných opatření během distančního vzdělávání.	<p>Každý informant, z řad žáků s SVP, měl zajištěnou maximální možnou podporu, s ohledem na doporučená podpůrná opatření.</p> <p>Žáci měli všechny potřebné pomůcky a vybavení k zajištění distanční výuky.</p>
Pohyb v on-line prostředí.	<p>Škola k distančnímu vzdělávání využívala jednu komunikační platformu.</p> <p>Pedagogičtí pracovníci využívali různé nástroje a programy pro podporu výuky.</p> <p>Mladší žáci se v on-line prostředí pohybovali za pomoci rodičů, starší žáci samostatně.</p>
Časová náročnost.	<p>Pro distanční, synchronní výuku byl vytvořen krizový rozvrh hodin.</p> <p>Vyučující neměli problém se zvládnutím obsahu v jednotlivých předmětech.</p> <p>Žákům vyhovoval zkrácený rozvrh hodin.</p>
Individuální přístup.	Všichni vyučující přistupovali k žákům s SVP

	<p>individuálně. Většinou pracovali s ostatními žáky ve skupině.</p> <p>Při potížích se synchronní výukou byly žákům a rodičům poskytovány konzultace.</p>
Asistent pedagoga.	<p>Práci s asistentem pedagoga měli doporučenou dva žáci.</p> <p>Asistentky pedagoga nadále podporovaly žáky s SVP. Pokud nebyla možná podpora přímo během výuky, poskytovaly individuální hodiny a konzultace.</p> <p>S asistentkami spolupracovali tři vyučující.</p>
Potřeby a podpora žáků.	<p>Žákům nejvíce chyběl osobní kontakt se spolužáky.</p> <p>Distanční výuku žáci hodnotili jako přínosnější s ohledem na větší klid a lepší možnost soustředění.</p> <p>Mladší žáci se častěji spoléhali na pomoc rodičů. Starší žáci využívali pomoc pedagogů.</p>

Zdroj: vlastní zpracování

6.6. Diskuse

Výsledky výzkumného šetření jsou platné pouze pro základní školu, ve které výzkum probíhal. Nedají se uplatnit všeobecně. Výsledky by mohly být ovlivněny delším odstupem od distančního vzdělávání. Žáci i pedagogičtí pracovníci se na začátcích rozhovorů zamýšleli, jak to vlastně bylo. Později si však začali vybavovat i různé detaily.

Během rozhovoru s žáky se téma často ubíralo k tomu, jak jim chyběli jejich kamarádi, museli být stále doma a nudili se. U některých byly patrné vyhýbavé odpovědi. Některé věci na sebe nechtěli prozradit.

Rozhovory s pedagogickými pracovníky byly o poznání veselejší. Padaly odpovědi typu: „*Už nikdy, to jdu raději na pracák... Skončila jsem na ORL s hlasivkami... Sama sebe jsem se na kameře lekla...*“ a podobně. Přistupovali jsme tak

k rozhovorům i s jistým humorem. Vyučující však často povídali o tom, jak se jim vlastně učilo a jaké pocity z distančního vzdělávání měli oni. Bylo náročnější se stále vracet k tématu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležité bylo poznání, že tento způsob výuky neměl pouze negativní dopady. V řadě věcí má pozitivní vliv na prezenční výuku, která může být po této zkušenosti doplněna a zjednodušena.

Manuály a metodologická doporučení vydávaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, byla většinou orientována pro klasické, velké školy. Především v začátcích distančního vzdělávání byly školy neustále vyzývány k zapojení všech žáků. V některých případech to ale, z různých důvodů, nebylo možné. Ministerstvo doporučilo nákup technického vybavení, které je možné žákům zapůjčit. Škola však neměla k těmto nákupům dostatečné finanční prostředky. U některých žáků se zapojení do výuky nepodařilo ani po zajištění všech potřeb. Není v možnostech školy žáka ke spolupráci přimět.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo popsání přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, během distančního vzdělávání, na běžné základní škole.

Teoretická část se zabývá problematikou distanční výuky. Dále možným způsobům vedení vzdělávání a nástrojům jeho pro podporu. V první části jsou také vymezena specifika pro vzdělávání žáků s různými speciálními potřebami. Při práci bylo využíváno většího počtu internetových zdrojů, jakými jsou například metodické příručky a manuály. Důvod je takový, že distanční vzdělávání ve všech školách nikdo neočekával. Nebyly tak předem zpracovávány žádné materiály ani podpůrná literatura.

Druhá část přímo navazuje na využití daných postupů a možností u konkrétních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Popsán je přístup pedagogických pracovníků k těmto dětem a spolupráce s rodiči.

V průběhu výzkumného šetření bylo využito metody polostrukturovaných rozhovorů s žáky a pedagogy. Tato metoda se ukázala jako velice přínosnou. Vzhledem k individualitě žáků byly výzkumné otázky často upravovány. Během rozhovorů vznikaly i další, podpůrné dotazy. Interpretace rozhovorů je podpořena krátkými kazuistickými studii vybraných žáků. Formu uspořádání rozhovorů s žáky jsem rozpracovala do jednotlivých kapitol. Vhodné by bylo porovnávání jejich odpovědí, jako u rozhovorů s pedagogickými pracovníky. Tento způsob jsem zvolila především kvůli zdůvodnění individuálních potřeb a možností výuky, u daných žáků. Zároveň jsem také tímto způsobem doplnila přístup pedagogů ke konkrétním žákům.

Jak jsem již uvedla v diskusi, výzkumná část se jedná pouze jedné, konkrétní školy. Přínosné by mohlo být porovnání s dalšími školami. To jsem však nevyužila z důvodu probíhající pandemické situace a stále zavedeným mimořádným opatřením.

Zpracování některých otázek by pro danou školu mohlo být přínosné s ohledem na možnou nutnost dalšího distančního vzdělávání. Jak už bylo v tomto případě

dokázáno, nikdy nevíme, co se může stát. Mimořádné situace je nutné řešit okamžitě a ve většině případů bez přípravy. To se právě v této základní škole, podle mého názoru, podařilo.

Seznam použité literatury:

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
2. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.
3. BENDO VÁ, Petra, Miroslava JAVORSKÁ, Martin KALIBA, Anna KUČEROVÁ, Kamila RŮŽIČKOVÁ a Jitka VÍTOVÁ. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.
4. BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
5. BENEŠ, Pavel. *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2110-6.
6. Google: *O Učebně* [online]. [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=cs&ref_topic=7175444
7. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
8. Inkluze v praxi: Co je inkluze. NPI ČR [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluz>

9. KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018 [cit. 2022-03-08]. ISBN 978-80-244-5353-8. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=hZ9yDwAAQBAJ&pg=PA38&dq=distan%C4%8Dn%C3%AD+v%C3%BDuka&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwiVrtDu_Lb2AhUP3qQKHaxEBCIQ6AF6BAgCEAI#v=onepage&q=distan%C4%8Dn%C3%AD%20v%C3%BDuka&f=false
10. LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1.: Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
11. *MIMOŘÁDNÉ OPATŘENÍ*. In: . Praha: MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ, 2020, Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN.
12. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodika pro distanční vzdělávání* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>
13. *MKN-10 2022: 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. ČR, 2022 [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>
14. NĚMEC, Zbyněk. Možnosti využití asistenta pedagoga v době distanční výuky. *Zapojme všechny* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/moznosti-vyuziti-asistenta-pedagoga-v-dobe-distancni-vyuky>
15. PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS, Dana PRAŽÁKOVÁ a Ladislava ŠLAJCHOVÁ. *Zkušenosti žáků a učitelů*

základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020: Shrnutí vybraných zjištění a doporučení pro následující období [online]. Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2020/TZ_Zkusenosti_zaku_ucitelu_ZS_distancni_vyuka_2_pol/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

16. Podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
17. Strukturované učení - TEACCH program. *Metodický portál RVP.cz* [online]. NPI ČR [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Strukturovan%C3%A9_u%C4%8Den%C3%AD_-_TEACCH_program
18. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
19. VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
20. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dysortografie, dysgrafie, dyslexie*. 3. vyd. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8242-4.
21. ZIKL, Pavel a Petra BENDO VÁ. *Speciálně pedagogický výkladový slovník: (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-514-1.
22. ZIKL, Pavel. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3852-9.

Seznam tabulek:

Tabulka 1: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s žáky a pedagogy.....	35
Tabulka 2: Charakteristika informantů.....	36
Tabulka 3: Shrnutí výzkumného šetření.....	65