

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Sommerová Eliška

**Distanční vzdělávání žáků
s mentálním postižením**

Olomouc 2022 Vedoucí práce: Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Distanční vzdělávání žáků s mentálním postižením“ vypracovala sama, a to pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce. Dále také prohlašuji, že všechny použité zdroje a literaturu jsem zahrnula do seznamu použité literatury.“

V Olomouci dne:

Sommerová Eliška

Podpis:

Děkuji paní doktorce Kraulcové za odborné vedení práce, užitečné rady, příjemné jednání a vstřícnost během konzultací a celkově během vytváření této bakalářské práce. Dále bych také chtěla poděkovat přátelům, partnerovi a rodině za motivaci a podporu během celého studia.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Mentální postižení	8
1.1 Definice a vymezení pojmu mentálního postižení.....	8
1.2 Klasifikace mentálního postižení.....	8
1.3 Specifika osobnosti s mentálním postižením.....	10
2 Edukace osob s mentálním postižením.....	12
2.1 Struktura a systém školských zařízení	12
2.1.1 Základní škola speciální	12
2.1.2 Základní škola pro žáky s mentálním postižením	13
2.1.3 Žák s mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání	13
2.1.4 Jiné možnosti plnění školní docházky	14
2.2 Specifika vzdělávání na základních školách speciálních.....	15
2.2.1 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	15
2.2.2 Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením	15
2.2.3 Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami 16	
2.2.4 Podpurná opatření	16
3 Distanční vzdělávání.....	18
3.1 Historie.....	18
3.2 Pandemie Covid-19 jako změna fenoménu	19
3.3 Metodika pro distanční vzdělávání	20
PRAKTICKÁ ČÁST.....	23
4 Metodologie výzkumného šetření	24
4.1 Výzkumný problém	24
4.2 Cíl a výzkumné otázky	24

4.3	Kvalitativní výzkum	25
4.4	Výzkumný soubor.....	25
4.5	Výzkumné prostředí.....	26
4.6	Metoda sběru dat.....	28
4.7	Etické aspekty výzkumu	30
4.8	Triangulace	30
4.9	Metody analýzy dat.....	31
5	Analýza a interpretace dat	32
5.1	Analýza dat	32
5.2	Interpretace dat	43
5.2.1	Covid – 19 a jeho dopady na výuku a vzdělávání	43
5.2.2	Realizace výuky.....	44
5.2.3	Technické možnosti žáků a škol v průběhu pandemie Covid-19	45
5.2.4	Pandemie Covid-19 jako vyvolání problému ve výuce.....	47
5.2.5	Role rodiče při výuce, komunikace na úrovni rodič a škola v průběhu distančního vzdělávání a význam zpětné vazby	47
5.2.6	Zkouška jako cesta ke stanovení formy a způsobu distančního vzdělávání	49
5.3	Odpovědi na výzkumné otázky.....	50
6	Diskuse	54
6.1	Limity studie	55
6.2	Rešerše	55
6.3	Návrh do praxe.....	56
	ZÁVĚR.....	57
	POUŽITÁ LITERATURA	59
	SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Distanční vzdělávání. Pojem, který nám byl ještě před třemi lety naprosto neznámý, anebo jsme si ho spojovali spíše s jakousi formou domácího úkolu. Během let 2020 a 2021 však tento pojem nabral naprosto nové měřítko. I když základ zůstává stejný, nepřítomnost učitele a žáka v jedné místnosti, rozsah, způsob a celková organizace výuky se změnila od základu. Každé dítě se nepochybně muselo setkat s distanční výukou, bez ohledu na sociální postavení, rasu, náboženství nebo zdravotní stav.

Během dobrovolnické činnosti v období první vlny pandemie Covid-19 se autorka potkala s mnohými příběhy dětí o průběhu výuky distančním způsobem. Některé byly pozitivní, některé však nikoliv. Autorka se setkala s rodiči, kteří byli nešťastní z přístupu škol jejich dětí. Obzvláště pak autorku zaujal příběh jedné žákyně speciální školy. Její škola naprosto přerušila komunikaci na úrovni škola a rodič, a tak v podstatě naprosto přestala dítě vzdělávat. Tento případ vyvolal v autorce poměrně silné emoce a stal se motivací pro tuto bakalářskou práci.

Autorka si na základě zmíněného příběhu a patřičné rešerše stanovila cíl výzkumného šetření, kterým je zjištění a popsání způsobů a možností průběhu distančního vzdělávání u žáků s mentálním postižením. Autorka se rozhodla zvolit jako formu výzkumu výzkum kvalitativní. Dále vedla polostrukturované rozhovory se zástupci pedagogů speciálních škol státních i soukromých. Právě tato skupina dle autorčina názoru mohla přinést klíčové informace vedoucí k naplnění stanoveného cíle.

Práce je rozdělena na dvě části, a to sice část teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o základních pojmech provázejících problematiku mentálního postižení, zaměřuje se na strukturu a systém edukačního procesu žáků s poruchou intelektuálního vývoje a v neposlední řadě se autorka věnuje tématu distančního vzdělávání.

Praktická část obsahuje využívanou metodologii, analýzu a interpretaci dat, která vyúsťuje ve formě zodpovězení výzkumných otázek, diskuse a závěru.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se autorka věnuje vymezení základního slovního aparátu a problematice vzdělávání týkající se žáků s mentálním postižením. Tato část je rozdělena do tří základních kapitol, které se následně dělí na několik dalších podkapitol. První kapitola se věnuje vymezení mentálního postižení, objasnění slovního aparátu, se kterým autorka dále pracovala, klasifikaci a některým specifickým osobnostem s mentálním postižením. V kapitole druhé se autorka zaměřuje na vzdělávání jedinců s mentálním postižením, objasňuje druhy a formy vzdělávání na úrovni základních škol a odlišnosti v edukačním procesu žáků se zmíněným hendikepem. V neposlední řadě je pozornost věnována fenoménu distančního vzdělávání, jeho historii, vlivu pandemie Covid-19, a jeho současnému pojetí.

1 Mentální postižení

V následující kapitole se autorka věnuje vymezení pojmu mentálního postižení. Definuje zde slovní aparát a pojmy, se kterými nadále pracovala a uvádí některé domény spojené s osobnostní strukturou žáků s mentálním postižením.

1.1 Definice a vymezení pojmu mentálního postižení

Valenta (2012, s. 30) označuje pojem mentální postižení jako „*zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru*“. Přesto, že pojem mentální postižení není považován za oficiální termín, je poměrně široce užíván nejen v oblasti speciální pedagogiky, ale je také ukotven v legislativě (Valenta, 2018).

Již zmíněný pojem mentální retardace pak Valenta (2018, s. 34) definuje „*jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální a částečně i postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince*“.

Terminologie týkající se osob s mentálním postižením je v posledních letech poměrně značně revidována. Slovní aparát využívaný v rámci problematiky se stává společensky nekorektním. Původně odborné termíny označující hloubku mentální retardace, jako jsou pojmy debil nebo imbecil, není možné nadále používat, poněvadž jsou laickou společností využívány jako vulgarismy. V současném trendu je za již nedostačující pojem označován i termín mentální retardace, který je v ICD – 11 nahrazen termínem porucha intelektuálního vývoje (Valenta, 2018).

1.2 Klasifikace mentálního postižení

Klasifikace osob s mentálním postižením v současné době prochází významnou revizí. Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) vydávaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO) v roce 2019 schválila její 11. revizi (ICD – 11), která vstoupila v platnost 1. ledna letošního roku. V současné době je na území České republiky využívána MKN – 10 a nacházíme se v pětiletém přechodném období (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR., 2022, [online]). Autorka se pro účely této bakalářské práce rozhodla použít nejnovější revizi klasifikace.

ICD – 11 (6A 00)

Poruchy intelektuálního vývoje jsou skupinou etiologicky různorodých stavů, které vznikají během vývojového období. Vyznačují se značně podprůměrnými intelektuálními funkcemi a adaptivním chováním. Na základě diagnostiky pomocí normalizovaných a standardizovaných testů se tak tyto funkce pohybují přibližně dvě a více směrodatných odchylek pod průměrem (přibližně pod 2,3 percentil) a jsou rozděleny takto:

- **6A 00.0 Mírná porucha intelektuálního vývoje** (Disorder of intellectual development, mild) – intelektové funkce a adaptivní chování je u těchto jedinců 2 až 3 směrodatné odchylky pod průměrem (okolo 0,1 – 2,3 percentil). U osob s mírnou poruchou intelektuálního vývoje můžeme často pozorovat obtíže při osvojování a chápání složitých jazykových pojmů a akademických dovedností. Majorita z nich zvládá základní sebeobslužné, domácí a praktické činnosti a mohou v dospělosti dosáhnout relativně samostatného života a zaměstnání.
- **6A 00.1 Středně těžká porucha intelektuálního vývoje** (Disorder of intellectual development, moderate) - intelektové funkce a adaptivní chování je u těchto jedinců 3 až 4 směrodatné odchylky pod průměrem (okolo 0,003 – 0,1 percentil). U osob se středně těžkou poruchou intelektuálního vývoje se schopnosti spojené s jazykovými a akademickými dovednostmi mohou lišit. V majoritě případů jsou však omezeny na základní dovednosti. U většiny postižených osob je zapotřebí značná a soustavná podpora k dosažení samostatného života a zaměstnání v dospělosti.
- **6A 00.2 Těžká porucha intelektuálního vývoje** (Disorder of intellectual development, severe) - intelektové funkce a adaptivní chování je u těchto jedinců 4 a více směrodatných odchylek pod průměrem (méně než 0,003 percentil). U osob s těžkou poruchou intelektuálního vývoje jsou velmi omezeny jazykové a akademické dovednosti. Přítomny mohou být také motorické poruchy a ve většině případů vyžadují každodenní podporu, aby se o sebe mohly adekvátně postarat. Na základě intenzivního tréninku si však mohou osvojit základní dovednosti sebeobsluhy.
- **6A 00.3 Hluboká porucha intelektuálního vývoje** (Disorder of intellectual development, profound) - intelektové funkce a adaptivní chování je u těchto jedinců 4 a více směrodatných odchylek pod průměrem (méně než 0,003 percentil). U osob s hlubokou poruchou intelektuálního vývoje se vyskytují velmi

omezené komunikační a akademické schopnosti a jsou tak omezeny na základní konkrétní dovednosti. Mohou se vyskytovat i souběžné motorické a smyslové poruchy. Tyto osoby pak obvykle vyžadují každodenní podporu a dohled, aby jim byla poskytnuta adekvátní péče.

- **6A 00.4 Prozatímní porucha intelektuálního vývoje** (Disorder of intellectual development, provisional) – tato diagnóza se přidělována kojencům a dětem mladším čtyř let v případě, že existují důkazy o poruše intelektuálního vývoje, ale kvůli nízkému věku jedince je obtížné určit, zda pozorované poruchy představují přechodné opoždění. Takto lze také diagnostikovat jedince starších 4 let, pokud existují důkazy nasvědčující poruše intelektuálního vývoje, ale není možné provést validní posouzení intelektuálních funkcí a adaptivního chování z důvodu smyslového nebo tělesného postižení, které brání posouzení.
- **6A 00.Z Nespecifikovaná porucha intelektuálního vývoje** (Disorder of intellectual development, unspecified)

1.3 Specifika osobnosti s mentálním postižením

Průcha, Veteška (2014) definují osobnost jako souhrnný a stálý systém jednotlivce složený z jeho psychických a tělesných vlastností. Tento systém se pak projevuje pomocí reakcí na různé podmínky a události v rámci interakce s dalšími subjekty. Formace osobnosti probíhá již od útlého věku po celý život. Osobnost jedince ovlivňuje celá řada faktorů jako je například rodinné zázemí, kulturní a sociální prostředí. Mezi její základní rysy řadíme:

- **vlastnosti** jedince vyplývající z jeho charakteru;
- **zručnost**, intelektové a manuální **dovednosti**;
- **kunikační schopnosti**;
- **temperament**;
- **kognitivní procesy, záliby a chování** (Průcha, Veteška, 2014).

Osobnost jednotlivce má jistá specifika. Autorka zastává názor, že právě jednotlivé domény osobnostních struktur osob s mentálním postižením a jejich odlišnosti hrají naprosto klíčovou a zásadní roli při edukaci těchto jedinců. Z těchto důvodů budou některé z těchto specifík objasněny v následujícím textu.

Smyslová percepce je „proces odražení reality, při kterém člověk smysly a s nimi souvisejícími nervovými centry získává informace o okolním světě“ (Petráš, 2018, s. 198).

Na rozdíl od žáků intaktních je celý proces utváření smyslové reality u žáků s mentálním postižením značně zpomalen. Ke zpomalení dochází z důvodu narušené centrální nervové soustavy. U žáků s mentálním postižením se velice často vyskytuje chybovost při vnímání celků nebo naopak jednotlivých částí. Opětovaně můžeme zaznamenat časovou dezorientaci nebo chybnou analýzu prostoru. V rámci smyslové percepce může docházet i k inaktivitě při předkládání podnětů (Petráš, 2018).

U žáků s mentálním postižením dochází ke značným deficitům v **myšlení**. Abstrakce spolu s generalizací jsou signifikantně omezeny. Myšlení je pak primárně rigidní a stereotypní. Žáci mnohokrát nejsou schopni domýšlet výsledky a důsledky svého jednání a již získané vědomosti neumí v praxi využít. S myšlením je úzce spjata špatná jak krátkodobá, tak i dlouhodobá **paměť** spojená i s nedostačujícím a chybným utvářením paměťových stop pomocí mechanické paměti. S edukací je také neodmyslitelně spjata **vůle**, a to tedy záměrné a vědomé jednání. U žáku s mentálním postižením se v rámci jejich motivaci sestupuje ke stimulaci pomocí odměn (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013).

Valenta, Müller (2021, s.49) uvádějí, že „*po stránce **emoční** je jedinec s mentálním postižením vybaven menší schopností ovládat se v porovnání s intaktními jedinci jeho věku.*“ Žáci s poruchou intelektuálního vývoje mohou reagovat na řadu stimulů, podmínek a jevů neadekvátním způsobem. Situace, které jedinec dobře zná a je s nimi obeznámen mohou vyvolávat pozitivní řadu emocí. Naopak fenomény se, kterými není tato osoba seznámena mnohdy vzbuzují pocity negativního charakteru (Valenta, Müller, 2021). Mentální postižení má tak vliv na neschopnost utváření citových odstínů. S touto problematikou jsou úzce spojeny **volní projevy**, kde „*je patrná zvýšená sugestibilita, citová i volní labilita, impulzivnost, ale i úzkost a pasivita.*“ (Valenta, Müller, 2021, s.50)

„*Na **pozornosti** závisí efektivita lidského vnímání, učení ale i myšlení.*“ (Procházka, 2018, s.260) U žáků s mentálním postižením dochází ke špatné eliminaci přítomných rušivých vlivů. Vniká tak brzká únava a lehčí iritabilita způsobena právě neschopností odrážet nežádoucí okolní vjemy (Procházka, 2018).

2 Edukace osob s mentálním postižením

„Učení znamená získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života.“ (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013, s. 52) Autorka se v této kapitole věnuje obecnému rámci edukace, který je podstatný pro pochopení distančního vzdělávání žáků s mentálním postižením. Prvotně je pozornost věnována struktuře a systému současných školských zařízení na úrovni povinné školní docházky. Následně se autorka zaměřila na specifika, která jsou neodmyslitelně spojena se vzděláváním těchto žáků.

2.1 Struktura a systém školských zařízení

V období začátku povinné školní docházky prochází rodina žáka s mentálním postižením poměrně těžkým obdobím. Právě v této době se setkávají s realitou doprovázející projevy daného postižení a jsou konfrontováni otázkami týkajícími se budoucnosti jejich potomka. Povinná školní docházka začíná zpravidla v šesti letech (možné odsunout až do osmi) a je na území ČR stanovena na 9 let. Žák musí splnit tuto náležitost do dovršení 18 roku života. V případě žáků s mentálním postižením může být povinná školní docházka protáhnutá až do 26 let. Edukace v rámci povinné školní docházky může být realizovaná v rámci různých vzdělávacích institucí, a to sice na úrovni: základních škol, základních škol speciálních, základních škol pro žáky s mentálním postižením. O umístění žáka do daného typu školy rozhoduje výhradně vždy zákonný zástupce dítěte (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013; Valenta, Michalík, Lečbých, 2018).

2.1.1 Základní škola speciální

„Základní škola speciální poskytuje vzdělávání žákům s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje zvládat požadavky základní školy.“ (Valenta, Müller, 2021, s.91) Do tohoto typu vzdělávací instituce pak docházejí zejména žáci, kteří mají úroveň rozumových schopností takovou, která jim neumožňuje plnit požadavky stanovené základními školami pro žáky s mentálním postižením a běžnými základními školami. Vzdělávání na základních školách speciálních je také význačné mírou zastoupených speciálně-pedagogických prostředků včetně specifické organizační formy a struktury vzdělávání. Důraz je kladen na individuální přístup, malý počet žáků ve třídě nebo třeba rozčlenění vyučovacích hodin na menší jednotky.

Výuka na základních školách speciálních je vytvářena na podkladech Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální (dále také RVP ZŠS). Tento zásadní kurikulární dokument stanovuje podmínky, cíle a obsah vzdělávání

na těchto školách. Jeho obsah je následně dělen na díl I. a II, kdy díl první je věnován vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, zatímco díl druhý je zaměřen na vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Primárně je cílem dosáhnout u žáků základů vzdělání nikoliv základního vzdělání (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

2.1.2 Základní škola pro žáky s mentálním postižením

Také často nazývána praktickou, je školou poskytující vzdělávání žákům převážně s lehkým mentálním postižením. Své přízvisko tento typ škol získal z důvodu velkého množství specializovaných učeben jako jsou cvičné byty, různé druhy dílen (keramické, textilní apod.), cvičné kuchyně, skleníky a dalšími.

Výuka je zde realizovaná na základě školních vzdělávacích programů vytvořených na základě Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV – LMP). V zásadě se ale výuka na škole neliší příliš zásadním způsobem od výuky na běžných základních školách, rozdíly jsou spíše kvalitativního rázu. Mezi specifické rysy patří zahrnutí předmětů speciálně-pedagogické péče a jejich slovní hodnocení, aplikace individuálního přístupu nebo třeba využití speciálně-pedagogických prostředků (Valenta, Müller, 2021).

Základní školy praktické i základní školy speciální spolu se speciálními třídami, skupinami nebo odděleními na běžných základních školách jsou zřizovány podle §16, odstavce 9, zákona č. 561/2004 sb. Těmto školám se také často přezdívá školy „paragrafové“.

2.1.3 Žák s mentálním postižením v inkluzivním vzdělávání

Zilcher, Svoboda (2019, s. 33-34) uvádějí, že *„inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“*

Poprvé lze proinkluzivní tendence v české legislativě pozorovat ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde byly stanoveny podmínky, za kterých je možné inkluzivně vzdělávat. Tato vyhláška však nesla řadu nesrovnalostí a nebylo jasné, kdy jsou podmínky naplněny. Zmíněný legislativní dokument z roku 2005

nahrazuje v roce 2016 vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta přináší nové pojetí vzdělávání žáků se speciálními potřebami, kdy tyto osoby již nejsou vzdělávány na základě jejich postižení ale podle potřeby využití jednotlivých stupňů podpůrných opatření. Setkáváme se zde také s novým pojetím speciálního pedagoga, který se více podílí na výuce a práci se žáky (Zilcher, Svoboda, 2019).

2.1.4 Jiné možnosti plnění školní docházky

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v §40 stanovuje „*jiné způsoby plnění povinné školní docházky*“. Těmito jinými způsoby se rozumí individuální vzdělávání žáka a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením.

2.1.4.1 Individuální vzdělávání

O individuální vzdělávání může požádat rodič ředitele školy. Žádost musí obsahovat řadu náležitostí mezi které patří: jméno, rodné číslo a místo trvalého pobytu žáka, období, na které se o individuální vzdělávání žádá, vyjádření školského poradenského zařízení a další. O uznání či neuznání žádost vždy rozhoduje ředitel příslušné školy. K vyhovění žádosti zákonného zástupce o individuálním dělávání může ředitel vyhovět pokud:

- byly předloženy vážné důvody;
- jsou naplněny všechny podmínky pro tento typ výuky;
- vzdělávací osoba má patřičné vzdělání;
- jsou připraveny vhodné učební materiály.

Zpravidla pak individuálně vzdělávaný žák na konci pololetí v příslušné škole dochází na přezkoušení z daného učiva a osnov. V případě, že by nebylo možné toto naplnit v jednotlivých pololetích, je rozvržení přezkoušení v kompetenci daného ředitele školy (§ 41 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon – znění od 1. 2. 2022).

2.1.4.2 Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením

Stěžejním pilířem při vzdělávání těchto jedinců jsou spádové krajské úřady. Dle § 42 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání mají krajské úřady na základě posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení zvolit takový způsob vzdělávání, který odpovídá možnostem žáka.

2.2 Specifika vzdělávání na základních školách speciálních

„Účelem tzv. speciálního vzdělávání je poskytnout každému jedinci, a to s ohledem na jeho individuální schopnosti i úroveň psychických a kognitivních funkcí, základní vědomosti, dovednosti směřující k vytvoření návyků potřebných k orientaci v okolním světě, k dosažení co nejvíce možné míry autonomie v oblasti péče druhých osob i maximálně možného zapojení do běžného života.“ (Maštalíř, 2021, s.43)

2.2.1 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Děti s lehkým mentálním postižením zpravidla dosahují školní zralosti později. Této skutečnosti je pak přizpůsobeno i vzdělávání na prvních stupních, kdy se zaměřují především na pozvolný a postupný přechod z mateřských škol a rodinných prostředí. Je naprosto klíčové, aby se ke každému žákovi přistupovalo individuálně, kladně se hodnotil jakýkoliv progres a respektovaly se možnosti daného žáka. Primárně se tak výuka na prvním stupni zaměřuje především na přivyknutí žáků na nové prostředí a vzdělávací podmínky spolu s důrazem na hygienické a sociální návyky.

Na druhém stupni základního vzdělávání se výuka zaměřuje na rozvíjení a získávání dovedností, znalostí směřující ke zvýšení kvality osobního i profesního života. U žáků s lehkým mentálním postižením je vzhledem k nátuře hendikepu zvýšen důraz na rozvoj komunikačních, sociálních a praktických dovedností.

V rámci základního vzdělávání by měli žáci mít umožněno osvojovat si strategie k učení a být motivováni k dalšímu studiu. Úroveň schopností a vědomostí je důležité neustále upevňovat a opakovat, zároveň je však podstatné dát žákům dostatečný prostor k dalšímu rozvoji zkušeností a vědomostí. Schopnost komunikovat je základním pilířem pro úspěšnou integraci žáků v běžném životě, klíčem je pak vést je k účinné, mnohostranné komunikaci, která bude mít za následek schopnost spolupracovat a respektovat práci vlastní a druhých. Důležité je žákům v rámci výuky zajistit dostatečné množství příležitostí k činnostem, které jim přinášejí potěšení a radost a tím dosáhnout pozitivního psychického vývoje (RVP ZV – LMP, 2005).

2.2.2 Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

„Vzdělávání v základní škole speciální je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností, s psychickými zvláštnostmi, zejména s nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volních vlastností.“ (RVP ZŠS, 2008, s.11)

Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením vyžaduje vytvoření řady optimálních podmínek. Mezi ty patří zejména přátelské a otevřené prostředí minimalizující množství stresových faktorů. Zaručení příznivého prostředí pro žáky je klíčovým faktorem pro jejich úspěšný vzdělávací proces a další pozitivní rozvoj. Zredukované učivo se zaměřuje na osvojování dovedností a vědomostí z jednotlivých vzdělávacích oblastí spolu s prakticky a pracovně zaměřenými dovednostmi.

Z důvodu výrazného snížení kognitivních funkcí a sníženého psychomotorického vývoje jsou vzdělávací cíle značně upraveny daným možностям žáků. Tyto cíle se zejména zaměřují na rozvoj komunikačních, osobnostních, sociálních, sebeobslužných, pracovních dovedností a schopností. Obsah vzdělávání je naplněn z devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obory obsahově velice blízkými. Jedná se o oblasti: jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a příroda, člověk a svět práce, člověk a společnost, člověk a jeho svět, člověk a zdraví, umění a kultura (RVP ZŠ, 2008).

2.2.3 Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

„Vlastní obsah vzdělávání žáků s nejtěžšími formami zdravotního postižení je sebeobsluha, hygiena a stravování. Snahou při vzdělávání v přizpůsobených podmínkách a za odborného speciálně pedagogického vedení je, aby si žáci osvojovali elementární vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní získat určitou míru soběstačnosti.“
(RVP ZŠ, 2008, s.72)

Charakteristickými prvky pro výuku je individualizovaná výuka, využití alternativních a augmentativních systémů komunikace, prokládání výuky hrou/odpočinkem. Obsah vzdělávání je dělen do pěti vzdělávacích oblastí a to sice: člověk a komunikace, člověk a jeho svět, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce. Cílů základního vzdělávání z důvodu rozsáhlosti hendikepu žáků není možné dosáhnout. Informativní cíle tak ustupují cílům rehabilitačního a formativního rázu. Majoritními cíli se stává rozvoj komunikačních dovedností, maximální soběstačnosti, sebeobsluhy a v neposlední řadě hraje významnou roli kultivace osobnosti těchto žáků (RVP ZŠ, 2008).

2.2.4 Podpůrná opatření

Za podpůrná opatření lze označit takové úpravy ve vzdělávání, které jsou nezbytné a odpovídající kulturnímu prostředí, životním podmínkám nebo zdravotnímu stavu dítěte.

Každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na užívání podpůrných opatření, a to bezplatně. „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ (§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona – znění od 1. 2. 2022) Mezi podpůrná opatření řadíme:

- úpravu obsahu, forem, metod, organizace a hodnocení;
- poradenskou podporu;
- úpravu očekávaných výstupů;
- asistenta pedagoga;
- individuální vzdělávací plány;
- využití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic;
- využití jiného pedagogického pracovníka;
- úpravu v podmínkách ve vzdělávání (přijímání/ukončování);
- vzdělávání a poskytování školských služeb v prostorách upravených stavebně či technicky (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon – znění od 1. 2. 2022).

Tyto podpůrná opatření jsou dělena do pěti stupňů. Stupeň opatření se odvíjí od finanční, pedagogické či organizační náročnosti. První stupeň podpůrných opatření zahrnuje minimálně upravené metody, hodnocení i organizaci a nemají finanční náročnost stanovenou předpisy. Podpůrná opatření tohoto stupně vyhodnocuje škola. V momentě, kdy jsou vyhodnocena jako nedostačující, je možné využít na základě doporučení školského poradenského zařízení podpůrná opatření druhého až pátého stupně (Vyhláška č. 27/2016 Sb. – znění od 1. 1. 2021).

3 Distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání, nazývané také e-learning nebo online vzdělávání, je formou výuky, která je charakteristická svým fyzickým oddělením žáků a vyučujícího. (Pregowska, 2021, [online]). V následující kapitole se autorka věnuje problematice distančního vzdělávání. První podkapitola je zaměřena na dřívější pojetí a vývoj v průběhu historie. V podkapitole druhé se pojednává o vlivu pandemie Covid-19 na fenomén distančního vzdělávání. Kapitola třetí je věnována současnému pojetí.

3.1 Historie

Důležité je si uvědomit, že distanční vzdělávání není novým fenoménem a jisté formy tohoto typu vzdělávání bychom mohli nalézt již řadu století nazpět. Před vznikem internetu a rozšířením ICT jako takového byla nejčastějším způsobem výměna informací pomocí poštovních služeb. Jednalo se buď o využívání těchto služeb pomocí telegrafu nebo listovních služeb.

Při dalším pohledu do historie bychom mohli nalézt první zdokumentované formy distančního vzdělávání již v roce 1728 ve městě Boston. Tehdejší korespondenční kurz Caleba Philipse splňoval základní charakteristiku distančního vzdělávání, a tak bychom tento kurz mohli považovat za jeden z nejstarších kurzů splňující formu tohoto typu vzdělávání. Caleb Phillipse v již zmíněném roce 1728 v novinách Boston Gazette nechal inzerovat nabídku posílání výukových materiálů jedenkrát týdně poštovními službami. Za další důležitý mezník v distančním vzdělávání je rok 1840, kdy sir Izaak Pitman založil nový dálkový kurz, a tak v tomto roce začal probíhat korespondenční kurz stenografie. V následné druhé polovině 19. století byla distanční výuka posunuta na další úroveň. Vysoké školy jako například Illionous Wesleyan Univerzity nebo Univerzity of London začaly nabízet svým studentům možnost vzdělávání distanční formou, a to tedy především pomocí korespondence.

Ve 20. století pak distanční výuka nabízí a nabírá naprosto nových možností i rozměrů. K tomuto rozmachu dochází zejména díky vzniku a rozšíření telefonních zařízení, rádií ale třeba také filmu. V roce 1910 byl vydán katalog ve kterém se nacházelo několik instruktážních filmů. Thomas Alva Edison uvedl, že se domnívá, že vzdělávání se bude přesouvat od klasických textů směrem k televiznímu obrazu. Velký rozkvět distančního vzdělávání však započal až v momentě, kdy dochází k osvědčení televize jako vzdělávacího média během druhé světové války. Televize se ve zmíněném období

využívala k výukovým a instruktážním videím pro muže a ženy v armádě. V roce 1946 se objevuje první vysoká škola, která nabízela distanční univerzitní program. Touto průlomovou univerzitou byla The University of South Africa.

S rostoucím množstvím elektroniky se i tvůrci distančního vzdělávání snažili zahrnout v co největším měřítku jakoukoli formu informačních technologií. Tyto technologie se velice rychle ověřily, začaly být přijímány, a tak byly postupně začleňovány do výuky. I přesto, že měla tato „nová“ forma vzdělávání úspěch, setkala se i s kritikou. K velké nedůvěře mezi některými akademiky docházelo zejména v 50. letech a stavěli se tak této formě vzdělávání skepticky. Největší problém byl podle nich v nedostatku profesionality.

Největší boom však nastal až po vzniku internetu, kdy distanční vzdělávání začalo nabízet naprosto nové možnosti. Velkým přínosem byl také vznik osobních počítačů. Tento typ vzdělávání se tak stal velice efektivním.

V českém školství se začalo vyskytovat distanční vzdělávání po zákonem stanovené povinnosti realizovat distanční výuku u vysokoškolských studijních programů v kombinované formě v minimálním rozsahu 30 %. Postupně se distanční výuka přesouvala z vysokoškolského prostředí i do ostatních typů škol (Černý a kol., 2015; Klement 2012).

3.2 Pandemie Covid-19 jako změna fenoménu

Před rokem 2020 byla primárním důvodem pro distanční vzdělávání zejména vzdálenost studentů od vzdělávacích institucí a chudoba. V roce 2020 však byly školy v zájmu zpomalení šíření pandemie Covid - 19 nuceny omezit prezenční výuku a přejít tak do digitálního světa. Začalo se tedy využívat online distančního studia. Tento přechod byl velmi rychlý a v jisté míře bychom jej mohli označit za brutální: většina vzdělávacích institucí nebyla na tuto skutečnost připravena a distanční výuka nebyla očekávaným standardem vzdělávání.

Byly vypořádány dva hlavní přístupy při reakci na mimořádné události v oblasti distančního vzdělávání. První se ukázal v zemích, kde vzdělávací systémy měli k dispozici technické a institucionální kapacity již před pandemií, což umožnilo rychlé zavedení distanční výuky. Zmíněné země defacto uzavřely své školy ze dne na den a žáci byly ponecháni k výuce v domácím prostředí. Druhý model byl zaveden v zemích, které neměly žádné předchozí zkušenosti s distanční výukou. Regiony těchto zemí pak musely

na změny rychle reagovat úpravou svých zdrojů nebo je museli vybudovat od začátku (Pregowska, 2021, [online]).

V rámci zhoršující se epidemiologické situace pandemie Covid-19 se i Ministerstvo zdravotnictví České republiky rozhodlo ke dni 10. března 2020 vydat mimořádné opatření Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN. Toto opatření vešlo v platnost 11. března a zakazovalo osobní přítomnost žáků vzdělávaných podle:

- zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
- zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

„Předmětem opatření je zákaz vzdělávání na všech typech škol pro potřebu ochrany před výskytem a šířením onemocnění COVID-19. Hromadné vzdělávání na všech typech škol představuje vyšší riziko přenosu onemocnění vzhledem k vysoké kumulaci osob ve vymezeném prostoru.“ (Mimořádné opatření Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN, s.1-2)

Jako reakci na situaci ve školství vzniklou na základě pandemie Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vydalo na konci září roku 2020 Metodologické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem.

3.3 Současná metodika pro distanční vzdělávání

23.9. 2020 vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Tento dokument stanovuje legislativní rámec, personální podmínky, organizaci, formy a způsoby hodnocení distančního vzdělávání.

Povinnost školám vzdělávat distančním způsobem stanovuje Zákon č. 349/2020 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Podle § 184 písm. a tohoto zákona školy musí vzdělávat distančním způsobem, pokud jsou vyhlášena tzv. krizová opatření během trvání krizového stavu nebo je nařízena karanténa. Škola pak nemá povinnost vzdělávat tímto způsobem pokud:

- školy zavedou ředitelské volno;
- škole je schválena změna v organizaci roku;
- je nařízena karanténa menšině třídy;

- je nepřítomnost žáků způsobena například nemocí (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, [online]).

Realizace výuky v době distančního vzdělávání je primárně v kompetencích příslušné školy. Vždy by měly být brány na vědomí zejména možnosti a podmínky jednotlivých žáků a také zabezpečení a možnosti konkrétní vzdělávací instituce. V kontextu distančního vzdělávání můžeme pracovat s dvěma různými přístupy k edukaci, tím myšleno online i off-line výuku.

On-line výuce se rozumí taková forma výuka, která je realizována za pomoci internetu a pomocí nejrůznějších digitálních technologií a softwarů. Mezi jedny z platforem, které je možné využívat, bychom mohli zahrnout například Microsoft Teams, Google Classroom nebo platformu Zoom. Tato forma výuky s sebou přináší hned několik možností realizace. Může se jednat o synchronní či asynchronní výuku. Pod pojmem synchronní výuka se nachází taková forma realizace výuky, kdy tzv. online hodiny probíhají současně se stanoveným rozvrhem v konkrétní časy. Naproti tomu asynchronní výuka probíhá samovolně podle časových možností žáků a studentů.

Naproti zmíněné online výuce je stavěna **výuka off-line**. V rámci její realizace není využíváno prostředí internetu. Tento typ výuky ve většině případů probíhá tak, že žák samostatně plní zadané úkoly, pracovní listy a podobně. V historickém kontextu vyplývajícím z kapitoly historie byla off-line výuka považována za hlavní způsob distančního vzdělávání.

Při tvorbě distančního vzdělávání by školy neměli přeceňovat nebo naopak nadhodnocovat možnosti žáků nebo pedagogů. Vhodné je vždy zjistit možnosti a řídit se danými fakty s důrazem na dostatek zpětné vazby. Měla by být rozvíjena komunikace mezi žáky navzájem, spolupráce, rozvíjet jejich samostatnost a schopnost plánování si vlastního času. Klíčová je komunikace pedagogů s rodiči, empatie se vzniklými situacemi a rozvoj vztahu učitel-žák.

I v rámci distančního vzdělávání by měli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mít poskytnutou dostatečnou podporu ve formě podpůrných opatření. O této skutečnosti by měli vždy být informováni zákonní zástupci dětí. Zajištěn by měl být vždy jasný komunikační kanál, pomocí kterého se mohou tyto osoby dostat k informacím o možnostech využití příslušných poradenských zařízení, formách konzultací a informacích o speciálněpedagogické péči. Jako reakce na vzniklé individuální situace

by měly být žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zajištěny vždy příslušné kompenzační pomůcky. Pedagogická intervence spolu s předmětem pedagogické péče je kontinuálně poskytována prostřednictvím distančních prostředků osobou, která tuto činnost vykonává i za běžného provozu škol. Důležitá je neustálá zpětná vazba, která dále podporuje motivaci žáka k výuce (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, [online]).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktickou část této bakalářské práce se autorka rozhodla rozdělit na dvě části. Část první pojednává o metodologické části výzkumu, zatímco část druhá je zaměřena na interpretaci získaných dat a zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

4 Metodologie výzkumného šetření

V této části se autorka věnuje metodickému rámci, který byl uplatňován během výzkumu. Nachází se zde pak podrobný popis jednotlivých metod a aktérů, které hráli roli během zkoumání. Stejně tak zde jsou objasněny některá rozhodnutí, ke kterým autorka dospěla v průběhu vytváření této práce.

4.1 Výzkumný problém

Autorka dlouhodobě působí jako dobrovolník v nízkoprahové organizaci, zaměřující se na zkvalitňování života osob se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním. Po čas pandemii Covid-19 se práce s klienty poměrně změnila. Primárně všechny aktivity směřovaly k zajištění základních potřeb klientů. Sekundárně se během pandemie zaměřovalo i na pomoc při vzdělávání osob se zdravotním postižením. Edukace těchto žáků po dobu uzávěry škol začala upadat. Autorka vyzorovala fenomén, kdy některé speciální školy nebyly schopny nahradit prezenční výuku, a distanční forma byla nedostačující. V některých případech byla vyzorována úplná absence výuky. Tuto nově vzniklou realitu distančního vzdělávání se autorka rozhodla stanovit předmětem svého výzkumného šetření.

4.2 Cíl a výzkumné otázky

Hlavní cíl:

Zjistit a popsat, jakým způsobem může probíhat distanční vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Výzkumná otázka č.1: Jakým způsobem probíhala distanční výuka na konkrétní škole?

Výzkumná otázka č.2: S jakými problémy se účastníci výzkumu nejčastěji potýkali při výuce?

Výzkumná otázka č.3: Jak účastníci výzkumu vnímali technické vybavení určené k výuce?

Výzkumná otázka č.4: Jak účastníci výzkumu vnímali spolupráci rodiče a školy?

Výzkumná otázka č.5: Jaká podpora byla podle účastníků výzkumu poskytnuta při distančním vzdělávání ze strany MŠMT?

4.3 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je dle Švaříčka a Šed'ové (2007) proces, při kterém dochází ke zkoumání různých problémů a jevů, a to zásadně v autentickém prostředí. Cílem takového zkoumání je získání komplexního pohledu na zkoumaný jev za pomoci určitého vztahu mezi výzkumníkem a účastníkem daného výzkumu. Záměrem celého kvalitativního výzkumu je pak rozklíčování a reprezentování toho, co bychom mohli nazvat jako chápání a prožívání člověka, včetně vytváření sociální reality.

Hendl (2005) připisuje kvalitativnímu výzkumu jisté výhody i nevýhody.

Výhody:

- Podrobný popis problematiky ve vztahu ke konkrétnímu jedinci, skupině, události nebo také fenoménu
- Zkoumá jev v autentickém prostředí
- Poskytuje studování procesů
- Dává prostor k navrhování teorií
- Dobře se adaptuje na konkrétní podmínky a situace

Nevýhody:

- Nelze získané informace zobecňovat na zbytek populace
- Nelze provádět predikce na velké množství osob
- Obtížné testování domněnek
- Časově náročné
- Ovlivnitelnost faktů výzkumníkem

Distanční vzdělávání v takové podobě, jak jej známe dnes, je relativně novým fenoménem. Kombinace tohoto fenoménu a osob s mentálním postižením nám přináší poměrně zajímavé otázky spjaté s touto problematikou. Po zvážení všech výše uvedených faktů autorka zastává názor, že větší přínos pro odbornou společnost vzejde z výzkumu kvalitativního, který jí umožní dostatečně hluboký pohled na problematiku.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se autorka pokusila zkoncipovat tak, aby přinesl co největší množství zajímavých a autentických informací se záměrem naplnit zvolené cíle pro tuto práci. Výzkumný soubor se autorka rozhodla sestavit ze speciálních pedagogů vyučujících na

základních školách speciálních. Dle jejího názoru mají právě tito pracovníci co nejlepší náhled do problematiky, a to ne pouze z pohledu jednoho žáka ale žáků více. Každý žák je individuálním jedincem a každou situaci tak vnímají svými vlastníma očima. Právě učitelé pak mohou podle autorčina názoru přinést zajímavá data týkající se zvolené problematiky.

Kritéria pro účast na výzkumném šetření:

- Muži/ženy
- Dokončené minimálně bakalářské studium v oboru speciální pedagogika
- Minimálně 2letá praxe jako pedagogický pracovník (nemusí být na škole, kde byl prováděn výzkum)
- Povolání: učitel/učitelka na základní škole speciální se zaměřením na psychopedii
- Učitel/učitelka na 2. stupni ZŠ
- Výkon povolání během distanční výuky
- Souhlas s účastí na výzkumu
- Souhlas s pořízením audionahrávky

Výzkumný soubor byl vybrán metodou záměrného výběru. Autorka si po stanovení kritérií vytipovala jednotlivé školy, které by splňovaly podmínky výzkumu. Těmto školám následně rozeslala prosbu o účast na výzkumu prostřednictvím emailu (viz příloha č. 3). Autorka oslovila dohromady jedenáct škol. Tohoto čísla dosáhla na základě postupného oslovování jednotlivých vzdělávacích institucí, dokud nebyla vyčerpána podstata výzkumného šetření. Mezi oslovenými školami byli zástupci jak škol státních, tak i škol soukromých. Školy soukromé i státní byly osloveny záměrně. Autorku zajímalo, zda v přístupu k distančnímu vzdělávání bude volen jiný narativ z důvodu typu vzdělávací instituce. Z oslovených jedenácti škol souhlasily s účastí na výzkumu čtyři z nich. Každá škola poskytla autorce jednoho pedagoga, v jednom případě dva, kteří byli ochotni se na výzkumu účastnit. Výzkumný vzorek je složen z pěti účastníků. Na výzkumu se účastnili čtyři pedagožky a jeden pedagog. Jedná se o zástupce škol z Jihomoravského, Olomouckého a Moravskoslezského kraje.

4.5 Výzkumné prostředí

V následující kapitole se autorka pokusí o nastínění prostředí, ve kterém výzkum probíhal. Výzkumné prostředí při zkoumání hrálo klíčovou roli. Autorka si před koncipováním výzkumného souboru nejdříve určila prostředí, ve kterém chce danou

problematiku zkoumat. Zastává názor, že vzdělávání osob s mentálním postižením je velice široké téma. V České republice máme vzdělávání na úrovni mateřských škol, základních škol, středních škol i vysokých škol. Na téměř každé úrovni tohoto vzdělávání je možné osoby s mentálním postižením vzdělávat a vychovávat, a to buď v rámci inkluze těchto žáků v běžném vzdělávacím proudu nebo na speciálních školách. Jedná se o velice širokou škálu a zkoumat všechny tyto úrovně a formy vzdělávání by bylo dle autorky kontraproduktivní. Ještě před zahájením výzkumu si tak autorka stanovila kritéria pro prostředí ve, kterém se výzkum bude odehrávat.

Kritéria prostředí:

- Školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona
- Vzdělávání probíhá podle RVP ZŠ 1. oddíl tohoto programu nebo RVP ZV – LMP
- Na škole se nachází 2. stupeň ZŠ
- Školy soukromé/státní

Základní škola Speciální Jasněnka

Škola vzdělává žáky s různou hloubkou mentální postižení, dále se pak zaměřuje zejména na vzdělávání žáka s poruchami autistického spektra. Vzdělávání žáků na škole probíhá podle rámcových vzdělávacích programů pro základní školy speciální, a to podle prvního i druhého dílu tohoto programu. Kapacita tříd se pohybuje okolo čtyř až šesti žáků a výuka je realizována pomocí kvalifikovaného pedagoga a jeho dvěma asistenty. V současné době se na škole nacházejí dvě třídy základní školy a jedna třída přípravného stupně. Při výuce je kladen důraz zejména na individuální přístup. Specificky pro chod ve třídě a výuku škola využívá strukturované učení a metody komunikace s vizuální podporou (Základní škola speciální Jasněnka, 2022, [online]).

Autistická škola – Mateřská, Základní a Praktická škola Brno, Štalcova

Škola se specializuje na vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením. V současnosti se škola nachází ve dvou různých budovách a má patnáct tříd. V každé třídě se pak nacházejí dva kvalifikovaní pedagogové doplnění o asistenty pedagoga. Vzdělávání na základní škole probíhá podle školního vzdělávacího programu ŠVP ZV Základ pro život, ŠVP ZŠS Cesta. Ambicí školy je maximální možný rozvoj jejich žáků a dosažení co nejvyšší míry jejich soběstačnosti, jak v oblastech

každodenního života, tak i v oblasti smysluplného trávení volného času. Těchto ambicí se snaží dosáhnout s pomocí výuky postavené na strukturalizaci, vizualizaci a individuálním přístupu k žákům (Autistická škola, 2022 [online]).

Střední škola, základní škola a mateřská škola Jistota

Základní škola speciální Jistota poskytuje vzdělávání žákům s různou hloubkou mentálního postižení a s dalšími souběžnými vadami. V současné době se na škole nachází deset tříd. Výuka je realizována na základě školního vzdělávacího plánu vypracovaného podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální I. i II. dílu tohoto programu. Podle ŠVP se vzdělávání žáků na této škole vyznačuje řadou specifik jako je individuální přístup, nízký počet žáků v jednotlivých třídách, úzká spolupráce s rehabilitační péčí. Cílem je pak maximální kompenzace hendikepu směřující k maximálnímu vývoji jedince podle jeho možností (Školní vzdělávací program pro ZŠS Střední školy, základní školy a mateřské školy Jistota, 2022, [online]).

Základní škola, Ostrava-Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a

Vzdělávání je na škole poskytováno žákům, s různými hloubkami mentálního postižení, od prvního do desátého ročníku. Škola se řadí do sítě tzv. Zdravých škol, které podporují především zdravý životní styl a příjemné pracovní klima nejen u žáků ale i u pracovníků školy. Vzdělávání na škole usiluje zejména o získání kvalitního vzdělání pro žáky na úrovni povinné školní docházky. Zaměřuje se primárně na vytváření klíčových kompetencí pracovních, komunikativních a sociálních. Výuka na škole probíhá ve výukových blocích, což vede k zaručení mezipředmětových vztahů, a tak naplnění klíčových kompetencí (Školní vzdělávací plán pro ZŠS Základní školy, Ostrava Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a, 2022, [online]).

4.6 Metoda sběru dat

Jako výzkumnou metodu se autorka rozhodla zvolit polostrukturovaný rozhovor.

Rozhovor jako takový definuje Chráska (2016) jako metodu získávání dat, která je založena na přímé komunikaci mezi výzkumníkem a výzkumným souborem. Jako největší výhodu připisuje rozhovoru možnost tazatele proniknout do hloubky nejen zkoumaného problému, ale také nahlédnout do konkrétních motivů a postojů

dotazovaného. Rozhovor pak dále dělí na strukturovaný, polostrukturovaný, nestrukturovaný a skupinový.

Polostrukturovaný rozhovor je definován jako jakýsi kompromis mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Aktivita tazatele se zde výrazně zvyšuje oproti typu strukturovanému, ale zároveň je zde ponechán alespoň nějaký systém oproti rozhovoru nestrukturovanému. Výzkumník má dopředu připravené řady otázek, respondent však může odpovídat na otázky dle vlastního uvážení. (Chráska 2016)

„Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu,“ (Švaříček 2007, s.13)

Příprava na rozhovory

Na základě stanovení hlavního cíle práce a cílů dílčích začala autorka pracovat na otázkách k rozhovorům. Mišovič (2019) uvádí, že výzkumník by při koncepci rozhovorů měl dbát na několik zásad. Vždy by se mělo postupovat od obecných informací k detailům, od obecných témat k citlivějším, oddělovat těžké otázky lehčími. Autorka tak při vytváření pořadí otázek vycházela primárně z těchto informací. Obsah otázek pochází prvotně z nastudované literatury. Sekundárně autorka vycházela z vlastní zkušenosti a pozorování, které podnikla v rámci asistenčních praxí, které se odehrávali v době uzávěry škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Pod každým z dílčích cílů autorka sestrojila sadu několika otázek, tyto otázky jsou možné k nahlédnutí v příloze č.2.

První otázka byla sestrojena tak, aby účastníky připravila na období, o kterém se budeme bavit, a tak přirozeně přešli ze současného školního prostředí kousek do minulosti, kde následující otázky hrály hlavní roli. První řada otázek se zaměřovala na vzdělávání během pandemie jako takové, jaké změny nastaly, zda se snažili výuky nějak obměňovat nebo třeba zdali to bylo potřeba. Přejít na další sadu otázek se autorka snažila vždy udělat tak, aby byl přirozený a podporoval myšlenkový tok účastníků.

Realizace rozhovorů

Autorka vždy primárně oslovovala s žádostí o účast na výzkumu vedení škol. Na základě jejich odpovědí došlo k výměně kontaktů s pedagogy, kteří se na výzkumu nadále podíleli. Autorka následně vedla s některými komunikaci prostřednictvím emailu, dvakrát proběhla původní domluva pomocí telefonického hovoru. Školy, které autorka oslovovala, byly ve většině případů ty, na kterých vykonávala praxe, na základě

doporučení od kolegů nebo doporučení organizace ve které autorka dělá dobrovolnickou činnost. Pouze ve dvou případech z oslovených škol se nejednalo o předchozí zkušenost či doporučení.

Během navázání prvního kontaktu došlo vždy k domluvě na datumu, času a místě setkání. Autorka v každém případě nabídla účastníkům možnost osobního i online setkání. Ve čtyřech případech z pěti byl rozhovor realizován online, v jednom případě se jednalo o osobní setkání. Online prostředí, ve kterém výzkum probíhal se téměř pokaždé lišilo. Bylo využito prostředí Zoomu, Google Meet a ve dvou případech byla využita platforma Microsoft Teams. Autorka se snažila účastníkům výzkumu vyjít vstříc, a tak volbu platformy vždy nechala na jejich preferencích. Na základě dohodnutého prostředí autorka vytvořila odkaz, který následně odeslala na emailové adresy účastníkům. Délka rozhovorů se pohybovala v rozpětí dvaceti až padesáti minut. Veškeré záznamy byly pořízeny na mobilní telefon, pokud komunikační platforma umožňovala nahrávání, byl záznam pořízen i tam. Veškeré audiozáznamy autorka následně přepsala a využila k dalšímu zkoumání a interpretaci.

4.7 Etické aspekty výzkumu

Irving Seidman (2006) uvádí osm základních a klíčových segmentů, který by měl každý výzkum z etického hlediska obsahovat. Tyto segmenty mají být v každém případě prezentovány, v rámci informovaného souhlasu, účastníkům výzkumu. Účastník výzkumu musí být seznámen s tím čeho se účastní, s jakým cílem, jak dlouho a pro koho budou data použita. Důležitost také klade na dobrovolnost, anonymitu, seznámení s riziky a zaručení dalšího nešíření informací jiným než daným směrem.

Účastníci výzkumu byli obeznámeni s tématem bakalářské práce i s jejími cíli. Některé informace byli nastíněny již při první komunikaci pomocí emailu, zbytek informací byl následně poskytnut při rozhovorech. Autorka vždy po zahájení audionahrávek zopakovala některé základní informace a požádala o informovaný souhlas se záznamem. Všem účastníkům autorka zaručila anonymitu a následné nešíření pořízených záznamů jiným než akademickým směrem, určeným k této práci.

4.8 Triangulace

„Triangulací se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu.“ (Hendl, 2014, s. 151)

Triangulaci můžeme rozdělit podle několika typů:

- triangulace metod
- triangulace zdrojů dat
- triangulace multiperspektivní
- kombinace přístupů (Švaříček, 2014)

Švaříček (2014) uvádí, že triangulace zajišťuje výzkumníkovi strategii k zaručení validity, reliability, konzistence a hloubky výzkumného šetření. Autorka se rozhodla vést rozhovory se zástupci dvou typů škol, a to sice státních i soukromých. Naplnila tak podstatu triangulace zdrojů dat s cílem zvýšit validitu studie.

4.9 Metody analýzy dat

„Základním kritickým aspektem kvalitativního výzkumu je nutnost uspořádat a analyzovat značné množství nestrukturovaných dat.“ (Hendl, 2016, s. 224). Metody analýzy dat byly zvoleny na základě zakotvené teorie tzv. grounded theory. Ta je definovaná jako strategie pro generování teorií z dat, které jsou systematicky shromažďována a analyzována v průběhu celého výzkumného procesu. Zakotvená teorie má iterativní charakter, často tak sběr a analýza dat probíhají v tandemu a navzájem se tak oba procesy reflektují. Autorka se jako metodu analýzy dat rozhodla použít otevřené kódování, tedy proces, při kterém rozkládáme, zkoumáme, porovnáváme, konceptualizujeme a kategorizujeme získaná data (Bryman, 2016).

Tato metoda nabízí výzkumníkovi možnost rozebrat získaná data, což vede k možnému rozebrání informací a myšlenek až k finálnímu složení těchto informací novým žádaným způsobem. Při rozebírání textu na jednotky se tvoří tzv. kódy. Ty mohou být různé podoby, vždy však jasně vystihují zastoupenou jednotku (Mišovič, 2019). Pomocí těchto kódů tak autorka mohla rozdělit data na jednotlivé části se kterými následně pracovala při další interpretaci (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Pro další interpretaci získaných dat autorka využila techniku „vyložení karet“. Tato technika umožňuje výzkumníkovi vzít seznam vytvořených kódů, které následně uspořádá dle jistých obrazců či linek a podle vzniklých kategorií převypráví vzniklý obsah (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

5 Analýza a interpretace dat

V této kapitole autorka popisuje proces analýzy a činí interpretaci dat se záměrem naplnit stanovený cíl a zodpovědět výzkumné otázky. Bakalářská práce zde vyúsťuje ve finální fázi v podobě diskuse a závěru.

5.1 Analýza dat

Po realizaci rozhovorů se autorka zaměřila na přepis těchto audio záznamů. Po hrubém přepisu se přesunula na analýzu dat pomocí metody otevřeného kódování. V rámci analýzy získaných materiálů autorka paralelně poslouchala jednotlivé rozhovory. Tento bod byl pro prvotní zpracování klíčový, protože v čistě psané formě nebylo vždy plně možné porozumět původní myšlence jednotlivých účastníků výzkumu. V rámci tohoto jednání autorka vytvářela jednotlivé kódy zastupující stěžejní výpovědi. Celkem se jedná o dvacet tři kódů, které se nachází ve wordovské tabulce níže na levé straně. Na straně pravé jsou pak jednotlivé výpovědi účastníků. V rámci rozhovorů se jeden z účastníků výzkumného šetření zmiňuje o dobročinné organizaci. Tato organizace je úzce spjata s danou školou, a tudíž autorka vzhledem k zachování anonymity respondentů nahrazuje její jméno pojmem nejmenovaná organizace.

Kód	Výpověď účastníka výzkumu
Dopad pandemie na výuku	R4: „Ta první samozřejmě zasáhla hodně, protože na to školy nebyly připravené a ani my.“ R4: „...mnozí žáci potom ani do konce toho školního roku nenastoupili, protože to vlastně nebylo povinné... ta druhá a třetí vlna nás zasáhla ale ne tolik.“ R5: „Asi dost, protože nastal velký propad v učivu.“ R1: „...velmi se zvýšila absence žáků, která samozřejmě snížila možnost jejich vzdělávání.“ R5: „Nemohli jsme kontinuálně pokračovat v tom učivu ...“ R1: „...máme spoustu žáků takových, kteří takovou tu adaptaci po návratu, po delší absenci, po prázdninách a tak dále mají náročnou. Trvá jim, než si opět zvyknou na ten režim školy... Takže to jsme kvůli covidu zažívali opakovaně.“

	<p>R2: „...u těch dětí, co můžu bezprostředně zhodnotit, těch našich, já myslím, že se jich to až tolik nedotklo...“</p> <p>R2: „...ty rodiny sociálně slabší tak prostě tam došlo, že jo, jenom k nějaký stagnaci nebo dokonce i k nějakému zhoršení.“</p> <p>R1: „Nové učivo se dělalo minimálně...“</p> <p>R1: „...žáci byli rozhození, takže zase to narušovalo ten chod té třídy a často se muselo opakovat.“</p> <p>R3: „Ono v podstatě já bych řekla, že jak koho. Jako negativně jsem to nevnímala u nikoho.“</p> <p>R3: „...v kladném směru některé v tom, že získaly dovednosti v domácích pracech.“</p>
<p>Zahajování výuky distančním způsobem</p>	<p>R5: „U rodičů, kteří měli telefon, tak se jim volalo. Domlouvali jsme se co bude, jak bude... než žáci odešli na první distanční výuku, tak my jsme každému rodiči dali, jak to bude probíhat.“</p> <p>R5: „No a u toho zbytku, kde jsme věděli, že ten online nemůže být, tak jsme napsali každé pondělí mezi osmou a devátou si chodíte pro materiály, dostanete na výměnu další.“</p> <p>R3: „...jsme jim dali možnosti, jak by si to představovali, co by referovali, co je pro ně nejpříjemnější... vyplnili teda ty odpovědi no a my jsme se podle toho zařídili.“</p> <p>R2: „Ta komunikace probíhala vlastně telefonicky. Vždycky na začátku tady těchto opatření tak se obvolal každý z těch rodičů. Domluvili jsme se teda na tom termínu, který byl pro tu třídu jakoby jednotný. Řeklo se těm rodičům, co a jak prostě bude probíhat.“</p>
<p>Změna v průběhu pandemických vln</p>	<p>R1: „Určitě jsme to vylepšovali...“</p> <p>R1: „Takže jsme to měli, že nejdřív jsme začínali online výukou třeba jednou týdně...potom už jsme měli u některých žáků dvakrát týdně půl...“</p>

	<p>R2: „My jsme vlastně toto se nám osvědčilo, tak jsme navázali.“</p> <p>R4: „...my jsme tomu dali jednotný řád, protože těch tříd je už hrozně moc.“</p> <p>R5: „My jsme to nastavení nechali. Byli rodiče, kteří se ozvali a řekli, že si nemůžou přijít v pondělí. Mohli chodit ale jiný den, a to my jsme potom řekli, že to není problém a zase tam někdo byl, kdo by jim tu službu poskytnul.“</p>
<p>Forma výuky</p>	<p>R1: „Měli jsme takovou tu hybridní výuku.“</p> <p>R1: „...u některých žáků jsme posílali rodičům...nějakou hromadu materiálů...zkontrolovali jsme a podle toho jsme si naplánovali další učivo“</p> <p>R1: „...musím třeba říct, že v naší třídě probíhala i online výuka...“</p> <p>R2: „My jsme normálně jako by frčeli přes ty Microsoft Teams. Měli jsme vlastně i zadaný přes googlový úložiště... Vlastně přes Google Disk tak jsme vlastně zadávali těm dětem normálně úkoly do toho.“</p> <p>R2: „...byli společně vlastně jako online hodiny, kdy my jsme si prostě normálně s těma žákama jako bavili i jako dohromady o tom, jak se mají, jaké mají potřeby, co prožívají, jak to prožívají a tak.</p> <p>R3: „Řešili jsme to tím, že já jsem zasílala elektronickou formou pracovní listy nebo nějaké materiály.“</p> <p>R3: „Potom jsme přišli na to, že je možné se s nimi spojit...“</p> <p>R4: „Bylo to velice individuálním způsobem řešeno...“</p> <p>R4: „V té první vlně to bylo často, že rodiče si přišli pro pomůcky.“</p> <p>R4: „...bylo hodně často o zasílání různých pracovních listů a samozřejmě materiálů dalších, které vytvořili učitelé.“</p> <p>R4: „Velice málo se odehrávalo to, co známe z běžných základních škol, že přes Teams nebo nějakou jinou vzdělávací aplikaci, bylo uskutečňováno vzdělávání.“</p>

	<p>R5: „...řada žáků nemohla být vzdělávána online... Někteří ano, s těmi jsme to zkoušeli třeba dvě hodiny týdně...“</p> <p>R5: „...zbytek těch žáků, konkrétně na naší škole se vzdělával tak, že ...si vždycky přišli do školy a dostali nakopírované materiály, které mají splnit.“</p>
Zadávání úkolů	<p>R1: „jednou za týden jsme si posílali, předávali nějakou hromadu materiálů, které měli na ten týden splnit...“</p> <p>R3: „...já jsem zasílala elektronickou formou pracovní listy nebo nějaké materiály. Rodiče to převzali, co bylo potřeba vypracovat vytiskli a pak mi posílali ofoceně úkoly zpátky.“</p> <p>R2: „každá třída měla jeden den v týdnu, kdy tam přišla do té školy, mohla si vzít ty materiály, pomůcky, nakopírovat, naskenovat, zpracovat je pro tu potřebu té distanční výuky a nahrát je. My jsme třeba konkrétně měli čtvrtek... a do následujícího čtvrtka někdy do odpoledne jsme byli domluvení, že oni je prostě vypracují.“</p> <p>R5: „...jednou za týden si vždycky přišli do školy a dostali nakopírované materiály, které mají splnit.“</p> <p>R4: „dostali v krabicích v taškách strukturované krabice, strukturované šanony se zadáním úkolů. Doma je vypracovávali a vždycky po týdnu je přivezli zpátky...“</p>
Množství úkolů	<p>R2: „pokud se jim zdálo těm rodičům, že je toho moc nebo tak, dalo se to vždycky vykomunikovat, vykonzultovat. Případně když jsme uznali i my, tak jsme to třeba ještě stáhli, ještě se to upravilo v ten jeden den.“</p> <p>R1: „...jsme samozřejmě těch úkolů nedávali tolik anebo jsme dávali jednodušší věci“</p>
Množství online výuky v týdnu	<p>R1: „...už jsme měli u některých žáků dvakrát týdně půl hodinu a u některých já jsem měla třeba třikrát týdně hodinu, ale bylo to hodně individuální.“</p> <p>R3: „Někdo byl třikrát týdně někdo dvakrát týdně někdo jen jednou týdně.“</p>

	R5: „Byli domluveni, že myslím si na dvakrát týdně po hodině.“
Obsah online výuky	<p>R2: „...na těch Microsoft Teams to vlastně fungovalo tak, že my jsme se ptali těch žáků na to, co jim vlastně ve výsledku nejde. Nad čím třeba dumají, co jako by řeší v těch úkolech za problém, případně oni tam s námi spolupracovali dost často i rodiče...“</p> <p>R2: „...ještě byla ta konzultace jakoby, když jsme vlastně nacvičovali ty sociálně komunikační dovednosti vlastně v rámci toho předmětu ze speciálně pedagogický péče.“</p> <p>R3: „...jsme v podstatě plnili úkoly přes obrazovku.“</p> <p>R1: „Spíš jsme třeba dělali hodně povídání, hodně jsme třeba rytmizovali a tady tyhle věci, že jsme už nejeli objemově tu výuku tak náročnou, a hlavně jednodušší učivo, a dokonce jsme udělali i jeden společný online, během toho prvního uzavření, že jsme poslali ten Google meet celé třídě a udělali jsme si společně hudebku.“</p>
Internetové platformy pro výuku	<p>R1: „Používali jsme Google meet a u jednoho žáka jsem používala Skype...“</p> <p>R2: „...my jsme kromě těch Teamsů a Google disků žádný programy nepoužívali...“</p> <p>R3: „...buď tedy na Google Meet nebo Messenger...“</p> <p>R4: „...my jsme měli Teamsy... Na Google disku bylo vlastně to shromaždiště.“</p> <p>R5: „Probíhali videohovory přes WhatsApp nebo přes Messenger...“</p> <p>R5: „...čtyři z nich byli schopni na Teamsy...“</p>
Důvod volby platformem	<p>R5: „...co měli žáci k dispozici a čím uměli pracovat rodiče nebo žáci. Tomu se paní učitelka vždycky přizpůsobila.“</p> <p>R3: „Tak Google Meet jsme měli tak nějak celoškolně...Vlastně to bylo jednodušší. No a co se týče toho Messengeru to jsme zvolili právě protože ten byl schopen chlapec si ovládat sám.“</p>

	<p>R1: „Tak pro nás to byla taková jednoduchá forma. Google používáme při práci, takže to byla taková nejrychlejší a nejjednodušší volby v té rychlosti...věděli, jak s tím pracovat a bylo to velmi jednoduché v tom, že jsme to jen poslali rodičům. Spousta z nich taky má nějaký ten Google účet. Takže bylo velmi jednoduché jen poslat ten odkaz a přes ten se nám připojovali.“</p> <p>R2: „...Microsoft Teams umožnily vlastně v té době každé škole si vytvořit na tom Microsoft Teams zdarma pro školy jako neuvěřitelný množství těch uživatelů a zdarma pro tu školu...U toho Google disku tam jsme vlastně už tam jsem to jako by věděl jak, co to sám používám hodně a už jsem to používal i před tím v předchozím zaměstnání, kde se nám to osvědčilo.“</p>
Podpora při výuce	<p>R1: „...jsme se třeba vrátili k něčemu co jim třeba dělalo problém.“</p> <p>R5: „Paní učitelky dokonce některé dojížděly do rodin, aby jim to nějak dovysvětlily, nějak předali ty informace a postupovalo se v písankách a čítankách různými nácviky.“</p> <p>R5: „Bylo i možné, že by žák se domluvil a přišel do školy a když něco nevěděl, tak nepořádali jsme úplně hodiny, ale sedli jsme si s ním a dovysvětlili v rámci toho, když si přišel.“</p>
Priority při výuce	<p>R4: „...byl kladen důraz na rozvoj komunikace v domácím prostředí, na rozvoj sociálního chování, takže třeba podpora sourozeneckých vztahů nebo aby si to dítě dokázalo zahrát něco s rodičem a nějak trávit volný čas...na rozvoj sebeobsluhy a taky na rozvoj a podporu praktických dovedností pro každodenní život.“</p> <p>R4: „...RVP-ZV s minimální doporučenou úrovní tak tam bylo všechno tohle obsažené. Na prvním stupni hlavně trivium... Na druhém stupni tam prostě bylo už všechno.“</p>

	<p>R4: „Výchovy byli třeba trochu potlačeny a byli spíše natlačeny na to smysluplné trávení volného času, a hlavně do těch pracovních činností, když už teda.“</p> <p>R5: „Největší váha byla přikládána triviu tedy čtení, pasní, počítání, a protože jsem chtěla, aby si pamatovali i jiné věci z jiných předmětů tak jsem třeba do českého jazyka použila text, který by se hodil do zeměpisu.“</p> <p>R5: „Co se upozadila tak byla tělesná výchova, samozřejmě výchovy obecně i když se dávali nějaké udělej, nakresli tak je to pro ně těžké.“</p>
Samostatnost	<p>R2: „...žáci, co byli s tím lehkým mentálním postižením a s poměrně jako dobrou dovedností třeba ve čtení, psaní tak ty fakt z velké části to dělali sami.“</p> <p>R2: „...žáci, kde prostě ty sociální komunikační dovednosti jsou na nižší úrovni tak prostě museli ti rodiče jakoby s nimi pracovat.“</p> <p>R3: „Samozřejmě pokud jsme opakovali tak jako ten zdatný žák byl schopen s mou pomocí pracovat sám.“</p>
Problémy spojené s výukou	<p>R1: „...nezvládal tu orientaci třeba na tom pracovním listu nebo v tom sešitě, jenom stoprocentně podle slovního vedení.“</p> <p>R1: „Něco jsme označili, že to je na online, něco měli na samostatnou práci, kterou dělali zvlášť mimo ty online hodiny a oni nám vyplnili všechno třeba.“</p> <p>R2: „Ty jo já si myslím, jako u nás ve třídě jsme na žádný problém jako nenarazili.“</p> <p>R3: „Asi jim chyběl ten přímý kontakt.“</p> <p>R4: „Já si myslím, že u těch našich žáků je to vůbec pracovní návyky.“</p> <p>R4: „...samostatnost, děti ztrácí hrozně rychle samy samostatnost“</p> <p>R5: „Tak jednak ta motivace a pak to, že žáci opravdu jsou z početných rodin a nízkého sociokulturního prostředí.“</p>

	<p>R5: „Často to zázemí není doma a nemají své místo doma.“</p> <p>R5: „Byly samozřejmě skupiny žáků, i když úplně malá, kteří nepřišli vůbec.“</p>
Role rodiny při výuce	<p>R2: „... míra toho zapojení těch rodičů byla velká minimálně v té organizační formě a v té organizační stránce věci.“</p> <p>R4: „Na naší škole samozřejmě jako velkou roli bez rodičů by se to neobešlo.“</p> <p>R3: „...pokud tam rodič seděl tak jenom jako dozor nebo když bylo potřeba.“</p> <p>R4: „Rodič mu je třeba pomohl stáhnout, nechal ho vypracovat, pak to spolu třeba nahráli nebo rodič nějak asistoval třeba právě při využití Teamsů, když se potkávali s vyučujícími, ale pořád to prostě bez těch rodičů nejde.“</p> <p>R1: „Bratr mu zapnul počítač...“</p> <p>R5: „Rodič většinou hrál nejvýznamnější role u toho online. Ta role byla o tom, že pohlídal ten čas nástupu, kdy paní učitelka třídní zavolala rodiči, řekla tak za pět minut s spojíme už si to pusťte a potom, když to dítě nemohlo něco najít, tak paní učitelka přes kameru zkrátka požádala toho rodiče a on pomohl.“</p>
Způsoby komunikace s rodinou	<p>R1: „... s mojí třídou jsem komunikovala přes email a potom osobně v případě, kdy jsme si předávali ty úkoly.“</p> <p>R2: „Ta komunikace probíhala vlastně telefonicky. Vždycky na začátku tady těchto opatření tak se obvolal každý z těch rodičů.“</p> <p>R2: „Rodiče vlastně dostali emailem všechny ty přístupové údaje do těch Google Disků, do Teamsů a tak dále a tak dále.“</p> <p>R3: „My jsme se vlastně viděli.“</p> <p>R4: „Tak mezi rodičem a školou, co se týče způsobu, tak ten telefon a mail častěji, kde vlastně bylo i shrnuté to zadání těch úkolů, co mají s tím dělat a tak dále.“</p> <p>R5: „U rodičů, kteří měli telefon, tak se jim volalo.“</p>

	R5: „Pokud bylo potřeba, protože jsou i rodiče, kde není ani telefon, tak ti se objížděli.“
Problémy při komunikaci	<p>R1: „U nás naopak jako byli rádi, že ta online výuka je.“</p> <p>R3: „...v ojedinělých případech se stávalo, že třeba hledali výmluvy.“</p> <p>R2: „Jako v naší třídě jako ne, ale vím, že jako někde jo. Většinou ti rodiče z těch sociálně slabších skupin tak to měli těžce na salámu, že tam v podstatě ani žádná komunikace neprobíhala.“</p> <p>R5: „Bylo to v jednotkách případů, což nás potěšilo ale já nevím takových deset dětí z celého počtu dětí tu distanční výuku vůbec nereflektovalo.“</p>
Míra podpory ze strany MŠMT	<p>R4: „Osobně si myslím, že prostě byl problém, že to chodilo hrozně pozdě.“</p> <p>R5: „Oni s námi vůbec nepočítali“</p> <p>R2: „Pro ty speciální školy to bylo absolutně vždycky jakoby nedomyšlený a ta komunikace ze strany vlády vůči těm rodičům a školám paragrafových.“</p> <p>R5: „Vždycky něco vyhlásili a my jsme extra telefonovali na ministerstvo, jak to máme dělat my.“</p> <p>R4: „...pro mě tam ty důležité informace byly, co musíme zabezpečit, jakým způsobem hodnotit.“</p> <p>R2: „já si myslím, že tam nám poskytl docela dost významné prostředky na to doplnění těch technických a toho technického zázemí.“</p> <p>R2: „My jsme vůbec nevyužívali žádný metodiky, které vyšly ze strany toho ministerstva. My jsme vlastně využívali fakt jen to, co jsme si tady vlastně interně v rámci té naší školy nastavili...“</p>
Technické vybavení školy	<p>R5: „Učitelé vybavení byli.“</p> <p>R3: „...u nás máme tablety, máme počítače, takže tam problém nebyl. Skenery taky máme, takže když jsem</p>

	<p>potřebovala něco oskenovat a zaslat tak jsem to vlastně mohla taky.“</p> <p>R2: „...my jako jsme na to byli vybaveni hlavně z toho důvodu, že my jsme vlastně jeden ten den v tom týdnu mohli přijít jakoby do té školy.“</p> <p>R4: „Na ten loňský školní rok tak tam se to z těch dotací zafinancovalo, aby třeba i třídní učitelé měli možnost nebo v rámci toho pedagogického týmu, aby měli možnost si domů zapůjčit notebook pracovní.“</p> <p>R2: „Kromě mě jako třídního, já mám pracovní notebook a všichni třídní mají pracovní notebook, tak ostatní ne no. Učitel měl vlastně třídní notebook, který máme vlastně pracovní no.“</p> <p>R4: „Vyřešily se mobily, aby každý třídní učitel měl svůj pracovní telefon, protože u těch našich žáků je to opravdu extrémně o konzultacích.“</p> <p>R1: „...co se týče počítačů tak my ve třídě máme notebook, každá třída. Když bylo potřeba tak jsme mohli buď si vypůjčit ten ze školy anebo i tablet anebo doma máme vybavení že.“</p>
<p>Technické vybavení žáků</p>	<p>R3: „...většinou mají doma počítač. Mají připojení na internet. Tam byl problém, pokud více sourozenců to potřebovalo tak jim vypadávala wifi.“</p> <p>R4: „Tak ve většině případů, třeba tak v 75 %, nebyl problém, že rodiče to vytiskli doma nebo třeba v práci.“</p> <p>R4: „... samozřejmě byli rodiče, kteří mají přístup na mail jenom po telefonu. Tam to bylo tak, že všechno muselo být vytisknuté a dávalo se jim to osobně.“</p> <p>R5: „Jsou to často děti z ubytoven a tam nejsou ty podmínky pro to vzdělání.“</p> <p>R5: „Oni v domácnostech nemají wifi...“</p>

	<p>R2: „Já jsem se rodičů vždycky zeptal, jakým způsobem jsou to schopni řešit a do jaké míry jsou ochotni jakoby to řešit tak, že si to budou tisknout nebo řešit sami.“</p> <p>R2: „...většina těch rodičů u nás ve třídě byla ochotna si to řešit po vlastní ose, akorát jedna maminka prostě tím, že je samoživitelka, tak prostě z ekonomických důvodů by jako ani to množství toho učiva, co jí bylo předkládáno, tak prostě nemohla jako si vytisknout.“</p>
<p>Pomoc při zajišťování technického vybavení</p>	<p>R2: „Tady je nejmenovaná organizace a my jsme od nějaké firmy sehnali nějaké notebooky už v té první vlně jakoby v rámci té naší dobročinnosti tady.“</p> <p>R1: „Když bylo potřeba tak jsme mohli buď si vypůjčit ten ze školy anebo i tablet anebo doma máme vybavení že.“</p> <p>R1: „A když jsme zjistili, že je potřeba u jednoho žáka web kamera, protože měli počítač bez kamery, tak paní ředitelka bez problému zakoupila web kameru a zapůjčila se žákovi.“</p> <p>R2: „Mohli si ty rodiče, když chtěli na základě jakoby normálně smlouvy o výpůjčce, tak si mohli normálně jakoby takhle něco vypůjčit z té školy, třeba i ten notebook.“</p> <p>R5: „...velké množství dětí, 80 % žáků školy to nezajistíte“</p> <p>R5: „...naši žáci jsou z prostředí, kde by ta technika už se nám nevrátila zpátky.“</p> <p>R3: „My jsme mohli půjčit tablety.“</p>
<p>Postupy při plánování výuky</p>	<p>R5: „Cílem bylo, co nejvíce omezit pohyb těch žáků.“</p> <p>R2: „my jsme měli to udělaný tak, že abychom se nepotkávali ve škole, kvůli těm pandemickým opatřením, s ostatníma kolegama tak vlastně každá třída měla svůj den“</p> <p>R2: „...každá třída měla jeden den v týdnu, kdy tam přišla do té školy, mohla si vzít ty materiály, pomůcky, nakopírovat, naskenovat, zpracovat je pro tu potřebu té distanční výuky a nahrát je.“</p> <p>R5: „...učitelé poslali na domluvený školní web materiály“</p>

Doba uzavření	<p>R2: „...jsme nejdéle byli zavřeni vlastně úplně na začátku té pandemie, což byl vlastně ten začátek března 2020“</p> <p>R5: „Výhodou bylo, že kromě té první vlny, kdy školy byly zavřené od konce března do půlky května, tak ty speciální školy už po tom byly více méně otevřené.“</p> <p>R2: „...od toho 2021 tak nás zavřeli myslím čtrnáct dní někdy v listopadu a potom nás zavřeli asi na měsíc a půl.“</p> <p>R2: „...my jsme byli všeho všudy zavřeni z těch deseti měsíců, dva měsíce...“</p>
----------------------	---

5.2 Interpretace dat

Po analýze dat pomocí otevřeného kódování, autorka přechází na další interpretaci dat pomocí metody „vyložení karet“. Některé vytvořené kódy se navzájem prolínají nebo spolu úzce souvisí, z tohoto důvodu se pro další výklad rozhodla autorka vytvořit řadu tematických okruhů, které jsou dle jejího názoru pro správné uchopení problematiky klíčové.

5.2.1 Covid – 19 a jeho dopady na výuku a vzdělávání

V rámci rozhovorů se touto problematikou zabývala otázka číslo 1. Během realizace jednotlivých interview otázka zabírala poměrně mnoho času a přinášela autorce velice zajímavá fakta, která při přípravě neočekávala.

Z výpovědí účastníků výzkumného šetření vyplývá, že nevíce kriticky vnímají období začínající koncem března roku 2020, kdy došlo k první uzávěře škol a prvotnímu zahájení distančního vzdělávání. „Nemohli jsme kontinuálně pokračovat v tom učivu ...“ (jedna z účastnic)

Následné další uzávěry, které nastaly v průběhu dalšího roku, byly dostatečně krátké nebo se speciálních škol netýkaly, tudíž nedošlo k nějakému výraznému ovlivnění.

Přestože primárně zastávají všichni stejný názor týkající se délky a vlivu, pohled na dopady pandemie Covid-19 na výuku se u jednotlivých účastníků výzkumného šetření značně liší. Dva ze zúčastněných pedagogů vypověděli, že nevnímají nějaký negativní dopad na výuku a dokázali nahradit prezenční formu výuky adekvátním způsobem. Byl zaznamenán i jeden pozitivní dopad, kdy jedna z účastnic vypověděla, že díky pandemii se zlepšily pracovní návyky u žáků.

Zbylý tři zúčastnění vnímali dopady pandemie více negativním směrem. Podle jejich výpovědí se často setkávali s propadem v učivu anebo stagnací. Nastávala těžká adaptace jednotlivých žáků na změněné režimy, jak už návrat do školy či přechod na distanční výuku. S tím úzce souviselo i emoční rozhození jednotlivých žáků, které mělo za následek časté opakování učiva a malý posun vpřed. Zvýšila se také absence u žáků způsobená prvotním strachem, karanténami či špatným zdravotním stavem.

V rámci výpovědí byla také zmíněna důležitost správného a prospěšného rodinného zázemí. Většina zúčastněných uvedla, že i přes to, že se nejednalo přímo o jejich třídu, zaznamenali největší propad v učivu u žáků, kteří pocházejí se sociálně slabších rodin.

5.2.2 Realizace výuky

Zahájení kontaktu. Na začátku celostátní uzávěry škol se jednotlivé školy rozhodly kontaktovat rodiče ohledně průběhu a formy výuky. Jedna ze zúčastněných osob vypověděla, že v rámci zahájení tvorby distančního vzdělávání posílali rodičům dotazníky týkající se dané problematiky. Primárně bylo tedy cílem zjistit možnosti rodičů a jejich preference, co se formy distančního vzdělávání týče. Na základě získaných odpovědí pak škola postupovala dál. Podobně vypověděli i ostatní účastníci výzkumného šetření. Někteří si interně sami vytvořili plán pro realizaci, který následně sdíleli se zákonnými zástupci žáků. V případě, že byl tento plán nevyhovující či neměli dané možnosti a prostředky, přistupovalo se k dané situaci vždy individuálně.

Z výpovědí účastníků vyplývá, že ve všech případech byla volena hybridní forma výuky, kde bylo zastoupení online i off-line formy. Primárně se jednalo o off-line výuku, kdy si škola interně stanovila den, ve který posílají žákům úkoly na celý týden. Během tohoto týdne měli žáci zadání vypracovat a poslat nebo odevzdat opět nazpět. Předávání úkolů bylo realizováno osobně, pomocí Google disků nebo i emailu. Jedna ze zúčastněných vypověděla, že sice zadávali úkoly každý týden, ale nebylo povinné do týdne všechno splnit. Zastoupení online hodin v týdnu se lišilo v závislosti na zdatnosti daného žáka a možnostech rodiny. Čtyři z pěti zúčastněných uvedli, že u některých žáků neprobíhala online výuka vůbec. Důvody byly různé. Někteří účastníci uváděli, že si rodiče nepřáli online výuku, jiní uváděli jako důvod těžkou symptomatologii žáků. Jedna ze zúčastněných pedagožek uvedla jako důvod špatné sociokulturní zázemí většiny jejich žáků. U těch žáků, u kterých online výuka probíhala, se vyskytovala jedenkrát až třikrát týdně v rozmezí půl hodiny až tří hodin, podle jejich individuálních možností a schopnosti

udržet pozornost. Jedna ze zúčastněných vypověděla, že v rámci jednoho online setkání probírali více tematických okruhů. Tato skutečnost měla mít za cíl lepší koncentraci žáků.

Z výzkumného šetření a jednotlivých výpovědí účastníků vyplývá, že v průběhu distančního vzdělávání byly některé předměty upřednostňovány na úkor předmětů jiných. Tři z pěti účastníků uvedli, že v rámci výuky se zaměřovali na trivium, tedy čtení, psaní, počítání. Zbylí dva pak jako prioritní uváděli rozvoj komunikačních dovedností, smysluplné trávení volného času, rozvoj sebeobsluhy a praktických dovedností pro běžný život. Naopak v průběhu pandemie odcházely do pozadí především jednotlivé výchovy, jako je výtvarná výchova či tělesná výchova. Ty, jak vyplývá z výpovědí, neprobíhaly vůbec, nebo byly vměstnány do jiných předmětů jako forma odpočinku. Stejně tak, jako se nacházejí odlišnosti v prioritách během výuky, vyplývá z jednotlivých výpovědí i značná diverzita v rámci využívání takzvaného „onlinu“, a jeho účel byl různý. Dvě ze zúčastněných pedagožek vypověděly, že online formu výuky využívaly k normálnímu probírání dalšího učiva a snažily se tak odlehčit rodičům žáků. Další účastníci, jak vypověděli, využili online výuku k opakování či řešení vzniklých problémů. V jednom případě byla online výuky používána také jako prostředek pro rozvoj komunikačních dovedností a upevňování sociálních vazeb ve třídě.

Z výpovědí jednotlivých zúčastněných vyplývá, že používali velikou škálu internetových platforem. Volba platforem závisela především na předchozí zkušenosti účastníků výzkumu. V jednom případě vypověděla pedagožka, že volbu internetových platforem pro výuku nechávala na možnostech žáků. Další pedagožka uvedla, že v rámci výuky u jednoho žáka zvolily Skype. Jednalo se o žáka neslyšícího a jiné internetové platformy neposkytovaly dostatečně kvalitní vizuální obraz pro znakování. Mezi další využívané platformy patřily zejména Microsoft Teams, Google Disk, Google Meet, Messenger, Zoom a Whatsapp.

5.2.3 Technické možnosti žáků a škol v průběhu pandemie Covid-19

Technické vybavení školy. Účastníci výzkumného šetření vypověděli, že jako škola byly na výuku v distanční formě dostatečně vybaveny. Dva ze zúčastněných uvedli ve své výpovědi informace o dokupování řady elektronických zařízení pro zlepšení komunikace na úrovni škola a rodič. Jednalo se zejména o pracovní mobilní telefony, které jsou potřebné pro dostatečnou zpětnou vazbu z obou stran. Jedna z pedagožek zmínila, že do doby distančního vzdělávání využívali osobní telefony což činilo značné problémy se

zachováním osobního soukromí a identity. Všech pět zúčastněných také uvedlo, že pro tvorbu a realizaci výuky využívali i soukromá zařízení. Jednalo se ale zejména o využívání těchto zařízení speciálními pedagogy. Třídní učitelé a učitelé měli ve většině případů možnost využít pracovní notebook třídního učitele či notebook třídní. Jeden z pedagogů uvedl, že technické vybavení bylo dostatečné zejména z důvodu rozdělení jednotlivých tříd do jednotlivých dnů v týdnu.

Technické vybavení škol. Při porovnání vybavenosti jednotlivých škol a vybavení žáků jsou znát poměrně značné nesrovnalosti. Z předchozí kapitoly „realizace výuky“ vychází, že primárním záměrem bylo vytvořit takovou formu vzdělávání, která vyhovovala možnostem žáků a jednotlivým rodinám.

Autorka v rámci výzkumného počínání vyzorovala, že v několika případech bylo dosaženo maxima, co se technického vybavení týče ale nejednalo se o intelektuální maximum žáků. Zejména z jednoho rozhovor vyplynulo, že technické vybavení žáků bylo tak špatné, že nebylo možné realizovat v rámci jejich intelektuálních možností adekvátní výuku. Často se jednalo o žáky žijících na ubytovnách, kde v žádném případě není potřebné sociokulturní ani ekonomické zázemí. Autorka se během rozhovoru dotazovala, zda nebylo možné technické vybavení pro dané žáky opatřit. Z odpovědi účastníka na výzkumném šetření však vyplynulo, že pro větší množství žáků není možné zajistit potřebné vybavení, a i kdyby tomu tak bylo, problém by mimo jiné tvořilo připojení k internetu. Na škole se tento případ týkal většiny žáků, a tak technické vybavení mělo přímý negativní vliv na tamní vzdělávání.

Čtyři z pěti účastníků výzkumného šetření hodnotili technické vybavení svých žáků pozitivně. Čtyři ze čtyř uvedli, že v případě nedostatku technického vybavení jsou schopni žákům zařízení zapůjčit. Jeden ze čtyř uvedl, že v průběhu první vlny s nejmenovanou organizací uspořádali dobročinnou sbírku, díky které řada žáků tamní školy získala plně funkční notebooky. V ojedinělých případech se účastníci setkali s nedostatečným internetovým připojením. Tato skutečnost vznikla na základě hlídání žáků prarodiči, kteří nedisponují wifi připojením. Nedostatečné množství internetového připojení mělo za následek další propad v úrovni poskytování vzdělávání žákům. Rodičům, kteří se potýkali s menšími problémy, jako nevlastnění tiskáren, školy předávaly nakopírované materiály osobně i poštou.

5.2.4 Pandemie Covid-19 jako vyvolání problému ve výuce

Pandemie Covid-19 vyvolala nejen v oblasti vzdělávání řadu potíží. Nastal nedostatek sociálního a fyzického kontaktu, který je v rámci edukace jednotlivých žáků a jejich inkluze ve společnosti velice důležitý.

Problémy, se kterými se jednotliví účastníci výzkumného šetření setkávali, zahrnovaly širokou škálu. Míra potýkání se s jednotlivými obtížemi se u každého z dotazovaných lišila. Jeden ze zúčastněných uvedl, že nevnímá vznik nějakých negativních jevů. Dále uvedl, že se domnívá, že adekvátně a dobře nastavená forma výuky zabránila jejich vzniku. Na druhou stranu řada účastníků výzkumného šetření uváděla problémy s pracovními návyky, samostatností a motivací. Důvodem bylo známé domácí prostředí, kde rodiče dětí chtějí ušetřit čas sami sobě a mnoho věcí tak dělají za ně. S problémy s motivací je možné se setkat i v rámci běžného vzdělávání, kdy pro motivaci žáků je často nezbytné využití primitivních prvků jako sladkosti, obrázky, hračky a podobně (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013).

Řada potíží vznikala i na organizační úrovni. Jedna ze zúčastněných uvádí, že se často setkávali s nesprávným pochopením systému rodiči. V jejich konkrétním případě byly na Google Discích vytvořeny složky obsahující úkoly na daný týden. Účastnice se velice frekventovaně setkávala s tím, že rodič a žák vyplnili zadání na online i off-line výuku, což vyvolalo narušení celého plánu výuky a docházelo k improvizaci.

Dvě z pěti zúčastněných se setkaly s problémy v orientaci žáků na papíře. Pojem nahoru, dolů byl pro žáky složitým. Zde se opět ukazuje nedostatek osobního kontaktu, který je, jak vypožorovala autorka v rámci praxí, u žáků s mentálním postižením velice důležitý. Jako řešení bylo často použito barevné označení jednotlivých otázek. V jednom případě zúčastněná využila časté přítomnosti rodiny, což ovšem vyvolávalo další problémy se samostatností.

5.2.5 Role rodiče při výuce, komunikace na úrovni rodič a škola v průběhu distančního vzdělávání a význam zpětné vazby

„...míra toho zapojení těch rodičů byla velká minimálně v té organizační formě a v té organizační stránce věci.“ (jeden z účastníků výzkumné šetření)

Jak vyplývá z uvedené citace, role rodiny při distančním vzdělávání byla veliká. Prvotně se tedy vůbec jednalo o zprostředkování materiálů svému dítěti. To probíhalo buď formou

vytisknutí zadaných pracovní listů nebo v případě osob ze špatného sociokulturního prostředí vyzvedávání materiálů osobně ve škole. Dále se také jednalo o dodržování časového rozplánování dne. Konkrétně tedy rodič či sourozenec spustil daný počítač a postaral se o přihlášení žáka k online výuce v daný domluvený čas.

Důležitá také mnohdy byla přítomnost rodičů při výuce, což je úzce spjato s problematikou samostatnosti žáků s mentálním postižením. Jedna z respondentek v rámci rozhovoru vypověděla, že se jí stalo, že v určitý moment musel rodič opustit místnost a v ten moment žák přestal spolupracovat a odcházel hledat zmíněného rodiče.

Rodičova přítomnost projevila důležitost i v rámci samotné výuky. Jak vyplývá z předchozí podkapitoly, žáci měli velice často problémy při orientaci v daných pracovních listech. Jeden z účastníků výzkumného šetření vypověděl, že tento problém vyřešil barevným označením jednotlivých zadání. Další ze zúčastněných však tento problém při distanční výuce nevyřešila a klíčovou roli tak hrál rodič, který vybrané cvičení ukazoval.

V rámci problematiky vypracovávání pracovních listů a zadaných materiálů rodič hraje ještě další významnou roli, a to ve formě zpětné vazby. Všichni ze zúčastněných na výzkumu vypověděli, že v rámci odevzdávání jednotlivých materiálů přicházela ze strany rodiny i zpětná vazba. Účastníci výzkumného šetření pak na základě této reflexe vypracovávali další materiály určené ke zpracování. Jedna z účastnic uvedla, že množství zadávaných úkolů neměnili a žáci tak nemuseli zpracovat vše. Z její výpovědi vyplývá, že pro ně bylo primárně důležité, aby se žák na výuce podílel a pracoval. Učivu, které v rámci zadání nedokázali s rodinou zpracovat, byla věnována pozornost při návratu do školy.

Zpětná vazba měla vliv nejen na obsah vzdělávání, ale také na množství. Dva z pěti zúčastněných uvedli, že na základě zpětné vazby ze strany rodičů upravovali množství zadaných úkolů. Jeden ze zmíněných účastníků uvedl, že však před úpravou části zadaných úkolů probíhala konzultace v rámci pedagogického týmu. Z těchto informací vyplynulo, že až po schválení pedagogy došlo k úpravě.

Poskytování zpětné vazby poukazuje na množství komunikace probíhající mezi rodičem a školou během distančního vzdělávání. Z výpovědí jednotlivých účastníků vyplývá, že způsoby komunikace s rodinou se v rámci jednotlivých vzdělávacích institucí lišily. Tři z pěti dotazovaných uvedli jako hlavní způsob komunikace osobní kontakt, který nastával

při předávání materiálů pro výuku. Další dva pak uváděli komunikaci prostřednictvím emailů a telefonů.

Přesto, že ve většině případů probíhala intenzivní komunikace, autorka zaznamenala v rámci výzkumné šetření jisté problémy. Jedna ze zúčastněných vypověděla, že i přesto, že se jedná o malé množství, byla část rodin, která vůbec nereflektovala distanční způsob výuky. Dále uvádí, že řada z rodičů žáků na jejich škole nevlastní mobilní telefon. Prvotní zahájení kontaktu vzešlo z objíždění rodičů jednotlivými pedagogy. Další z účastníků výzkumného šetření uvádí, že řada rodičů hledala při výuce výmluvy k jejímu neplnění. V závěru se však jednalo o jednotky případů a autorka tak neshledala komunikaci na úrovni rodič a škola jako problémovou.

5.2.6 Zkouška jako cesta ke stanovení formy a způsobu distančního vzdělávání

„...na to školy nebyly připravené a ani my. Nikdo s tím vlastně zkušenost neměl. Je pravda, že mnozí žáci už vlastně potom ani do konce toho školního roku nenastoupili, protože to vlastně nebylo povinné. Všichni si mysleli, že Covid-19 tak nějak přestane existovat.“ (jeden u účastníků výzkumného šetření)

Autorka se věnuje zahájení výuky distančním způsobem již v podkapitole „realizace výuky“. Ve zmíněné podkapitole však nedochází k jasnému objasnění, proč některé školy stanovily výuku tak, jak ji stanovily. Způsobům uvažování a důvodům je pak věnována pozornost zde.

Z výpovědí účastníků výzkumného šetření vyplývá, jak uvádí výše uvedená citace, nepřipravenost a zaskočení všech zúčastněných škol. Jeden z účastníků uvádí, že primárním cílem bylo při navrhování forem výuky zabránění velkému pohybu žáků. Jako další následně zmiňuje snahu o minimální kontakt jednotlivých pedagogických pracovníků v prostředí školy. Z těchto důvodů měli tři z pěti dotazovaných stanovený vždy pouze jeden den, kdy se mohli pohybovat v prostorách školy. Následně pak, jak uvádí kapitola „realizace výuky“, školy oslovovaly jednotlivé rodiče ohledně jejich možností a forem výuky.

V době první vlny nevyšla žádná metodika týkající se distančního vzdělávání. K její tvorbě sice docházelo již v době první vlny pandemie, nicméně vydána byla až na začátku školního roku 2020/2021. Rozhovory odkryly, že způsob a forma výuky byla zásadně vždy realizovány dle nejlepšího vědomí jednotlivých účastníků výzkumného šetření

a jednalo se vždy o „vyzkoušení“ funkčnosti stanoveného systému. V rozhovorech se autorka pomocí otázky číslo tři dotazuje na proměnu distanční výuky v průběhu jednotlivých vln. Všech pět zúčastněných uvedlo, že formy distančního vzdělávání se v základě v průběhu dalšího vývoje pandemie neměnily. Dva ze zúčastněných uvádějí, že docházelo k mírnému vylepšování. Jedna z pedagožek zmiňuje, že s online výukou byly zprvu opatrní, v průběhu dalších vln ale množství online hodin v týdnu navyšovali. Další zúčastněná vypověděla, že v rámci následujících vln si stanovili v rámci interní metodiky pravidla, aby byla zaručena jednotnost forem ve všech třídách.

Zaměříme-li se na míru podpory ze strany Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, je vnímána každým účastníkem výzkumného šetření trochu jinak. V zásadě však všech pět dotazovaných vypovědělo, že informace potřebné pro výuku docházely pozdě. Čtyři z pěti zúčastněných uvedli, že na takzvané paragrafové školy nikdo nemyslel a museli tak často obvolávat ministerstvo, zda se jich vydaná mimořádná opatření týkají. Dvě z pěti zúčastněných vypověděly, že nebyla poskytnuta žádná podpora ze strany MŠMT. Jedna z dotazovaných pedagožek vypověděla, že až na pozdní příchod informací byly ve finále ve formě Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem dostatečně poskytnuty. Dále jeden z pedagogů zmiňuje poměrně štedré poskytnutí financí na doplnění technického vybavení pro školu.

5.3 Odpovědi na výzkumné otázky

V této podkapitole jsou autorkou zodpovězeny výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumného šetření.

Výzkumná otázka č.1: Jakým způsobem probíhala distanční výuka na konkrétní škole?

Z výzkumného šetření vyplývá, že forma realizace výuky distančním způsobem byla na všech zúčastněných školách realizována stejně, a to sice takzvanou hybridní výukou. Tato forma výuky zahrnuje online i off-line formu výuky. Primárně byla všude hlavně využívána off-line výuka, kdy všemi zúčastněnými školami byli zasílány či předávány pracovní listy a materiály na následující týden. Čtyři z pěti zúčastněných uvedli, že trvali vždy na splnění zadání do týdne. Jeden z účastníků výzkumného šetření netrval na časovém omezení a největší důležitost podle něj hrála participace žáků na výuce.

Online výuka byla, jak vyplývá z jednotlivých výpovědí, spíše jakýmsi doplněním výuky. Způsob využití těchto hodin se v jednotlivých případech lišil stejně jako délka a rozsah

jednotlivých hodin. Online formy výuky se vyskytovali jedenkrát až třikrát do týdne o časové délce půl hodiny, v jednom rozhovoru vypověděl dotazovaný, že délka může být až tři hodiny.

Výzkumná otázka č.2: S jakými problémy se účastníci výzkumu nejčastěji potýkali při výuce?

V rámci výzkumného šetření autorka shledala, že formy problémů spojené s výukou se značně lišily. Domnívá se, že tato odlišnost vznikala na základě zastoupení online výuky. Školy, které využívaly online hodiny k běžné výuce, uváděly jiné problémy než školy, které využívaly online výuku ke zpestření školního týdne či rozvoji komunikačních dovedností. Dva z pěti dotazovaných pak vypověděli, že mezi největší problémy při výuce patřila špatná orientace žáků na pracovních listech. Se špatnou orientací na papíře úzce souvisí osobní kontakt mezi učitelem a žákem, který byl z důvodu pandemie Covid-19 neexistující. Tento kontakt velice často nahrazoval rodič, který však svojí přítomností způsobil snížení samostatnosti jedince, což jeden z účastníků výzkumné šetření uvádí jako problém primární. Tři z pěti dotazovaných také uvádějí jako stěžejní problém snížení pracovních návyků jejich žáků a problémy s jejich motivací.

Výzkumná otázka č.3: Jak účastníci výzkumu vnímali technické vybavení určeno k výuce?

V oblasti technického vybavení škol se všichni účastníci výzkumné šetření shodli, že jako škola byli na vzdělávání žáků distančním způsobem připraveni dostatečně. Přesto tři z pěti dotazovaných uvedli, že během jednotlivých vln nakupovali další technické vybavení ve formě pracovních notebooků, pracovních telefonů a kamer.

Z výzkumné šetření vyplývá, že oproti technickému vybavení školy panovala v technickém vybavení žáků značná diverzita. Čtyři z pěti účastníků výzkumného šetření prezentují vybavenost jejich žáků jako dostatečnou a důvod pro nerealizaci online výuky byla primárně těžká symptomatika daného postižení. Jeden z dotazovaných vypověděl, že ve většině případů na jejich škole nebylo možné online výuky realizovat z důvodu špatného technického vybavení žáků. Tito žáci ve většině případů neměli přístupnou potřebnou techniku a často také chyběl přístup k internetovému připojení.

Výzkumná otázka č.4: Jak účastníci výzkumu vnímali spolupráci rodiče a školy?

Z výzkumného šetření vyplývá značná převaha pozitivního vnímání spolupráce. Čtyři z pěti dotazovaných měli dostatek zpětné vazby a komunikace probíhala nepřetržitě. Jedna ze zúčastněných dokonce vypověděla, že rodiče jejich žáků jsou vděční za formu realizace výuky a vzájemnou komunikaci.

V rámci jednoho rozhovoru autorka získala řadu informací týkající se špatné komunikace mezi školou a rodičem. Jeden z pěti účastníků výzkumného šetření vypověděl, že komunikace a vzájemná spolupráce byla poměrně obtížná. Žáci docházející na tuto školu velice často pocházejí slabších sociokulturních skupin, kde většina rodičů nedisponuje mobilním telefonem. Komunikace a spolupráce byla velice náročná, protože v případě jakýchkoliv změn či nových informací musela škola shánět jednotlivé rodiče žáků osobně. Tento účastník výzkumného šetření uvádí, že v rámci distančního vzdělávání byly také jednotky zákonných zástupců, kteří nereflektovali distanční vzdělávání vůbec.

Výzkumná otázka č.5: Jaká podpora byla podle účastníků výzkumu poskytnuta při distančním vzdělávání ze strany MŠMT?

Způsob vnímání podpory ze strany MŠMT se u jednotlivých účastníků výzkumného šetření značně liší. Tři z pěti zúčastněných nevnímali žádnou poskytnutou podporu ze strany Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Uvádějí, že se speciálními školami se dle nich nepočítalo a veškeré informace si museli zajišťovat sami. Jeden z dotazovaných uvádí jako hlavní podporu poskytnutí jisté finanční částky na nákup vybavení určeného k distančnímu vzdělávání. Pouze jeden ze zúčastněných pedagogů vnímal míru podpory v podobě Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem jako dostačující.

6 Diskuse

V následující kapitole se autorka věnuje sumarizaci výsledků výzkumného šetření, dále pojednává o limitech studie a předkládá návrhy do praxe.

Výzkumné šetření odhalilo, že při volbě forem pro distanční výuku nehrála roli forma vzdělávací organizace. Soukromé i státní školy volily hybridní formy výuky s různým zastoupením online hodin. Účastníci výzkumného šetření často uváděli, že výuku se vždy snažili přizpůsobit individuálním možnostem a schopnostem žáků.

Autorka na základě výpovědí účastníků výzkumného šetření zastává názor, že veškerá komunikace a podpora ze strany Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy přicházela velice pozdě a nebyla tak efektivní. Autorka je si však zároveň vědoma toho, že se jednalo o tak mimořádnou situaci, že ani prvotně nebylo možné uchopit problematiku distančního vzdělávání adekvátním způsobem. Účastníci výzkumného šetření uvádějí fakta, která nasvědčují skutečnosti, že se s tak zvanými paragrafovými školami vůbec nepočítalo a jednotlivé škole museli intenzivně shánět potřebné informace. V této skutečnosti pak vidí autorka největší selhání MŠMT.

Autorka v rámci výzkumného šetření vnímala velice silně vliv sociokulturního prostředí žáků na jejich vzdělávání. V rámci jednotlivých rozhovorů daní zúčastnění uváděli, že během výuky a komunikace s příslušnými rodinami žáků nenastávaly téměř žádné potíže.

Výjimkou pak byli žáci ze sociálně slabších rodin. Pro ně stanovená výuka dosahovala maxima technických možností rodin, nicméně několikrát v rámci zkoumání se autorka setkala s tím, že maximum intelektuálních možností žáků přicházelo na úkor maximu technickému. Z výzkumného šetření také vyplývá, že právě u žáků se špatným sociokulturním zázemím docházelo k stagnaci, propadu i zhoršení ve výuce. V oblasti rodinného zázemí autorka shledala základní pilíř pro úspěšné vzdělávání nejen žáků s mentální postihem, ale žáků všech. K podobným závěrům v oblasti sociálního znevýhodnění dospívá i Brixiová (2021). Ta uvádí, že z dlouhodobého hlediska u žáků se špatným sociokulturním zázemím může dojít ke zhoršení školních výsledků, které mohou vést až ke ztrátě motivace.

Cílem autorky bylo mimo jiné vytvořit ucelenou studii týkající distančního vzdělávání žáků s mentální postihem, která by mohla sloužit jako inspirace pro způsob nastavení forem distanční výuky v případě dalšího nepříznivého vývoje nejen pandemie

Covid – 19. Autorka zastává názor, že data poskytnuta účastníky výzkumného šetření v jednotlivých rozhovorech přináší dostatečné množství informací, které je možné využít nejen řadou pedagogů. Dle autorčina názoru poskytuje výzkumné šetření možnost čtenáři nahlédnout do ucelené problematiky vzdělávání žáků s mentálním postižením. Studie dále může posloužit k reflexi škol, co se úspěšnosti distančního vzdělávání týče a upozorňuje na řadu problémů jejichž odhalení může sloužit k zabránění jejich dalšího vzniku.

6.1 Limity studie

Autorka si uvědomuje, že primárně vzhledem k nátuře kvalitativního výzkumu je veškerá interpretace provedena autorkou interpretací subjektivní. Stejně jako u interpretace se vyskytuje jistá forma subjektivity i ve výpovědích jednotlivých účastníků výzkumného šetření. Tento fakt je podpořen skutečností, která vyplývá ze dvou konkrétních rozhovorů. Oba tyto rozhovory jsou se zástupci stejné školy přesto se jejich výpovědi značně liší.

Autorka během realizace rozhovorů často nabývala dojmu, že jednotliví zúčastnění mají snahu vykreslit svoji školu v tom nejlepším světle a opět tak nemůžeme hovořit o objektivním poskytování dat.

V rámci přípravy na rozhovory se autorka také obávala, zda není příliš pozdě na zkoumání této problematiky z důvodu velkého časové rozmezí od uzavření speciálních škol. Při realizaci rozhovorů však tohoto dojmu nenabyla ani v jednom případě.

Autorka zastává názor, že větší validitu studie by mohlo zajistit rozšíření výzkumného souboru o další skupinu, a to sice rodiče žáků s mentálním postižením.

6.2 Rešerše

V rámci rešerše autorka vyhledávala práce zabývající se podobnou problematikou, jejichž výsledky následně porovnávala se závěry svého výzkumného šetření. Bartoňová (2021) se ve své bakalářské práci zaměřuje na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením v době distančního vzdělávání. Přes značné rozdílnosti, které přináší inkluzivní vzdělávání a edukace žáků na speciálních školách, dosahují obě práce značně podobných výsledků. Mezi nejčastější podobnosti v přístupu k výuce či vnímání distančního vzdělávání pedagogy patří:

- individuální přístup;
- zastoupení speciálního pedagoga rodičem;

- kratší doby online výuky;
- menší počet online hodin v týdnu;
- nepřipravenost a zaskočení škol;
- nedostatek podpory školám ze strany MŠMT (Bartoňová, 2021).

Autorka se při výzkumném zkoumání setkala s důležitostí dobrého sociokulturního zázemí žáků. U žáků, kteří toto zázemí neměli, nastávala během distanční výuky stagnace, propad v učivu a jakýkoliv posun v před byl minimální. Zhoršení v učivu a školní neúspěch měl často za následek zhoršení pracovních návyků a snížení motivace, která je u žáků s mentálním postižením klíčová pro další posun. Brixiová (2021) pojednává ve své bakalářské práci „Dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí“ o dlouhodobém vlivu distančního vzdělávání žáky se špatným sociokulturním zázemím. Z jejího výzkumného šetření vyplývá, že mimo jiné vlivem distanční výuky může u žáků dojít ke zhoršení školních výsledků, které mohou mít za následek snížení až úplnou ztrátu motivace. Tyto fakta korespondují s informacemi získanými v rámci mého výzkumného šetření a shodují se s jeho závěry.

6.3 Návrh do praxe

Na základě informací a výsledků dosažených při výzkumného šetření autorka dospěla k závěru, že jako vhodná forma výuky se pro žáky s mentálním postižením jeví výuka hybridní. Primárně by měla mít zastoupení výuka off-line doplněna o online formu. Množství zastoupených online hodin by mělo být voleno na základě individuálních dovedností, schopností a možností daného žáka. Využití online výuky se prokázalo, i přes její minoritní zastoupení, jako velice podstatné. Kontakt, který poskytuje online prostředí, má mnohdy za následek zlepšení školních výsledků a udržování kvalitních sociálních vazeb mezi žáky, školou i rodinou. Frekventovaná online komunikace mezi spolužáky může mít za následek lehčí adaptaci na vzniklé změny a rozvoj komunikačních i sociálních dovedností. Důležité je v rámci distanční výuky udržovat pevné vztahy s rodinou žáka, která v domácím prostředí mnohdy nahrazuje roli pedagoga. Včasná a vhodná komunikace poskytuje vyučujícím informace o průběhu edukace v domácnosti. Ty vedou k vhodnému plánování výuky a odhalení problémů již v zárodku. Při přípravě na online hodiny je vhodné připravované materiály barevně rozlišovat. Toto rozlišení pomáhá žákovi s lepší orientací na papíře a vede ke zvýšení efektivity a rychlosti práce.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo primárně popsat možnosti a způsoby vzdělávání žáků s mentálním postižením. Na základě stanovení výzkumného cíle se autorka rozhodla vytyčit jednotlivé výzkumné otázky, které měli vést k dosažení hlavního cíle této bakalářské práce. Autorka si v rámci výzkumných otázek stanovila tematické okruhy, které dle jejího názoru byly klíčovými a to sice: spolupráce, podpora, realizace, problémy a technické vybavení. Jako formu realizace výzkumu zvolila autorka výzkum kvalitativní, který dle jejího názoru poskytoval dostatečně hluboký náhled do zvolené problematiky.

Autorka se jako metodu sběru dat rozhodla zvolit polostrukturované rozhovory, které následně vedla s pěti zástupci různých škol. Veškeré rozhovory byly nahrávány a následně přepsány. Při oslovování jednotlivých vzdělávacích institucí autorka záměrně vybírala školy soukromé i statní. Tato skutečnost měla zaručit větší validitu studie. Otázky, které zazněly v rámci jednotlivých rozhovorů, vycházely z jednotlivých výzkumných otázek se záměrem naplnění cíle výzkumného šetření.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že forma vzdělávací instituce neměla přímý vliv na volbu realizace výuky distančním způsobem. Všichni účastníci výzkumného šetření vypověděli, že jako formu realizace výuky volili formu hybridní. Tento způsob zahrnuje výuku off-line i online. Dále bylo zjištěno, že zastoupení online hodin bylo u každého žáka individuální a vycházelo z individuálních možností a dovedností žáků i rodin.

V teoretické části se autorka zaměřuje na vymezení a definici mentálního postižení, klasifikuje toto postižení dle mezinárodní klasifikace nemocí ICD-11. V neposlední řadě se kapitola o mentálním postižením zaměřuje na osobnostní specifika těchto osob. Další dvě kapitoly teoretické části jsou věnovány vzdělávání. V první z těchto dvou kapitol autorka popisuje strukturu a systém vzdělávání žáků s mentálním postižením vycházející z platné legislativy. Kapitola druhá pojednává o fenoménu distančního vzdělávání, jeho vývoji v průběhu let až po současnou metodiku.

Část praktickou autorka rozdělila do dvou částí. Část první je zaměřena na metodologii výzkumného šetření, zatímco část druhá je zaměřena na analýzu a interpretaci získaných dat. Jako metodu analýzy dat se autorka rozhodla použít otevřené kódování, které ve finále přineslo dvacet tři kódů. Pro další interpretaci byla využita metoda vyložení karet.

Autorka se domnívá, že vytvoření ucelené studie na téma distanční vzdělávání žáků s mentálním postižením může přinést formu inspirace pro vzdělávací instituce týkající se nastavení distanční výuky. Stejně tak pojmenování jednotlivých problémů může mít za následek snížení vytváření dalších negativních jevů.

POUŽITÁ LITERATURA

BRYMAN, Alan, 2016. *Social research methods. 5th ed.* Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-968945-3.

ČERNÝ, Michal a kol, 2015. *Distanční vzdělávání pro učitele. 1.* Brno: Flow. ISBN 978-80-905480-7-7.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

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

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

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kol., 2013. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3730-9.

KLEMENT, Milan, 2012. *E-learning: elektronické studijní opory a jejich hodnocení.* Olomouc: Agentura Gevak. ISBN 978-80-86768-38-0.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ, 2013. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3714-9.

MAŠTALÍŘ, Jaromír, 2021. *Kam dál?: ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5953-0.

MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polo-strukturovaný rozhovor.* Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-285-2.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník. 2.,* aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

SEIDMAN, Irving, 2006. *Interviewing as qualitative research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. 3th ed.* New York: Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-4666-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, Milan., Oldřich MÜLLER a kol, 2021. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-290-3.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ONLINE ZDROJE

Autistická škola – Mateřská škola, základní škola, praktická škola. *O nás* [online]. Základní škola Brno, Štolcova, 2016 [cit. 23.03.2022]. Dostupné z: <https://autistickaskola.cz/skola/cs/zakladni-skola-2/kdo-jsme/>

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 02/2022) [online]. [cit. 31.03.2022]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficed%2fentity%2f605267007%2fmms%2funspecified>

MŠMT – Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020 [online]. [cit. 09.04.2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

PREGOWSKA, Agnieszka a kol., 2021. A Worldwide Journey through Distance Education—From the Post Office to Virtual, Augmented and Mixed Realities, and Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences* [online]. 11(3), 118 [cit. 2022-20-03]. ISSN 2227-7102. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci11030118>

Střední škola, základní škola a mateřská škola Jistota. *Školní vzdělávací program pro ZŠS* [online]. Střední škola, základní škola a mateřská škola Jistota, 2022 [cit.

23.03.2022]. Dostupné z:

http://www.pvtetin.cz/obrazky/dokumenty/VP_pro_Z_specialni_2011.pdf

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemoci (MKN-11)* [online]. ÚZIS ČR, 2022 [cit.01.04. 2022] Dostupné z:

<https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

Základní škola Ostrava-Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a. *Školní vzdělávací program pro ZŠS* [online]. Základní škola Ostrava-Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a, 2022 [cit. 2022-23-03].

Dostupné z:

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.zskptvajdy.cz%2Fprilohyarchiv%2Fr294%2FSVP_ZSS_1_a_2.doc&wdOrigin=BROWSELINK

Základní škola speciální Jasněnka. *O nás* [online]. Základní škola speciální Jasněnka, 2015 [cit. 23.03.2022]. Dostupné z: <https://zssjasnenka.webnode.cz/o-nas/>

LEGISLATIVNÍ DOKUMETY

Ministerstvo zdravotnictví České republiky: Mimořádné patření Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN, 2020 [online]. [cit. 11. 4. 2022]. Dostupné z: [Mimořádné opatření - uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020.pdf \(mzcr.cz\)](#)

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1.9.2005]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 1. 1. 2021. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 11. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#p>

Zákon č. 349/2020 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů – znění od 25. 8. 2020. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 11. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-349#f6875509>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 7. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p1-1>

DIPLOMOVÉ PRÁCE

BARTOŇOVÁ, Veronika. *Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni ZŠ v době distančního vzdělávání*. Praha, 2021. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

BRIXIOVÁ, Anna. *Dopady pandemie Covid-19 na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Olomouc, 2021. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Seznam kódů

Příloha č. 2 – Otázky k rozhovorům

Příloha č. 3 – Emailová verze žádosti o účast na výzkumném šetření

Příloha č. 4 – Hrubý přepis rozhovoru č. 1

Příloha č.5 – Hrubý přepis rozhovoru č. 2

Příloha č.6 – Hrubý přepis rozhovoru č.3

Příloha č.7 – Hrubý přepis rozhovoru č.4

Příloha č.8 – Hrubý přepis rozhovoru č. 5

Příloha č.9 – Seznam zkratk

Příloha č. 1 – seznam kódů

- Dopad pandemie na výuku
- Zahájení výuky distančním způsobem
- Změna v průběhu vln
- Forma výuky
- Zadávání úkolů
- Množství úkolů
- Množství online hodin v týdnu
- Obsah online výuky
- Internetové platformy pro výuku
- Důvod volby platforem
- Podpora při výuce
- Priority při výuce
- Samostatnost
- Problémy spojené s výukou
- Role rodiny při výuce
- Způsoby komunikace s rodinou
- Problémy při komunikaci
- Míra podpory ze strany MŠMT
- Technické vybavení školy
- Technické vybavení žáků
- Pomoc při zajišťování technického vybavení
- Postupy při plánování výuky
- Doba uzavření

Příloha č. 2 – Otázky k rozhovorům

1. Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání vašich žáků?
2. Jakým způsobem probíhala výuka v distanční formě?
3. Měnila se v průběhu vln výuka?
4. Používali jste během výuky nějaké počítačové programy?
5. Zvládaly děti nějakým způsobem výuku samy a jakou roli při ní hráli rodiče?
6. Co podle vás bylo největším problémem při výuce?
7. Vnímali jste během výuky ještě nějaké další problémy?
8. Dařilo se vzniklé problémy řešit?
9. Byli jste na distanční výuku dostatečně vybaveni?
10. Jak vnímáte technické vybavení žáků, měli dostatečné vybavení na výuku?
11. Jak probíhala komunikace mezi rodičem a školou?
12. Setkali jste se při komunikaci s rodinou s nějakými problémy?
13. Změnila se podle vás komunikace s rodinou během distanční výuky?
14. Byla podle vás poskytnuta podpora ze strany MŠMT?
15. Pokud ne, kde jste brali inspiraci pro výuku?

Příloha č. 3 – Emailová verze žádosti o účast na výzkumném šetření

Dobrý den,

moje jméno je Eliška Sommerová a jsem studentkou 3. ročníku Speciální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci finální části studia jsem si jako téma své bakalářské práce zvolila distanční vzdělávání žáků s mentálním postižením. V současnosti hledám účastníky k výzkumnému šetření v řadách speciálních pedagogů, kteří vyučují na základních školách speciálních, na 2. stupni a byli by ochotni odpovědět mi na pár otázek v rámci jednoho rozhovoru na výše uvedené téma. Rozhovor by mohl probíhat osobně nebo online formou (je to čistě na vás, nemám problém se přizpůsobit) po předchozí dohodě. Jednalo by se zhruba o půl hodinku vašeho času a moc by mi to pomohlo. V případě jakéhokoli dotazu mě můžete kontaktovat na telefonním čísle nebo prostřednictvím tohoto emailu. Předem mockrát děkuji za odpověď i za ochotu.

S pozdravem,

Sommerová Eliška

Příloha č. 4 – Hrubý přepis rozhovoru č. 1

ES: „Zeptám se vás ještě před tím, než začneme, jestli souhlasíte s tím, že tento rozhovor bude nahráván a všechny informace získané budou určeny pouze k účelům této práce a vše zůstane anonymní.“

R1: „Ano, souhlasím.“

ES: „Super, děkuji. Tak asi tedy začneme. Moje první otázka je: Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání vašich žáků?“

R1: „Tak, když vezmu v úvahu moji třídu. Tak kvůli Covidu jsme byli určitou dobu zavřeni, takže jsme nemohli vzdělávat naše žáky ve třídách klasickým způsobem. Spoustu žáků, i když se už otevřelo, tak buď rodiče měli obavy je dávat školy, takže je tam třeba ani nedávali. Anebo když je tam chtěli dávat tak se stávalo u některých žáků, že třeba během jednoho roku 2x byli v karanténě kvůli kontaktu s pozitivními členy rodiny nebo širších přátel. Tam se velmi zvýšila absence našich žáků, která samozřejmě snížila možnost vzdělávání jejich. Co si budeme povídat ve speciální škole je to často o tom, že i po prázdninách se často vrátí žáci, kteří spoustu učiva zapomněli, potřebují ho opět osvěžit. Tohle bylo v podstatě opakovaně, a ještě máme spoustu žáků takových, kteří takovou tu adaptaci po návratu po delší absenci, po prázdninách a tak dále mají náročnou. Trvá jim, než si opět zvyknou na ten režim školy, na to, že mají nějaké povinnosti, na to, že mají kolem sebe další spolužáky, kteří mají třeba nějaké projevy, které jim nevyhovují, zvukové nebo jiné. Takže jsme to vlastně kvůli Covidu zažívali opakovaně. Celkově to bylo náročnější a udělalo se mnohem méně práce, než jsme zvyklí za ten školní rok. Neustále jsme byli buď v těch adaptačkách nebo tam chyběl někdo. Teď se vrátili, někteří žáci byli rozhození, takže zase to narušovalo ten chod té třídy a často se muselo opakovat. Nové učivo se dělalo minimálně, jen u některých žáků.“

ES: „Když už jste potom tedy byli nuceni, že ty školy byly zavřené ani ti žáci tam nemohli docházet, jak jste potom řešili tu distanční formu té výuky?“

R1: „My jsme takovou tu hybridní výuku. Takže u některých žáků jsme posílali rodičům, vždycky jednou za týden jsme si posílali, předávali nějakou hromadu materiálů, které měli na ten týden splnit a jenom nám to vždycky ten týden vrátili a my jsme jim dali nové. Zkontrolovali jsme a podle toho jsme si naplánovali další učivo nebo jsme se třeba vrátili k něčemu co jim třeba dělalo problém. Tím že máme, já teda ve třídě mám v podstatě

všechny rodiče pracující, tak to byl taky problém, že někteří rodiče docházeli do práce, hlídali různě sourozenci starší, babičky nebo to láтали různým způsobem, tak jsem samozřejmě těch úkolů nedávali tolik anebo jsme dávali jednodušší věci. Abychom těm rodičům ještě nepřidával, protože už tak to měli složité, že to dítě nemohli dát do školy. Nemohli si od nich na chvíli odpočinout a nějakým způsobem vypnout. Bylo to náročné na všechny strany, takže jsme ani nemohli přetěžovat ty rodiče nějakým větším množstvím úkolů.“

ES: „Měnili jste nějak tu výuku v průběhu těch vln?“

R1: „Určitě jsme to vylepšovali, protože začali jsme tím stylem... Ono možná by bylo třeba i potřeba říct koho mám ve třídě. Já mám třídu složenou z šesti žáků. Mám tam dva žáky vzdělávané podle dílu dva a čtyři podle dílu jedna. S tím, že z těch 6 žáků mi pět verbálně komunikuje, jeden ne. Mám jednoho žáka s dětskou mozkovou obrnou, zrakovou vadou, epileptickými záchvaty, takže tam vlastně neprobíhalo téměř nic. Tam jsme mamince posílali jenom nabídku aktivit. Posílali jsem jí buď mailem nebo jsem jí je zavezla třeba materiály na nějaké pracovní výchovy. Vždycky minimálně jednou týdně tam měli i něco do pracovní výchovy, nějaký výrobek včetně materiálů, barev. Jsme vždycky udělali balíček, a to měli možnost si to vyrobit. Pokud nechtěli, nemuseli. Nechali jsme to na dobrovolnosti a tady té mamince jsem právě u toho žáka dělala výpis aktivit, které s ním může dělat například v rámci bazální stimulace, nějaké sluchové a tady ty pracovní věci. Někaké omalovánky třeba jsme mu tam dávali anebo třeba i nějaké téma, že jo, protože to bylo jaro. Jsme probírali sázení rostlin a tady takové věci. Klíčení fazolí jsme dělali zrovna, takové pokusy, takže to jsme dělali takové pokusy online. Tak ta to měla jenom v rámci nabídky. Pak mám dva žáky s autismem. Tam to bylo zase tady po té stránce náročnější že oni potřebují to učivo trochu přizpůsobit jiným způsobem. Takže to jsem taky vždycky jen tak okrajově poslali aktivity a tím to fungovalo. Ale musím třeba říct, že v naší třídě probíhala i online výuka, která v podstatě ve druhé třídě probíhala pouze u jednoho žáka. U nás probíhala u čtyř žáků. U jednoho neprobíhala, protože si to rodiče nepřáli, protože neměli tu možnost se tomu nějakým způsobem věnovat. Takže jsme to měli, že nejdřív jsme začínali online výukou třeba jednou týdně. Ten první týden, protože jsme sami nevěděli, jak to bude probíhat. A potom už jsme měli u některých žáků dvakrát týdně půl hodinu a u některých já jsem měla třeba třikrát týdně hodinu, ale bylo to hodně individuální. Volili jsme to vždycky podle toho daného žáka.“

ES: „Vy jste teda zmínila tu online výuku. Jaké počítačové platformy jste během nich používali?“

R1: „Používali jsme Google meet a u jednoho žáka jsem používala Skype, protože to je neslyšící žák, takže u toho jsem musela ještě znakovat a na tom Google meet mě špatně viděl. Takže na tom Skypu to pro něj bylo lepší.“

ES: „Je nějaký specifitější důvod, proč jste zvolili zrovna ty Google meet?“

R1: „Tak pro nás to byla taková jednoduchá forma. Google používáme při práci, takže to byla taková nejrychlejší a nejjednodušší volby v té rychlosti, kterou jsme zvolili, se kterou jsem se třeba potkávali v rámci nějakých webinářů. Takže jsme věděli, jak s tím pracovat a bylo to velmi jednoduché v tom, že jsme poslali jen rodičům. Spousta z nich taky má nějaký ten Google účet. Takže bylo velmi jednoduché jen poslat ten odkaz a přes ten se nám připojovali. S tím jsme neměli problém v rámci připojení.“

ES: „Zvládaly děti nějakým způsobem výuku sami a jakou roli při ní hráli rodiče?“

R1: „No ono záleží to učivo, jak jste si naplánovala. Což jsme hned po prvním onlinu zjistili, že je... Sice jsem tam měla připojeného mého téměř nejšikovnějšího žáka, který rozumí úplně všemu, co mu řeknu pokyny a tak dále ale zjistíte, jak hrozně vám chybí, že nemůžete mu ukázat na ten papír. Takže to jsme zjistili hned po prvním onlinu, že i když tam je sám... Bratr mu zapnul počítač. Byl tam sám bez rodičů a takhle jsme si povídali nejdříve a pak jsme zkusili nějaké pracovní listy udělat. Tak jsme zjistili, že je problém v tom, že se neumí orientovat na té stránce, protože když sedíme s ním tak mu řeknu „tady čti, tady dívej, tady to vyplň“ a to si člověk vůbec neuvědomuje. Pak už další týden, když už jsme chystali papíry na online výuku tak už jsem přesně věděla, kde, s čím chci pracovat a třeba jsem barevně vyznačila každé cvičení. Jedno jsem dala do modrého rámečku, jedno do červeného rámečku nebo jsem k tomu dala razítko nějaké a vždy jsem mu řekla „Najdi si modrý rámeček nebo najdi si pejska a budeme číst u pejska“. Jo, takže takhle tak jsme zjistili, že je potřeba si to označit i pro něj i pro mě a druhá věc je, že já jsem musela veškeré ty materiály, které jsem posílala mít okopírované nebo třeba mít vyfocené a mít je v počítači před sebou, abych přesně věděla, s čím on pracuje. Tím, jak nemáme učebnice pro naše žáky v takové míře, jak třeba v klasických školách, protože nám ty učebnice nezvládají anebo nejsou ty specifické učebnice pro naše děti. Tak ty pracovní listy jsme museli mít nafocené ať přesně víme s čím pracujeme. Co tam má napsané a tak dále. Takže kolikrát jsem to zvedala „dívej tady tohle teďka čti“ no bylo to

fakt náročný. Taková škola i pro nás. Mnohem horší, jsme se shodli s kolegyněmi, že byla mnohem náročnější ta distanční výuka v té přípravě, protože jsme museli přemýšlet nad tím, jaký úkol tam dát, jak to popsat, jak to vysvětlit nebo jak ten úkol nějakým způsobem udělat, když mu ho nemůžu takhle osobně vysvětlit na místě no. Bylo to těžký.“

ES: „Takže největším problémem bylo to, že jste jim vyloženě na těch papírech nemohli ukázat. Která ta konkrétní...“

R1: „Jo on nezvládal tu orientaci třeba na tom pracovním listu nebo v tom sešitě, jenom stoprocentně podle slovního vedení. Bylo potřeba mu to zvýraznit tak, aby pochopil to, kde vlastně jsme, aby zrovna věděl, co chci, aby zrovna počítal nebo četl. On se mi v tom neorientoval úplně.“

ES: „Vnímali jste ještě během té výuky nějaké další problémy?“

R1: „Samozřejmě pro rodiče to bylo náročný, takže byl třeba i problém v tom, že jsme poslali materiály. Něco jsme označili, že to je na online, něco měli na samostatnou práci, kterou dělali zvlášť mimo ty online hodiny a oni nám vyplnili všechno třeba. Takže my jsme se připojili a teď jsme zjistili, že to, co jsme zrovna měli naplánované, že chceme dělat tak už bylo vyplněné. Takže jsme se k tomu vraceli buď v rámci opakování, že jsme si o tom povídali. Po tom jsme pak přímo dělali složku online a první online, druhý online, třetí online. Vždycky jsme jim to dávali po těch týdnech hromádky, takže abychom, aby věděli, že na ten první online mají mít připravené tyhle úkoly, na další tyhle, protože pak jsme se připojili s tím, že všechno je přece srozumitelně napsané a zjistili jsme, že mají před sebou jiný předmět třeba. Takže to byl problém a pak ještě byl problém ve chvíli, kdy nám třeba rodiče u některých žáků odešli od toho počítače. Třeba se mi stalo, že jsem se učila s chlapcem teď mamince začalo plakat mladší dítě, tak ona šla za ním a ten chlapec i když na něho mluvím, i když jako reagoval všechno, tak se najednou otočil maminka byla pryč, tak on se zvedl a odešel. Já na něho volám „vrať se tady sem, ne maminka přijde“. No, takže mi třeba odešlo dítě od stolu.“

ES: „Dařilo se vám tedy ty vzniklé problémy řešit?“

R1: „Jojo, jako jojo. Už jsme potom postupem času věděli, koho tam můžeme mít s rodiči, koho ne. Koho prostě samostatně. Tady tyhle označení, co jsme si nachystali, jednoduchost. Spíš jsme třeba dělali hodně povídání, hodně jsme třeba rytmizovali a tady tyhle věci, že jsme už nejeli objemově tu výuku tak náročnou, a hlavně jednodušší učivo,

a dokonce jsme udělali i jeden společný online, během toho prvního uzavření, že jsme poslali ten Google meet celé třídě a udělali jsme si společně hudebku. Byli jsme ve škole, protože my jsme měli, že jsme měli být i v práci i doma. Stříдалo se nám to, takže jsme byli třeba i fyzicky v práci pedagogičtí pracovníci a tam jsme si to chystali. Propojili jsme se tam celá třída. Tři pedagogičtí pracovníci a pět žáku. Tenkrát ten šestý nebyl, takže i s tím imobilním žákem jsme dělali online výuku hudební výchovu no.“

ES: „Byli jste na tu distanční výuku dostatečně vybaveni?“

R1: „Tak co se týče počítačů tak my ve třídě máme notebook, každá třída. Když bylo potřeba tak jsme mohli buď si vypůjčit ten ze školy anebo i tablet anebo doma máme vybavení že. Tady po té stránce si myslím že ano. A když jsme zjistili, že je potřeba u jednoho žáka web kamera, protože měli počítač bez kamery, tak paní ředitelka bez problému zakoupila web kameru a zapůjčila se žákovi.“

ES: „Takže to technické vybavení žáků jste potom doplňovali, pokud bylo potřeba.“

R1: „Jo, pokud vznikla potřeba z jejich strany tak se to dalo domluvit.“

ES: „Jak vlastně probíhala ta komunikace mezi rodinou a vámi jako školou?“

R1: „Já s mojí třídou jsem komunikovala přes email a potom osobně v případě, kdy jsme si předávali ty úkoly.“

ES: „A setkali jste se při té komunikaci s rodinou s nějakým problémem?“

R1: „U nás naopak jako byli rádi, že ta online výuka je. My jsme to teda fakt dělali podle úrovně těch žáků, takže měla jsem žáky, kteří měli třikrát týdně online, klidně i tu hodinu a pak jsme měla žáky, kteří měli dvakrát týdně nebo jednou týdně třeba půl hodiny jenom. Většinou teda dvakrát týdně, to bylo to minimum a pak se nám právě stalo, že maminka říkala, že hned ráno zase žákyně moje „Mami zapni počítač budeme se učit“, tak jí maminka zase vysvětlovala, že ne až třeba za další dva dny, že to nemá každý den. Takže naopak ti rodiče říkali, že ti žáci byli jako rádi za tu výuku aspoň tak, že se těšili.“

ES: „Jo tak to je skvělý.“

R1: „Ale většinou nám tedy vydrželi pouze tu půl hodinu a jenom ti žáci z dílu jedna, kteří i ve škole udělají mnohem více práce. Ti mi třeba vydrželi i tu hodinu. Ta výuka musí být pestrá. Hlavně je důležité si uvědomit, že jsem tu hodinu nebo půl hodinu neměli jenom jeden předmět, že jsme se snažili tam dát jako aspoň dva předměty, protože hodinu

takhle dělat online jeden předmět to jako nešlo že jo. Takže to pro ně bylo pestré a zajímavé. “

ES: „Byla podle vás poskytnuta dostatečná podpora ze strany MŠMT pro tady tu distanční výuku?“

R1: „Spíš jako vůbec no.“

ES: „A, kde jste teda brali inspiraci pro výuku?“

R1: „Tak tam vlastně to bylo jenom o tom, že jsme si to vyzkoušeli a po první hodině jsme věděli, co můžeme a nemůžeme si dovolit v rámci té výuky a ta výuka proběhla stejně jako kdybychom ji měli ve třídě. My pracujeme jeden na jednoho často. Nepracujeme současně s více žáky většinou. Takže to bylo úplně to stejné akorát tam chyběla ta možnost, jak jsme říkala třeba toho ukázání, takže v tom byl ten problém ale jinak my tím, že jsme nevyužívali nějaké aplikace. Jak třeba v Teamsech posílají mým dětem různé hry na počítači a tak dále. Tak to pro mě nebylo náročné. My jsme v podstatě měli pořád výuku buď s pomůckami nebo sem třeba, jak jsem říkala, že jsme ty rostliny, a to klíčení dělali. Tak já jsme si třeba na zahradě natrhala různé kořínky. Dělali jsme stavbu rostliny, tak jsem to jenom ukazovala přes tu kameru ty jednotlivý věci. Jinak ty výuka probíhala v podstatě stejně. Jenom to bylo přes to zprostředkování no. Co teda ještě, já jsem v podstatě nebyla schopna dělat ten online u všech žáků mých jako já. Takže já jsem měla na starosti dva žáky a další dva žáky měli rozdělené moje asistentky a s těma dělali online pouze ony, protože já jsem nebyla schopná časově pokrýt tu přípravu i ty onliny všechny. Jakože tak náročný to bylo. Já teda když jsem si naplánovala online na dopoledne, někdy jsem si online domluvila s rodiči i na odpoledne na ty onliny, právě aby tam s nimi mohli být, když chodili do práce. Ti rodiče si u nás třeba pořizovali tiskárny, co tak vím. Takže pokud ty rodiče měli ty finance tak se zařídili i tady v té oblasti.“

Příloha č.5 – Hrubý přepis rozhovoru č. 2

ES: „Zeptám se vás ještě před tím, než začneme, jestli souhlasíte s tím, že tady tento rozhovor bude nahráván a všechny informace získané budou určeny pouze k účelům této práce a vše zůstane anonymní.“

R2: „Ano, souhlasím“

ES: „Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání vašich žáků?“

R2: „Ono strašně záleží na té speciální škole u těch žáků vlastně na té míře toho postižení, protože čím vyšší míra toho postižení, tím je větší potřeba nějakého fyzického zapojení se že jo do té výuky. Tím pádem je tam vlastně určitě to náročnější pro ty žáky vlastně s tou těžší symptomatikou ať už jako z hlediska toho autismu, tak už z hlediska toho mentálního postižení jo. Takže tam si myslím, že jsou hrozně otevřený nůžky mezi tím poskytnutím té distanční výuky dětem s tím těžším postižením a dětem, který jsou třeba tady u nás ve třídě, dětem buď to s lehkým postižením nebo s nějakým tím středně těžkým, kdy oni třeba aspoň nějakým způsobem třeba sociálně jsou zdatní. Takže se jim to dalo jako prostě téměř plnohodnotně poskytnout. Samozřejmě vyjma nějakých já nevím hudebních výchov, výtvarných výchov a tady těchhle kreativních činností, který prostě v těch domácích podmínkách jsou vždycky nějakým způsobem omezený že jo, tím prostorem a tím místem. Já si myslím, že nejvíc to ovlivnilo jako by ty žáky s tím těžším postižením, ale samozřejmě ne úplně všechny, protože ono tam strašně záleželo na tom, jak s nimi ty rodiče pracují. Ti těžší, žáci s tím těžším postižením dostávali ty úkoly vlastně zadaný v nějakých krabicích případně dostali přímo jakoby náměty pro ty rodiče samotné, co s těmi dětmi mají dělat. Bylo vidět, že rodiče, který s dětma opravdu doma nějakým způsobem pracovali, nacvičovali nějaký ty sociální dovednosti a tak. Takže pro ty děti to v podstatě nebyl téměř žádný šok. Když to zase třeba pro změnu u dětí, kde prostě jsou nějaký jakoby třeba i ty rodiny sociálně slabší tak prostě tam došlo, že jo, jenom k nějaký stagnaci nebo dokonce i k nějakému zhoršení toho stavu těch dětí, protože prostě oni se nikam ani nemohli posouvat, protože to pro ně nebylo žádný nějaký podnětný prostředí, který by jim v tom pomohlo no. Ale u těch dětí, co můžu bezprostředně zhodnotit, těch našich, já myslím, že se jich to až tolik nedotklo z několika hlavních důvodů. Hlavní důvod, první, byl ten, že jsme měli poměrně dobře tu distanční výuku zajištěnou už od začátku. My jsme normálně jako by frčeli přes ty Microsoft Teams. Měli jsme vlastně i zadaný přes googlový úložiště... Vlastně přes Google Disk

tak jsme vlastně zadávali těm dětem normálně úkoly do toho. Vždycky to dostaly ten úkol do toho na, sadu úkolů dostaly vždycky na celý týden. Na těch pracovali plus k tomu byly vlastně jakoby pravidelné, během toho týdne jakoby konzultace s jednotlivými těmi žáky. V rámci nácviku i jako by nějakých komunikačních a sociálních dovedností i tam byli společně vlastně jako online hodiny, kdy my jsme si prostě normálně s těmi žáky jako bavili i jako dohromady o tom, jak se mají, jaké mají potřeby, co prožívají, jak to prožívají a tak. Takže vlastně bylo to všechno tak provázaný. V případě i jsme s těmi žáky konzultovali to, co jim na těch zadaných úkolech vlastně nejde, na tom učivu, aby to vlastně všechno nemuseli řešit jenom ti rodiče. Ještě teda jeden ten důvod, proč je to tolik neovlivnilo tak je ten, protože ty speciální školy byly zavřené vlastně ze všech škol nejméně ve výsledku. Takže my, když to tak vezmu, tak jsme nejdéle byli zavření vlastně úplně na začátku té pandemie, což byl vlastně ten začátek března 2020. To bylo první začátek března 2020, tak to jsme byli nejdéle. To jsme byli snad tři měsíce zavření. Potom od toho 2021 tak nás zavřeli myslím čtrnáct dní někdy v listopadu a potom nás zavřeli asi na měsíc a půl. Takže my jsme byli všeho všudy zavření z těch deseti měsíců, dva měsíce. Což ve srovnání s těmi běžnými školami, popřípadě mateřskými školami nebo s těmi mateřskými školami, oni to měli dost podobně jako my, ale s těmi základními školami jsme měli jako velikou výhodu. My jsme byli ve výsledku fakt dva měsíce za celý ten minulý školní rok, který zase tak úplně nerozhodly. Ale zase platí tam to pravidlo, jaká je ta sociální situace v domácnosti, tak prostě to dítě se pak dál vlastně rozvíjelo i v tom domácím vzdělávání.“

ES: „Vy už jste to tedy nějak zmiňoval ale jak teda konkrétně tedy probíhala ta výuka během toho distančního vzdělávání?“

R2: „No tak probíhalo to vlastně tak, že jak jsem říkal že měli zadané ty úkoly v tom Google Disku. To znamená, že každý žák tam měl svoje úložiště odkud si mohl ty úkoly stahovat a pak tam měl vlastně druhou složku, kam ty úkoly k danému datu smluvenému s těmi rodiči prostě nahrál. Bylo to vždycky na týden. To znamená, že my jsme měli to udělaný tak, že abychom se nepotkávali ve škole, kvůli těm pandemickým opatřením, s ostatními kolegy tak vlastně každá třída měla svůj den. My jsme měli to štěstí, že nás na té Lomené bylo třeba pět tříd. Takže každá třída měla jeden den v týdnu, kdy tam přišla do té školy, mohla si vzít ty materiály, pomůcky, nakopírovat, naskenovat, zpracovat je pro tu potřebu té distanční výuky a nahrát je. My jsme třeba konkrétně měli čtvrtek, což teda znamenal to, že my jsme ve čtvrtek těm poslali úkoly a do následujícího čtvrtka

někdy do odpoledne jsme byli domluvení, že oni je prostě vypracují. Hotové je prostě odevzdají buď to v elektronické formě, popřípadě u žáků, který měli jakoby obtíž, zase z nějakých ekonomických nebo sociálních důvodů, to doma tisknout a vypracovávat to, tak bylo možný, že to v ten čtvrtek, v ten, kdy jsme byli v té škole s kolegyněmi, tak si to mohli u nás vyzvednout a potom nám to zase ten následující čtvrtek vrátit a opět si to zase vyzvedli na ten další čtvrtek. Takhle to probíhalo. A na těch Microsoft Teams to vlastně fungovalo tak, že my jsme se ptali těch žáků na to, co jim vlastně ve výsledku nejde. Nad čím třeba dumají, co jako by řeší v těch úkolech za problém, případně oni tam s námi spolupracovali dost často i rodiče, takže jsme se prostě i s nimi, že i rodiče dali nějakou zpětnou vazbu. Na základě toho jsme potom vždycky s těma dětma rozebrali nějaký ty daný věci jako, co se týče třeba matematiky a takových těch předmětů, kde je dobrý mít nějakou návaznost na něco. Byli jsme spíše formou offlinu ale ty onlinový konzultace jsme brali jako takové odlehčení prostě těm rodičům. Plus ještě byla ta konzultace jakoby, když jsme vlastně nacvičovali ty sociálně komunikační dovednosti vlastně v rámci toho předmětu ze speciálně pedagogický péče. Tam to vlastně probíhalo tak, že my jsme byli, to jsme měli fakt dlouho, to jsme měli třeba dvě někdy i tři hodiny, kdy prostě fakt jsme byli dlouho. I ty rodiče byli rádi, že ty děti si povídali spolu. Posílali si různé kravinky. Sdíleli si věci, co prostě jako by takhle běžně v té škole jako by nemají a vlastně byli s námi a my jsme s nimi byli prostě neustále v kontaktu, že jsme ani nevypadli z takového toho vzájemného jakoby kontaktu. “

ES: „Pak tady mám otázku, jestli jste během výuky požívali nějaké počítačové programy nebo platformy. Tak to už jsme vlastně spolu řešili, že jste používali ty Microsoft Teams a Google disk...“

R2: „No my jsme kromě těch Teamsů a Google disků žádný programy nepoužívali, protože škola tím vlastně ani nedisponuje takhle, co se týče jako na dálku.“

ES: „Zvládli vaši žáci nějakým způsobem tu výuku sami? A jakou roli při ní hráli rodiče?“

R2: „Tak vzhledem k tomu, že jsou to žáci se speciálním vzdělávacíma potřebami tak ti rodiče tam hráli velikou roli. Nějakým způsobem těm dětem většinou ty úkoly předkládali. Menežovali jim dost často ten tisk jo, že jedna maminka to tiskla v práci, druhá maminka to tiskla doma a potom jim to skenovaly těm dětem. Vlastně jako by ta míra toho zapojení těch rodičů byla velká minimálně v té organizační formě a v té organizační stránce věci. Potom záleželo opravdu žák od žáka dle jako jeho

symptomatiky, dle jeho nějakých osobních jako by nějakých pracovních dovedností, pracovních návyků, jak nad tím pracoval. Ti žáci, co byli s tím lehkým mentálním postižením a s poměrně jako dobrou dovedností třeba ve čtení, psaní tak ty fakt z velké části to dělali sami. Ti žáci, kde prostě ty sociální komunikační dovednosti jsou na nižší úrovni tak prostě museli ti rodiče jakoby s nimi pracovat. Dost často to ale bylo tak, že oni nejsou povětšinou ty naše děti jedináčci, takže oni vlastně se jako paralelně učili s bráchou, se ségrou, a tak nějak mezi sebou poletovali no.“

ES: „A neřešili jste nějaký problém, že rodiče chodili do práce? Vždycky tam byl někdo, kdo s nimi mohl doma být?“

R2: „My jsme to totiž řešili tak, že tím, že nám se to krásně překlenuje přes ten víkend tak oni často ti rodiče si to nastavili tak, že s těmi dětmi pracovali o víkendu. Trošku se sice přehodil ten režim ale jako by, co vím tak jako by právě rodiče byli spíš spokojení, že si nestěžovali. Spíš jim právě hrozně vyhovovalo to, co vím, ta předvídatelnost. Co vím, co jsem se setkal jakoby s distanční výukou na běžných základech a tak. Tak to bylo takový, a ještě udělej tohle, ještě udělej tamto a teď jeden den to přišlo, že tam bylo třeba i moc těch komunikačních jakoby zdrojů. Tamhle paní učitelka na matematiku to posílá na mail. Táhle pan učitel vlastně z češtiny to posílá prostě do Teamsů. Táhle pan učitel to posílá přes nějaký ten Google Class. Takže ti rodiče byli spokojení hlavně s tím, že měli prostě jednoznačnou tu strukturu. Prostě tady mám úkoly na týden, můžu si je na ten týden rozvrhnout a můžu s tím svým dítětem nějakým způsobem pracovat. Tohle těm rodičům hodně vyhovovalo. Myslím si, že tohle bylo fakt velký benefit toho, jak to naše škola zorganizovala tu distanční výuku. Opravdu to měli přehledný, předvídatelný a mohli si to rozložit. V případě, pokud se jim zdálo těm rodičům, že je toho moc nebo tak, dalo se to vždycky vykomunikovat, vykonzultovat. Případně když jsme uznali i my, tak jsme to třeba ještě stáhli, ještě se to upravilo v ten jeden den. Oni opravdu na ten týden věděli, co mají ten týden dělat.“

ES: „Co podle vás bylo největším problémem při té výuce?“

R2: „Ty jo já si myslím, jako u nás ve třídě jsme na žádný problém jako nenarazili. Fakt jako to proběhlo dobře. My jsme měli štěstí jakoby na rodiče, který prostě se fakt jako do toho jako aktivně zapojovali a jako tam maximálně jako problémy nějakého prostě fakt ale úplně jako detaily jo. V detailech jako, co se týkalo třeba nějakého připojení na těch Teamsech jo. Třeba brácha zrovna měl nějakou online výuku, a tak padalo to připojení

žákovi a takové věci. Spíš fakt technický, ale jinak jako nevím. Já jsem s rodiči jako třídní hodně komunikoval. Jsme si hodně často volali. Měli jsme tu zpětnou vazbu, takže jsme věděli o sobě. Věděli jsme o tom dění. Věděli jsme ty potřeby a ty věci který... a vlastně i po tom prvním týdnu se to všechno tak stabilizovalo, nastavilo, že já jsem tam fakt neviděl žádný vyloženě že jako nějaký problémy. Samozřejmě, jako nevím, ale to nebyl problém té distanční výuky jako naší třeba když to tak vezmu vztahovačně ale obecně problém u žáků s autismem. Prostě nenacvičíš ty věci, který by ten člověk tady nacvičil ve škole jo. Nechodíš na svačiny. Nemaže si to děcko prostě samo tu svačinu. Nedělá takové ty praktické věci. Takže určitě by to mělo asi nejspíš ve výsledku na ty děti nějakou jakoby praktickou nevýhodu, pro ty děti samotné, tak jsou určitě ty pracovní činnosti a tady ty věci, který oni prostě dost často doma nejsou zvyklí dělat. Ani ty rodiče je do toho moc nezapojují, protože to je „jo tady to máš namazaný“. Mají to všechno hotové, předpřipravené. Asi jako v téhle stránce to těm dětem asi určitě těm dětem moc neprospělo. Co se ale týče toho trivia a té výuky jako takové, když to vezmu vyloženě jen z té obsahové části, bez nějakého toho přihlídnutí k nějakým těm sociálním potřebám těch žáků. I přesto, že jsou to žáci s autismem tak tady ty naše děti jsou hodně takový sociální, tak bych tam neviděl žádný velký problém. Oni i potom jak se vrátili zpátky hrozně se na sebe těšili. Byli spolu rádi. Byl ten návrat spíš takový jako pozitivní, že ani jako nedošlo k nějakým problémům v chování nebo něčeho takového. Někaký ty prostě drobný deficit, který třeba prostě vznikly třeba v tom učení se prostě podařily odstranit i díky tomu, že jsme to měli tak málo krátce tu výuku. Strašně rychle, to bylo v řádu několika prostě následujících týdnů a vlastně ty děcka si zase už jely prostě na té vlně dál.“

ES: „Byli jste na tu distanční výuku dostatečně vybaveni jako škola?“

R2: „No my jako jsme na to byli vybaveni hlavně z toho důvodu, že my jsme vlastně jeden ten den v tom týdnu mohli přijít jakoby do té školy. S tím, že vlastně jinak ostatní lidi pracovali vlastně na svých zařízeních jakoby doma. Kromě mě jako třídního, já mám pracovní notebook a všichni třídní mají pracovní notebook, tak ostatní ne no. Učitel měl vlastně třídní notebook, který máme vlastně pracovní no. Jinak vlastně si to ty kolegyně buď to dodělávaly jako v té škole přímo ten den anebo to dělaly prostě na svých počítačích a potom mi to posílaly. Takže tam... ale zase já bych to spíš bral jakoby tak, že zase podle mě to nebyl jako problém školy. Jde spíš o to, že prostě zase jakoby nevím, v jaké škole nebo kde má prostě asistent pedagoga svůj vlastní pracovní notebook že jo. K jakým

potřebám by ho vlastně jako by měl. Takže spíš to bylo tak, že holky asistentky si to prostě nachystaly na nějakých svých zařízeních a potom se to všechno kompletovalo vlastně v rámci školy. Řekl bych, že jsme na to byli vybavení jako normálně jak asi se dalo očekávat a přihlédnutím k té situaci.“

ES: „Jaké bylo to technické vybavení těch žáků?“

R2: „No, jak jsem to říkal oni ti žáci buď to rodiče...já jsem se ptal. První co, tak jsme jako třídní učitelé obvolávali rodiče. Já jsem se rodičů vždycky zeptal, jakým způsobem jsou to schopni řešit a do jaké míry jsou ochotni jakoby to řešit tak, že si to budou tisknout nebo řešit sami. No většina těch rodičů, u nás ve třídě, byla ochotna si to řešit po vlastní ose akorát jedna maminka prostě tím, že je samoživitelka, tak prostě z ekonomických důvodů by jako ani to množství toho učiva, co jí bylo předkládáno tak prostě nemohla jako si vytisknout. Takže si pro to prostě jezdila, kdy my jsme jí to vlastně zase na ten konkrétní smluvený den připravili. Ona si to vzala a vrátila nám vlastně to vypracované z toho předcházejícího týdne. Dala nám k tomu nějakou zpětnou vazbu, něco nám k tomu řekla a my jsme si na základě toho něco vyhodnotili, co bylo potřeba a jelo se dál.“

ES: „A neřešili jste třeba v rámci toho nácviku těch sociálních dovedností, že by ti žáci neměli třeba počítače nebo kamery a tak podobně?“

R2: „Bylo možný jakoby... Ono spíš jde o to, že tady třeba u našich žáků s tím autismem jakoby kamera nebo tak nebyla úplně až tak potřeba. To nám nepřišlo, to bylo až taková si myslím ta poslední věc. Spíš jako co se řešilo, co škola určitě řešila a půjčovala tak se normálně půjčovali pracovní pomůcky pro ty žáky s tím, těžším mentálním postižením. U těch žáků vlastně, kteří jsou s tou lehkou mentální nebo jsou s nějakým tím mírnějším stupněm toho postižení tak tam povětšinou ti žáci měli svoje zařízení. Případně na tom úplném začátku té pandemie to neřešila vyloženě škola, ale já jsem členem takového spolku. Tady je nejmenovaná organizace a my jsme od nějaké firmy sehnali nějaké notebooky už v té první vlně jakoby v rámci té naší dobročinnosti tady. Jako by prostě nějakým dětem, prostě v rámci školy ale že by to škola úplně zařizovala to ne. Co si tak pamatuji tak ale vím, že to nikdo Mohli si ty rodiče, když chtěli na základě jakoby normálně smlouvy o výpůjčce, tak si mohli normálně jakoby takhle něco vypůjčit z té školy, třeba i ten notebook. jako ten notebook nebo tak nevyužil. Spíše to fakt byly ty pomůcky pracovní a tak dále, co se těm dětem předkládalo a ony se potom normálně

vracely. Nechávali se vlastně i v nějaké karanténě, potom je paní uklízečka nějakým způsobem dezinfikovala a vraceli se zpátky do těch tříd.“

ES: „Měnila se vám nějak ta výuka v průběhu té pandemie, že jste třeba přišli na něco, že se třeba dalo dělat lépe?“

R2: „Já nechci znít jako pan dokonalý, ale já jsem to právě tenkrát promýšlel. U nás se nás ve výsledku nic tak zásadně v té struktuře v té organizační části té distanční výuky se neměnilo vlastně nic. Tam se maximálně měnilo jenom to, co už jsem říkal, že se někdy stalo, že prostě ten obsah toho učiva byl třeba příliš jako by obsáhlý jo na to, aby to to dítě stihlo. Ten rodič se na to podívala řekl, že je toho moc. Prosím pane učitelu šlo by to nějak jako vyřešit. No tak jsme tam vlastně zachovali ty prvky těch jednotlivých předmětů akorát jsme třeba snížili to množství. To vždycky bylo na té individuální domluvě ale že bychom ten systém měnili tak to ne. Já jsem s rodiči komunikoval furt a já jsme se jich ptal, jestli tam chtějí něco změnit. Jako nikdy jsem žádnou zpětnou vazbu na to, že oni by chtěli něco změnit nezaslechl. Vlastně ani nám samotným učitelům nepřišlo, že by tam bylo potřeba něco měnit ve chvíli, kdy nám to vlastně fungovalo. My jsme vždycky po tom, co jsem se vrátili viděli, že ty děti jako prostě nezakrněly, že nejsou prostě jako úplně mimo.“

ES: „Jak vlastně probíhala ta komunikace mezi rodičem a školou?“

R2: „No tam to záleželo prostě na různých formách. My jsme vždycky na začátku, protože ty opatření byly strašně pošahaně že jo udělaný. Oni nás zavřeli v tom listopadu prostě zavřeli na čtrnáct dní pak nás otevřeli, takže my jsme za ten týden vlastně nastavili všechny ty domluvy s těmi rodiči a oni nás potom otevřeli bezprostředně po tom, co jsme všechno domluvili a zařídili, takže prostě paráda. Ta komunikace probíhala vlastně telefonicky. Vždycky na začátku tady těchto opatření tak se obvolal každý z těch rodičů. Domluvili jsme se teda na tom termínu, který byl pro tu třídu jakoby jednotný. Řeklo se těm rodičům, co a jak prostě bude probíhat. Ono se pak už většinou opakovalo to stejný a ti rodiče to potom už věděli. Rodiče vlastně dostali emailem všechny ty přístupové údaje do těch Google Disků, do Teamsů a tak dále a tak dále. V případě, že to zapomněli tak jim to vlastně tady vlastně metodik a koordinátor ICT vždycky té příslušné budovy zajistil. Takže tady jsem to já, takže jsem to vždycky zajistil já v té naší třídě nebo i dalším třídám. Potom nám vlastně ti rodiče na základě jako by to vypracování těch úkolů posílali vlastně písemně nějakou zpětnou vazbu k těm jednotlivým úkolům. Popřípadě i volali,

radili se ještě tak mimoděk toho. My jsme po tom na základě toho, co ty děti vypracovaly, i viděli jakým je to třeba napsaným stylem, že to dítě bylo zrovna našťavané, když to zrovna psalo. Rozházený ten jeho text a tak dále. Takže my jsme komunikovali prostě telefonicky, mailem i vlastně s tou jednou maminkou vlastně osobně, vzhledem k tomu, že jsme jí předávali ty úkoly.“

ES: „Byl tam nějaký problém při té komunikaci s tou rodinou?“

R2: „Jako v naší třídě jako ne ale vím, že jako někde jo. Většinou ty rodiče z těch sociálně slabších skupin tak to měli těžce na salámu, že tam v podstatě ani žádná komunikace neprobíhala. Bylo to těm lidem úplně jako ukradené, takže tam bylo pak blbý, že trpěly jako ty děti. To bylo ale v těch jiných třídách, u nás jako fakt ne. U nás jsou ti rodiče na pozitivní vlně. Já si myslím, že ono to do jisté míry ovlivňuje hodně i to, že ono většinou u tady těchto dětí s postižením to všechno řeší ty maminky. Já má výhodu tím, že jsem chlap, že s těma maminkami je to jednání takový víc jakoby přátelský než vůči třeba jako kolegyním. Často schytávám děti, který mají náročný rodiče a jako i přes to se mi nikdy nestalo, že s těma rodiči měl fakt nějaký spor, že bychom si tady museli sedat s panem zástupcem. Fakt to záleží vždycky ten žák od žáka a většinou fakt je to bezprostředně jako spojený s nějakým tím socio-ekonomickým zázemím té rodiny. Co tak vím, toho ale bylo fakt málo. Jednalo se o jednotky případů jako na celé škole, kdy ti rodiče fakt odmítali něco dělat.“

ES: „Ještě bych se vrátila na chvíli zpátky k těm Google Diskům a Teamsům. Byl nějaký důvod, proč jste volili zrovna tyto komunikační platformy? Bylo to třeba nějak přehlednější pro ty žáky?“

R2: „Bylo to, protože Microsoft Teams umožnili vlastně v té době umožnili každé škole si vytvořit na tom Microsoft Teams zdarma pro školy jako neuvěřitelný množství těch uživatelů a zdarma pro tu školu. Takže to byl jakoby ten prvotní impulz na těch Teamsech. U toho Google disku tam jsme vlastně už tam jsem to jako by věděl jak, co to sám používám hodně a už jsem to používal i před tím v předchozím zaměstnání, kde se nám to osvědčilo. Tak jsem tedy navrhnul škole, že by se to mohlo využít, a nakonec se to využilo i proto, protože vlastně ten Google disk je propojený i s Google mailem a tak. V případech nějakých i dalších třeba komunikačních potřeb jsme mohli komunikovat i přes to. Dá se na to Googlu vytvářet i různý třeba kalendáře. Má to prostě spoustu možností ten Google, který samozřejmě má i ten Teams ale jako my u toho Teamsu jsme s tím

nebyli ještě tak seznámeni. Pro jistotu jsme volili tady tenhle prostředek, protože tam jsem si byl v tom jistý a dokázal jsem to i nakonfigurovat tak, aby ty rodiče mohli přistupovat do určitých složek, ale nemohli tam chodit rodiče ostatní. Vlastně ti lidi tam chodili jenom na přímý odkazy bez nějaké možnosti i kvůli GDPR se dostat někam do nějakých dat, nějakého jiného dítěte nebo jiných rodičů. Tohle byly ty hlavní důvody, proč jsme zvolili tohle.“

ES: „Byla podle vás poskytnuta dostatečná podpora ze strany MŠMT?“

R2: „Jakože ono spíš nevím jako jestli je to chyba ministerstva školství, asi úplně ne. Ona je to vlastně chyba celých těch opatření. Zase po bitvě je každý generál. Pro ty speciální školy to bylo absolutně vždycky jakoby nedomyšlený a ta komunikace ze strany vlády vůči těm rodičům a školám paragrafovým. Byl strašný problém v tom, že oni ty paragrafový školy nikde ani v médiích nezmiňovali. Vlastně o nás nemluvili. Oni řekli od teď se zavírají základní školy a potom jsme čekali několik dní až přišlo škole do datové schránky informace, že se to týká i škol řízených podle paragrafu šestnáct odstavec devět, což my jsme do té doby nevěděli. To rodiče se nás ptali, volávali. Člověk si pustil českou televizi a nedozvěděl se tam ty informace. Až prostě se ty informace dostaly panu řediteli nebo vedení do datové schránky tak teprve pak jsme se to dozvěděli ale ti rodiče už byli nervózní. Nevěděli, co mají dělat, jak to mají dělat a tak. No, co se týče ministerstva školství tak já si myslím, že tam nám poskytli docela dost významné prostředky na to doplnění těch technických a toho technického zázemí. Od té doby se pořídily nové notebooky všem třídním učitelům. Celkově se dokoupilo tady to různý technický vybavení do té školy, který nám to jako by ulehčilo tu distanční výuku. Takže já si myslím, že ministerstvo to udělalo dobře. Akorát blbý prostě bylo to, že ty informace byly předávány takový kusy. A pro ty speciální školy, ty se to vždycky dozvěděly až jako poslední tu informaci.“

ES: „A pro tu výuku jako takovou jste brali inspiraci kde?“

R2: „Kde se dalo. My jsme vůbec nevyužívali žádný metodiky, které vyšly ze strany toho ministerstva. My jsme vlastně využívali fakt jen to, co jsme si tady vlastně interně v rámci té naší školy nastavili, protože ta výuka těch žáků je prostě tak specifická, a tak odlišná od jakékoliv jiné speciální školy, že to prostě nebylo ani jako možný. Využívali jsme svoji metodiku, kterou jsme pro tu distanční výuku využívali.“

Příloha č.6 – Hrubý přepis rozhovoru č.3

ES: „Zeptám se vás ještě před tím, než začneme, jestli teda souhlasíte s tím, že tady tento rozhovor bude tedy nahráván a všechny informace získané budou určeny pouze k účelům této práce a vše zůstane anonymní.“

R3: „Jo, dobře nevadí.“

ES: „Máte na mě ještě nějakou otázku, než začneme?“

R3: „Záleží na tom, co budete potřebovat.“

ES: „Dobře, tak tedy přejdeme rovnou k těm otázkám. Jak pandemie covid-19 ovlivnila vzdělávání vašich žáků?“

R3: „Ono v podstatě já bych řekla, že jak koho. Ve výsledku je pravda, že my jsme na tom byli lépe než základní školy, protože my jsem v podstatě skoro pořád fungovali. Poprvé to bylo více méně dobrovolné, že koho rodiče měli strach nebo lékař nedoporučil tak byl posláze doma i když u nás ve škole máme případy pro které by mohlo onemocnění být fatální. Takže lékař rozhodl, že ne. No a pak záleželo taky na tom, jaký ten žák je. V podstatě žáci, kteří pracují pěkně celou dobu, tak bych řekla, že je to v podstatě neovlivnilo. Možná v kladném směru některé v tom, že získali dovednosti v domácích pracech. Třeba se zapojili, jak už do práce na zahradě nebo v kuchyni nebo prostě někde. Takže zase to záleží rodinu od rodiny. Jo, já nemůžu říct celkově že by... Jako negativně jsem to nevnímala u nikoho. A tak jak pracovali, každý pracoval vlastně podle toho, jak je schopen. A v podstatě ti, od kterých člověk nemůže moc čekat ve vyučování, tak stejně tak třeba doma, že se jim nechce. Takže nemůžu říct jednoznačně ale neshledala jsem nic, že by nás něco zbrzdilo nebo nějak negativně ovlivnilo. Je pravda, že jsme nebili zavření tak dlouho. No a v našem případě v podstatě záleží na rodičích. Jo, protože záleží, jaký rodič má podmínky, jak to s nimi zvládal ale celkem ti rodiče spolupracovali velice dobře. Jako u mě konkrétně, bych to nehodnotila, že by to bylo nějak negativní.“

ES: „A jakým způsobem jste tedy realizovali tu výuku v distanční formě?“

R3: „My jsme teda víceméně stále fungovali.“

ES: „Ale když jste tedy byli nuceni fungovat distančně, vlastně hned v té první vlně a pak následně vždy nějak pouze na týden až čtrnáct dní, tak jakým způsobem u vás probíhala ta výuka v té distanční formě?“

R3: „Tak zase záleželo rodina od rodiny a žák do žáka. Ono ve speciální... jako třída speciální se liší, jako my tady na škole nemáme naprosto stejné speciální třídy. Jsou žáci, kteří mají víceméně dříve rehabilitační programy to máme teda v našem ŠVP II. díl, takže to jsou žáci, kteří jsou v podstatě odkázáni na pomoc druhých. Takže tam se to samozřejmě liší od těch, kteří jsou schopni nějaké samostatné práce. Takže konkrétně já mám třídu, kde jsou celkem děti šikovné. Takže distanční výuka, ta první úplně, to jsme se v podstatě rozkoukali. Řešili jsme to tím, že já jsem zasílala elektronickou formou pracovní listy nebo nějaké materiály. Rodiče to převzali, co bylo potřeba vypracovat vytiskli a pak mi posílali ofoceně úkoly zpátky. Potom jsme přišli na to, že je možné se s nimi spojit, buď tedy na Google Meet nebo Messenger nebo prostě, kdo co měl. U těch, kteří měli další sourozence, kteří potřebovali internet, tak jsme měli jeden počítač, tak tam to samozřejmě nešlo. Nebo měli slabou wifi, takže se naše hodina skládala z toho, že se nám to sekalo. Tam jsme tedy zůstali u těch materiálů zaslanych mailem. U těch, kteří byli schopni se spojit, tak s nimi tam vlastně musel sedět někdo dospělí. Čili to byla... nestěžovali jsme si v tom, protože já mám třídu, kde s každým žákem dělám něco jiného. Takže v podstatě to bylo tak na obě strany lepší, protože nás nikdo nerušil. Takže já jsem se spojila s jedním žákem, vedle seděla maminka, tatínek, kdokoliv. Pokud žák potřeboval víc pomoci, tak mu pomáhala. Pokud jenom dozíral rodič, tak tam jenom seděl, takže jsme v podstatě plnili úkoly přes obrazovku. Já jsem jim to poslala předem, co bylo potřeba si vytiskli. No, a tak jsme, tak jak teďka sedíme, tak jsme v podstatě komunikovali. S tím, že už se naučili říkat mám, protože já jsem neviděla, jestli úkol už má, tak mi ho ukázali na kameru, co šlo jsme viděla. Zkonzultovali jsme to a maminky mi to pak poslali. No, a ještě pak donesli zpátky ty složky s těma splněnými úkoly. Takže, co se týče individuální práce, tak jsme vlastně maximálně využili ten čas, protože nás nikdo nerušil. Měla jsem jednoho žáka s jedním tématem, pak jsem přepnula na druhého žáka a takhle jsme to spolu dělali.“

ES: „A měli jste to každý den nějaký ten online nebo...“

R3: „Měli jsme to... Někdo byl třikrát týdně někdo dvakrát týdně někdo jen jednou týdně. Zase to záleželo i na situaci rodičů, protože ne všechny maminky byli doma. Někoho hlídala babička že jo, takže jak měli čas. Ti nejzdatnější třikrát týdně plus měli ještě možnost družinu, tam měli nějaké... A já jsem neměla každý den. To znamená ještě s jinými vyučujícími, pokud se tam třeba dostali tak měli nějakou hodinku, ale spíš to

bylo tak té třičtvrtě hodiny až hodina. U těch, co vy drželi méně tak méně podle toho, jak byli unavení ale to je naprosto individuální.“

ES: „Měnili jste nějakým způsobem tu výuku v průběhu těch vln?“

R3: „My jsme vlastně toto se nám osvědčilo, tak jsme navázali. Pak se třeba stalo, že jeden žák, který byl schopen sám si brát ty hovory, jakože on byl velice šikovný, jenomže až zrovna nějak ta poslední nějak ta distanční letos, to bylo nějak na podzim, tak maminka musela do práce, tatínek taky. On byl u babičky a babička neměla přístup k internetu. Takže tam jsme to vyřešili těma pracovníma listy, těma úkoly a těma materiály. Mu to neuškodilo. On je samostatný. On dokáže i číst, tak tam to bylo dobrý a on je zvyklý pracovat. Takže odpoledne to s ním třeba udělali ale jinak s kým se osvědčila ta online, tak jsme pokračovali dál. Takže oni už v podstatě věděli, jak to funguje, tak jsme na to navázali.“

ES: „Pak tady má otázku, jestli jste během výuky používali nějaké počítačové programy či platformy. To jste už vlastně zmiňovala, že jste používali ty Google Meet anebo ten Messenger popřípadě. Byl nějaký důvod, proč jste vybírali zrovna tyhle?“

R3: „Tak Google Meet jsme měli tak nějak celoškolně, protože vlastně ti žáci, co tu máme ze základní školy tak ti ještě používali Google Disk, protože tam více žáků dělalo totéž. Vlastně to bylo jednodušší. No a co se týče toho Messengeru to jsme zvolili právě protože ten byl schopen chlapec si ovládat sám. Když jsme s ním zkoušeli Google Meet tak se ukázalo, že pokud nemají doma staršího bratra tak že nejsou vůbec schopni se na to připojit. Takže jsme zvolili tady toto, že pokud to funguje tak...“

ES: „Zvládali žáci tu výuku nějakým způsobem sami a jakou roli při ní hráli rodiče?“

R3: „Samozřejmě pokud jsme opakovali tak jako ten zdatný žák byl schopen s mou pomocí pracovat sám. Ten více méně, pokud tam rodič seděl tak jenom jako dozor nebo když bylo potřeba. Třeba když jsme se nemohli nějak domluvit, že je to tam nahoře a podobně ale jinak to zvládal sám. Další víceméně zvládali sami, ale stalo se třeba, že potřebovali tam pomoci konkrétně s místem v pracovním listě, takže jako tam třeba maminky seděly a poradily. No a ti, co pracovali na ty pracovní listy tak ti samozřejmě potřebovali pomoci. Víceméně spíš k tomu, aby jim maminky přečetly, co mají dělat. No a kdo teda zvládá tady sám tak zvládal i doma. Kdo potřebuje prostě abychom to s ním dělali, víceméně není schopen samostatně, tak těm pomáhala maminka.“

ES: „Co podle vás bylo největším problémem při té výuce distanční?“

R3: „Problém... Asi jim chyběl ten přímý kontakt. To první zavření vlastně nesli dost těžce, protože to pro ně byla nečekaná situace a vlastně se najednou ocitli bez kamarádů. Maminky ale byli iniciativní, takže třeba nahráli video, že buď něco dělají nebo někam šli. Takže já jsem to rozeslala a oni mi to poslali. Pak si přáli k narozeninám. Malovali si obrázky, takže já jsem to zase přeposílala naskenované dál a podobně. Takže jako vymysleli jsme jinou formu komunikace, aby se aspoň viděli na té obrazovce. Pokud měli možnost do té družiny tak více méně tam třeba si na sebe zamávali, ale zas až tak hojně to nevyužívali, protože přece jenom je to únavné u té obrazovky. Radši šli ven a věnovali se nějaké jiné činnosti. Takže to jim asi chybělo ze všeho nejvíc. Že najednou je to vykojelo prostě do jiného režimu a nemohli se nějak pochopit jako proč. Ale pak se těšili do školy.“

ES: „Byli jste na tu distanční výuku dostatečně vybaveni?“

R3: „Tak většinou mají doma počítač. Mají připojení na internet. Tam byl problém, pokud více sourozenců to potřebovalo tak jim vypadávala wifi. Co se týče u nás máme tablety, máme počítače, takže tam problém nebyl. Skenery taky máme, takže když jsem potřebovala něco oskenovat a zaslat tak jsem to vlastně mohla taky.“

ES: „Řešili jste třeba, že ti žáci neměli nějaké to vybavení?“

R3: „My jsme mohli půjčit tablety. V podstatě jako tam nebyl problém. Problém byl spíš v tom, u té speciální, vlastně ty děti potřebují opravdu pomoci, že tam někdo musí být. No a pokud hlídá babička, která v podstatě nemá připojení na internet, jako tam problém je. Ale zase to byli spíše žáci, kterým vyhovovalo to, že jsem jim to poslala. Oni přece jenom když byli doma ten režim byl trochu jiný a oni to mohli tak udělat alespoň v době, kdy byli soustředění nebo je nic neodvádělo. Takže si mohli během toho dne najít ten čas, kdy to byli schopni udělat. Pokud to nestihli oni mi to posílali třeba za týden. Nebazírovala jsem na tom, že každý den. Někteří to dělali, někteří to poslali za delší dobu. Prostě jakmile to měli tak mi to poslali. Pokud něco buď dítě odmítlo úplně nebo to třeba nezvládlo, maminka napsala nešlo nám to nebo tak. Takže jsme to nějak nehrotili, protože vím, že to nejde ani ve škole. Takže ne vždycky to dítě to zvládne. Pracovali podle svých možností všichni.“

ES: „Řešili jste třeba, že ve škole jste to třeba zvládali ale jako nešlo to potom doma?“

R3: „Já jsem většinou vybírala, už protože je znám že jo, jsem vybírala, co by, který ten pracovní list nebo která ta činnost by tak pro ně mohla být nejvhodnější, aby je to zaujalo. Takže ti, co jsou zvyklí plnit prostě všechno, tak to plnili všechno. Málo kdy se stalo, že třeba jako nějaký list nešel. To mě maminka napsala a vyměnili jsme to za něco jiného. Postupně jsme přišli na to, že i doma třeba i ty aktivnější vyráběli, protože maminka třeba napsala „my máme doma všechno“, takže doma tvořili a posílali mi to. Takže tak.“

ES: „Jak probíhala komunikace mezi rodičem a školou?“

R3: „My jsme se vlastně viděli. V podstatě jsem bylo takhle spojeni, takže jsme řešili, co bylo potřeba. Oni mě ještě třeba sdělili, co třeba dělali a různé zážitky. S těma, co jsme si psali každý den, takže vlastně perfektní zprávy. Ti, co měli nějaký problém tak mě napsali třeba. Spíš opravdu žáci, kteří byli tehdy rehabilitační, takže tam ta každodenní činnost se nedala zvláště když jezdili po rehabilitacích. Takže pokud by s někým problém tak napsali.“

ES: „Setkali jste se při té komunikaci s rodinou s nějakými problémy?“

R3: „Tak v ojedinělých případech se stávalo, že třeba hledali výmluvy. Třeba nemohli nebo tak. Ve výsledku mně všichni něco odevzdali ale to bylo velice ojedinělé. Ale je to v podstatě, jak říkám, tak jak se to projevuje během školní práce, tak stejně tak to bylo stejné při té distanční. Nedá se říct, že by tam byla nějaká výjimka. Jo, že by někdo, kdy byl zvyklí pracovat pořád, že by hledal výmluvy to ne. Pracovali jako vždycky a ti se kterýma byl vždycky problém tak jako se vyskytl i tam.“

ES: „Byla podle vás poskytnuta dostatečná podpora nebo metodika ze strany MŠMT?“

R3: „Tak oni napřed vydali, že nás zavřou úplně, protože jsem jo ze zdravotního důvodu a z tady těch potom vznikla vlastně pak ten protest. Takže nakonec jsme byli otevření, když ostatní byli zavření. Víceméně my jsme tak nějak asi intuitivně pracovali, jak jsme byli přesvědčení, že to je nejlíp. A loni jsme od ministerstva na konci roku vyplňovali nějaký dotazník. Víceméně se nás ale netýkal, jak jsme zjistili, protože my jsme vlastně fungovali. Byl určený spíš pro základní školy.“

ES: „A, kde jste brali jako tu inspiraci, jak vlastně distančně vzdělávat, když z ministerstva vlastně ta podpora podle vás nepřišla?“

R3: „Inspiraci ve vlastní hlavě asi. Kolega, co má teda na starosti počítače tak přes ten Google jsme pracovali. No a jinak tak jak jsme zvyklí na speciální škole vlastně tvořivě

pracovat neustále, protože veškeré materiály si musíme víceméně vyhledávat, tak jsme je vyhledávali i nadále. Takže jednak jsme poslali rodičům dotaz. Hlavně. Protože záleželo na tom, jak se jim to hodí že jo. Takže jsme jim dali možnosti, jak by si to představovali, co by referovali, co je pro ně nejpříjemnější. Takže oni vyplnili teda ty odpovědi no a my jsme se podle toho zařídili. Takže když nám někdo napsal, že mu nevyhovuje připojení přímé, že raději preferuje ty na dálku posílané materiály, tak jsme jim samozřejmě vyhověli. Pokud se vyskytl někdo, kdo vůbec neměl počítač tak těm byli poskytovány materiály jako papírové s tím, že buď se jim zaslaly anebo oni si je chodili vyzvedávat a zase vracet. Takže to v některých třídách se taky objevilo. No a pokud se stalo, že někomu se pokazila tiskárna v tu dobu nebo něco, tak jsme to potom řešili taky tak, že jsme poslali ty papírové. Buď teda po někom, kdo tam jel nebo si to rodiče vyzvedli a pak se to řešilo. Takže spíš tak jako v průběhu. Jinak každý má už takové ty své okruhy materiálů, které má osvědčené, takže buď jsme to hledali na internetu nebo jsme skenovali materiály, které máme k dispozici nebo prstě jsme je nějak tvořili. Takže pro každé dítě jsme pořád hledali, co by tak mohl dělat. Posílali jsme jim ukázky zvukové a podobně, aby to bylo takové pestré.“

Příloha č.7 – Hrubý přepis rozhovoru č.4

ES: „Zeptám se vás ještě před tím, než začneme, jestli teda souhlasíte s tím, že tady tento rozhovor bude tedy nahráván a všechny informace získané budou určeny pouze k účelům této práce a vše zůstane anonymní.“

R4: „Klidně si to nahrávejte, jestli vám to pomůže a bude to pro vás příjemnější.“

ES: „Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání vašich žáků?“

R4: „Tak já bych to asi rozdělila do těch tří vln, kdy ty školy byly zavřené. Ta první samozřejmě zasáhla hodně, protože na to školy nebyly připravené a ani my. Nikdo s tím vlastně zkušenost neměl. Je pravda, že mnozí žáci už vlastně potom ani do konce toho školního roku nenastoupili, protože to vlastně nebylo povinné. Všichni si mysleli, že Covid-19 tak nějak přestane existovat. Potom teda ten školní rok, ta druhá a třetí vlna, kdy školy byly zavřené, tak ty nás sice zasáhli ale ne tolik, protože jsem prostě paragrafová škola a tím pádem to vzdělávání dětí bylo přerušeno zaplat' pán bůh velice málo. Takže nás to vlastně až tak zase nezasáhlo. Ještě mě teď tak napadlo. My jsme tady měli v listopadu inspekci ve škole. A protože samozřejmě inspekce hodnotí ty dopady distančního vzdělávání tak tam je právě i uvedena jakoby zmínka, že v souvislosti s tím, že to bylo velice krátkou dobu zavřeno, tak že vlastně žádný dopad není.“

ES: „Když už jste teda byli nuceni být zavřeni, jak jste řešili potom tu výuku jako distančně?“

R4: „Bylo to velice individuálním způsobem řešeno, protože jsme škola, která je výhradně vzdělává žáky s autismem a přidruženým mentálním postižením různé teda hloubky a úrovně. Vlastně to bylo velice individuálně. V té první vlně to bylo často, že rodiče si přišli pro pomůcky. U těch žáků je to tak, že čím těžší mentální hendikep k tomu těžší symptomatika autismu, tak ti vlastně dostali v krabicích v taškách strukturované krabice, strukturované šanony se zadáním úkolů. Doma je vypracovávali a vždycky po týdnu je přivezli zpátky se zpětnými vazbami. Čím zase byl lehčí ten hendikep tak vlastně to bylo hodně často o zasílání různých pracovních listů a samozřejmě materiálů dalších, které vytvořili učitelé. Žáci je zase doma vypracovali a vlastně naskenované třeba poslali anebo to byla kombinace obojího. Velice málo se odehrávalo to, co známe z běžných základních škol, že přes Teams nebo nějakou jinou vzdělávací aplikaci, bylo uskutečňováno vzdělávání. To bylo ojedinělé a vlastně to bylo u těch žáků, kteří toho byli

po stránce sociální schopni. Když už to bylo tak to vlastně bylo jeden na jednoho a párkrát se v několika třídách podařilo to, že se propojilo více žáků naráz, aby se udržovali ty vazby. Záleží totiž na rozvoji jejich sociálních dovedností. Opravdu to bylo... Vytvořili jsme na to i takový systém, kdy učitel... aby byl přehled, protože to vlastně během té první vlny nebyl. Až vlastně loňský rok jsem s naším panem správcem ICT vytvořila systém, aby to bylo dohledatelné, dokontrolovatelné, co ti žáci vlastně dostávají za úkoly, aby ty zpětné vazby byli zarchivované, aby bylo podloženo to hodnocení. Měli jsme systém udělaný tak, že učitelé, ti, co vydávali ty hmotné výukové pomůcky a materiály tak nafotili všechno. Hodili to prostě do wordu a že toho a toho dne zapůjčeno tohle a zasláno samozřejmě s nějakým popiskem, jak s tím pracovat. To bylo dovysvětlení pro rodiče. Na Google dokumentech jsme měli prostě takové možnosti, kam to oni vkládali. Pak se k tomu kopírovala zpětná vazba, která přišla většinou emailem od rodičů nebo popřípadě zpětná vazba na vypracované ty pracovní listy. Zároveň se tak archivovali i ty pracovní listy. Ti, co to měli třeba jenom mailem poslaný a rodiče si je vytiskli a takže to se tam všechno archivovalo, byla k tomu ta zpětná vazba a byli k tomu i dál do tabulky se pak zapisovali jakékoliv konzultace telefonické, mailové. Kopírovali se maily, aby bylo vidět, kdo se, jak aktivně zapojil z rodičů a kdo taky ne. S čím jsme asi nejvíce bojovali a co byl asi náš největší jakoby problém, který vyplívá z charakteristiky postižení našich žáků samozřejmě to, že čím větší hendikep tak tím větší problém pro ty rodiče se s těmi žáky vzdělávat. Za A oni neví často jak to dělat ale hlavní problém i když třeba posílali jsme třeba videa, a i jsme je natočili. Poslali jsme jim videa, jak to probíhá, často i v naší škole v rámci dokumentace, postupy vývoje žáka se točí různá videa. Takže už v té první vlně jsme třeba posílali to video, jak ten žák pracuje doma, aby prostě viděli, jak mu uzpůsobit ty podmínky. Mnozí už měli doma i dřív třeba kvůli domácím úkolům, je to prostě individuální. I tak prostě mnozí měli problém jako třeba to dítě donutit něco dělat, namotivovat ho, protože to dítě to má prostě spojené s tím školním prostředím. V tom domácím prostředí má úplně jiné zvyky, jiné rituály, jiné chování, takže samozřejmě čím těžší hendikep byl tak v tom to bylo jakoby náročnější. Na druhou stranu byl i rozdíl v tom, že jakoby specifikace nebo ten důraz při tom distančním vzdělávání byl i vlastně rozlišen na to, co je důležité pro to dítě. Takže zase čím těžší ten hendikep byl tak na něj byl kladen důraz na rozvoj komunikace v domácím prostředí, na rozvoj sociálního chování, takže třeba podpora sourozeneckých vztahů nebo aby si to dítě dokázalo zahrát něco s rodičem a nějak trávit volný čas. Takže i ale ve smyslu smysluplného trávení času, takže bylo hodně posíláno takových těch her jako puzzle,

mozaiky, aby ty děcka byly schopni se doma zabavit a ti rodiče měli chvilku času třeba něco uvařit. Takže se zaměřovalo na tohle a na rozvoj sebeobsluhy a taky na rozvoj a podporu praktických dovedností pro každodenní život. To znamená, aby si uměli uvařit čaj, zamést, vytřít, utřít prach, vytahat myčku, jít s mámou na nákup a tak dále. Samozřejmě bylo to hodně diferenciované prostě v rámci možnosti těch jednotlivých žáků. Pokud se budeme bavit o RVP-ZV s minimální doporučenou úrovní tak tam bylo všechno tohle obsažené. Na prvním stupni hlavně trivium a prostě to, co vyplývá ze vzdělávacího obsahu pro ty jednotlivé žáky. Na druhém stupni tam prostě bylo už všechno. Výchovy byli třeba trošku potlačeny a byli spíše natlačeny na to smysluplné trávení volného času, a hlavně do těch pracovních činností, když už teda.“

ES: „Měnili jste tu výuku nějak v průběhu těch jednotlivých vln?“

R4: „Ne, že by jsme s něčím přestali ale spíš právě po té první vlně, kdy to bylo takové jako samozřejmě chaotické. Někdo už něco takové dělal, že zasílal, někdo jenom vyzvedávali materiály a dokumentace byla nejednotná, každý si to tak nějak vedl sám. I když si to vedl každý ale nějak jako sám, jako v rámci té třídy nebo v tom kolektivu. Třeba já jsem v té době byla třídní, takže jsem to měla všechno na mailech od rodičů a posílali jsme jim pracovní listy, něco si vyzvedávali ale bylo to hodně takové nepřehledné. Napišete nějakou pomůcku, ale jak to vypadalo nebo tak to vlastně není jasné. Na základě toho my jsme tomu dali jednotný řád, protože těch tříd je už hrozně moc. Takže jsme se snažili, aby i ty podmínky byly pro všechny pedagogy stejné. Někdo má tendenci trošku se ulít a zjednodušit si to. Na druhou stranu si to někdo poctivě zakládá, takže by snaha, aby to bylo trošku vyvážené.“

ES: „Vy už jste zmiňovala, že jste ten online příliš nepoužívali, že jste jeli spíše tu offlinovou výuku. Zároveň jste a mínila, že jste požívali ty Teams a Google disky, jestli se nepletu?“

R4: „Takhle my jsme měli Teamsy, přes které máme i školní účet, takže se to dělalo přes tady tu jednu platformu. Pak se samozřejmě používal mail a telefon, to byl takový základ. Na Google disku bylo vlastně to shromaždiště. Každá třída tam měla ty svoje úkoly a tak. Přes to se ale nedělala ta online. Rodiče si to tam vyzvedávali a rodiče to tam nahrávali. Jo byla to vlastně ta platforma pro ten přesun. Takže to byla ta platforma pro to zadávání a vyzvedávání úkolů.“

ES: „Byl nějaký důvod, proč jste zvolili zrovna tyto platformy?“

R4: „Přiznám se. Že to netuším, protože to volil náš správce ICT.“

ES: „Zvládali žáci tu výuku nějakým způsobem sami a popřípadě jakou roli hráli rodiče při výuce?“

R4: „Na naší škole samozřejmě jako velkou roli bez rodičů by se to neobešlo. Čím těžší postižení tím to bylo těžší. Vždycky samozřejmě závisí na individuálních možnostech toho dítěte a na jeho zázemí. Bylo to tak, že dítě jako dostali úkoly. Rodič mu je třeba pomohl stáhnout, nechal ho vypracovat pak to spolu třeba nahráli nebo rodič nějak asistoval třeba právě při využití Temsů, když se potkávali s vyučujícími, ale pořád to prostě bez těch rodičů nejde.“

ES: „Co podle vás bylo největším problémem při té výuce?“

R4: „Já si myslím, že u těch našich žáků je to vůbec pracovní návyky. Jo pracovní návyky, práce s motivací, aby ti žáci spolupracovali a samozřejmě to, že ten rodič je do toho emočně zainteresovaný, nemá na to dítě příliš mnoho času, protože se snaží zajistit potřeby nejen toho našeho žáka ale také sebe, popřípadě dalších sourozenců. Tohle je to, co mělo ten největší dopad, že ten rodič na to neměl čas na to dítě. Je pravda, že my jsme to zpětně viděli jako ten bumerang. Čím více času to dítě strávilo doma, tak jsme se museli třeba o to víc vracet, navazovat, znovu budovat některé dovednosti. Jo samostatnost, děti ztrácí hrozně rychle sami samostatnost. To se vlastně prokázalo a bylo vidět asi jako nejvíce.“

ES: „Měli jste něco, co jste si všimli, že je k té výuce nejvíce motivuje?“

R4: „My děláme běžně během výuky, že ty motivační prvky v učivu jsou. Právě není to jenom nějaký takový motivační systém, jakože teď pojď a uděláš tady něco a dostaneš za to kousek čokolády, ale ty motivační prvky ve výuce používáme zcela běžně. Ten rodič byl obeznámen s tím. Šli jsme i na nižší úrovně té motivace ve smyslu toho, že ta motivace musela přicházet častěji. To bylo samozřejmě rodičům doporučováno ale na druhou stranu ten rodič v tom domácím prostředí má jiné motivační prvky a možnosti než my ve škole. Většinou právě při těch telefonických konzultacích bylo s rodiči řešeno, co a jak mají udělat a čeho využít. Určitě se to dělá běžně. Když se dítě třeba učí matematiku a my víme, že má rádo dinosaury tak v nějakých příkladech třeba počítá dinosaury. Pro nás je to jako standartní věc.“

ES: „Kromě té motivace vnímali jste třeba ještě nějaké jiné problémy?“

R4: „Já osobně vidím problém, který se teda odráží teď nám v tomto školním roce, že rodiče, kteří mají problém vodit to svoje dítě už před pandemií do školy, tak teď ten covid to pouze posílil. S tím bojujeme jako letos. My jsme měli mnoho nehodnocených dětí z důvodu vysoké absence. To jsme v životě neměli. Měli jsme tak jedno, dvě z důvodu třeba nějaké nemoci nebo něco takového a za tohle poletí jsme jich měli pět. V některých rodičích to opravdu posílilo ten pocit nám se nechce, nemusím. Samozřejmě děti ztratili ty každodenní návyky a ty povinnosti jako jít do té školy a něco tam dělat. Oni, když už do té školy přijdou tak s nimi problém nemáme, ale problém nastává ve chvíli, kdy ten rodič má problém dostat ho z domu a dostat ho do školy. Ono se to vlastně překloupilo v neprospěch těch rodičů, že tím, jak jsou děti rigidní, tak mají prostě potom problém je dostat z domu. Takže potom zase individuálně těm rodičům pomáháme budovat u těch dětí ty pracovní návyky. V tom domácím prostředí, aby přes nějaké denní režimy a ten motivační systém jako t dítě donutili do té školy jít.“

ES: „Byli jste na tu distanční výuku jako škola dostatečně vybaveni?“

R4: „Tak nedostatek techniky pro nás ne. Na ten loňský školní rok tak tam se to z těch dotací zafinancovalo, aby třeba i třídní učitelé měli možnost nebo v rámci toho pedagogického týmu, aby měli možnost si domů zapůjčit notebook pracovní. To nebyla před tím jako vybavenost každého třídního. Vyřešili se mobily, aby každý třídní učitel měl svůj pracovní telefon, protože u těch našich žáků je to opravdu extrémně o konzultacích. Takže tohle se řešilo a dokupovala se ještě nějaká technika, která se zapůjčovala. Byly normálně smlouvy o zápůjčce a zapůjčovalo se do domácího prostředí tablety třeba.“

ES: „Jakože pro ty děti?“

R4: „Ano, ano. Jo něco jsme měli ale bylo toho málo, takže něco se dokupovalo.“

ES: „To už jsme teď vlastně nakousli. Jak jste vnímali to technické vybavení žáků?“

R4: „Tak ve většině případů, třeba tak v 75 %, nebyl problém, že rodiče to vytiskli doma nebo třeba v práci. Pak samozřejmě byli rodiče, kteří mají přístup na mail jenom po telefonu. Tam to bylo tak, že všechno muselo být vytisknuté a dávalo se jim to osobně. U nás se jako všechno řeší individuálně.“

ES: „Jak vlastně probíhala ta komunikace mezi tím rodičem a školou?“

R4: „Tak mezi rodičem a školou, co se týče způsobu, tak ten telefon a mail častěji, kde vlastně bylo i shrnuté to zadání těch úkolů, co mají s tím dělat a tak dále. Rodič potom psal zpětné vazby. Oni vlastně i museli, aby byla plná distanční výuka tak to byla podmínka. Samozřejmě rodiče s těmi podmínkami distančního vzdělávání byli seznámeni v té první vlně. Pak vlastně i jak vyšel ten manuál MŠMT na ten další školní rok, tak byli seznámeni s pravidly, co musejí dělat, co to obnáší a tak dále. Také tam bylo, že to musí splnit, do kdy musí odevzdat zpětnou vazbu. Pokud by ji neodevzdali samozřejmě byli by tam nějaké jakoby manuály, jak postupovat, pokud rodič nespolupracuje. To obsahovalo, že budou vyzváni a samozřejmě byli seznámeni s tím, že kdyby byli i nemocní, a to dítě nemohlo plnit to distanční vzdělávání, tak že ho stačí jenom omluvit. Máme manuál podrobný pro rodiče i pro pedagogické pracovníky, co v rámci té distanční výuce dělat. Vždycky při té výuce byla zpětná vazba, kdy ten rodič vyfotil, jak dítě vypracovalo ty strukturované šanony nebo ty materiály prostě nebo jak pracuje a sedí. Nemusel, když dostali třicet krabic tak nemuseli je fotit u všeho ale u nějaké poměrové části. No anebo nafotili, jak dítě vysává nebo vytahuje papíry ze složky, prostě se vytvářela ta fotodokumentace nebo i videa toho, jak pracují. Všechny tyto informace a fotky pak byli zabezpečeny právě přes ty Google disky, kde k tomu měli přístup jen oprávnění lidé.“

ES: „Při té komunikaci s tou rodinou setkali jste se tam s nějakými problémy?“

R4: „Ne. I rámci toho, co jsme měli zhodnocení vždycky na pedagogické radě tak vlastně všichni pedagogové říkali, že ti rodiče vlastně spolupracovali dobře. Samozřejmě i v rámci jejich možností tam byli nějaké výkyvy ale nesetkali jsme se s tím, že by to někdo nedělal nebo nespolupracoval. Každý chápal, že je to prostě povinné.“

ES: „Byla podle vás poskytnuta dostatečná podpora nebo třeba metodika ze strany MŠMT na to distanční vzdělávání?“

R4: „Za mě jo. Já s tím jako... pro mě tam ty důležité informace byly, co musíme zabezpečit, jakým způsobem hodnotit. Jako to, že ty informace přicházeli pozdě to byl problém. Samozřejmě chápu, že při té první vlně to vlastně přišlo někdy na konci srpna, kdy už v podstatě začínal školní rok a teď jsme to samozřejmě museli zapracovat do ŠVP. Takže to si myslím, že byla zbytečná věc, která stresuje všechny zúčastněné. To si myslím, že bylo špatně. Co se ale týče toho povinného

distančního vzdělávání a toho, co by to mělo obsáhnout tak za mě tam ty užitečné informace byly. Samozřejmě ten loňský byl v tomhle takový konsistentní, že například pokud bude chybět 50 % žáků musí se přejít na distanční vzdělávání. My jsme na těch 50 % moc nehráli, protože když máme ve třídě šest žáků tak se snažíme každému tomu dítěti prostě vyjít vstříc i když vlastně bylo dále nemocné ale už mu bylo dobře tak jsme i tak posílali domů nějaké úkoly i když nebyl žádná distančka. Osobně si myslím, že prostě byl problém, že to chodilo hrozně pozdě.“

Příloha č.8 – Hrubý přepis rozhovoru č.5

ES: „Zeptám se vás ještě před tím, než začneme, jestli teda souhlasíte s tím, že tady tento rozhovor bude tedy nahráván a všechny informace získané budou určeny pouze k účelům této práce a vše zůstane anonymní.“

R5: „Pokud neskončím někde na Facebooku tak souhlasím.“

ES: „Nemusíte se bát. Všechno pořízený materiál slouží čistě a k akademickým účelům určeným k mé bakalářské práci.“

R5: „Ne klidně si to nahrávejte. Mně to vůbec nevadí.“

ES: „Máte na mě ještě nějaké otázky, než začneme?“

R5: „Asi ne. Můžete se začít ptát a já odpovím, co budu umět.“

ES: „Jak pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání vašich žáků?“

R5: „Asi dost, protože nastal velký propad v učivu. Hlavně tomu tak bylo, protože řada žáků nemohla být vzdělávána online. Nemohli jsme kontinuálně pokračovat v tom učivu, protože žáci jsou často ze sociokulturně nízkého prostředí, ze znevýhodněných rodin a nemají přístup k internetu a k počítačům. Někteří ano, s těmi jsme to zkoušeli třeba dvě hodiny týdně ale tam není zase ta pozornost a ty možnosti takové, aby to šlo častěji. Ten zbytek těch žáků, konkrétně na naší škole se vzdělával tak, že jednou za týden si vždycky přišli do školy a dostali nakopírované materiály, které mají splnit. Pokud někdo třeba nevěděl, dostal k tomu vysvětlení. Ty materiály si odnesli a za týden je donesli vyplněné a dostali další várku. Výhodou bylo, že kromě té první vlny, kdy školy byly zavřené od konce března do půlky května, tak ty speciální školy už po tom byly více méně otevřené. Tam potom byla asi ještě jedna uzávěra asi čtrnáct dní ale jinak už byly otevřené. Největší propad se zaznamenal v tom učivu v těch šesti týdnech, kdy to bylo v tom roce 2020. Takže asi tak.“

ES: „Vy už jste to teda nakousla ale jakým způsobem teda konkrétně probíhala ta výuka, když jste museli být, jako škola, zavřeni?“

R5: „Byly samozřejmě skupiny žáků, i když úplně malá, kteří nepřišli vůbec. V té škole si nic nevyzvedli a u těch byl ten propad v tom učivu veliký už proto že, když bych to rozdělila na skupiny tak, žáci, kteří byli na prvním stupni, tak tam se v učivu postupovalo dále. Paní učitelky dokonce některé dojížděly do rodin, aby jim to nějak dovysvětlily,

nějak předaly ty informace a postupovalo se v písankách a čítankách různými nácviky. Žáci na druhém stupni tam často ten posun v tom učivu nebyl. Pracovali jsme spíše na procvičování již stávajícího učiva tak, aby oni nezapomněli. Jsou tam potíže s krátkodobou i dlouhodobou pamětí, a hlavně naši žáci, stačí víkend na to, aby zapomněli, některé učivo, které se neopakuje pořád. Čeština, matematika je pět hodin týdně časová dotace. To nějak upevníte a ti žáci si potom vybavují lépe, ale učivo z ostatních předmětů, které na kterém pracujete, tak splníte nějaký celek a posouváte se dál. Pokud ten žák pak nechodí do té školy, nebo nemůžete to s ním opakovat a po troškách mu na to nabalovat další učivo tak vlastně celé to stagnuje. Tam byla ztráta časová ale dohnali jsme.“

ES: „Takže vždycky jste to dělali tak, že na začátku týdne jste jim dali nějaké ty papíry a oni na to měli týden. Za ten týden to zase přinesli. Neprobíhala žádná online výuka?“

R5: „No to šlo jenom u některých žáků, kteří zařízení měli k dispozici a u nichž byli ochotni rodiče touto formou spolupracovat. To je ale opravdu v jednotkách žáků. Já bych to tak odhadla. Když to spočítám tak paradoxně hodně rodičů žáků s těžkým mentálním postižením na to přistoupilo, protože prostě přisunuli ten vozík a ti žáci viděli tu paní učitelku a dokázali takhle pracovat a tam ... čím více postižené dítě, tím lépe ti rodiče spolupracovali. U žáků, kteří mají lehké mentální postižení oni jsou ze znevýhodněných rodin a často to rodiče mají stejné postižení jako mají ti žáci. Takže pro ně to vzdělání není až tak důležité, nejsou motivovaní k tomu vzdělání, takže tam bych tak spočítala, že z celé školy, která čítá nějakých sto padesát šest žáků, jestli se té online výuky u těch žáků s mentálním postižením účastnilo tak patnáct. A zbytek se kopíroval, protože oni zkrátka to zázemí nemají. Jsou to často děti z ubytoven a tam nejsou ty podmínky pro to vzdělání.“

ES: „Takže tam ani vlastně, když to vybavení neměli, tak jste to ani jako škola nezkoušeli nějak zařizovat?“

R5: „No za prvé velké množství dětí, 80 % žáků školy to nezajistíte. Za druhé, naši žáci jsou z prostředí, kde by ta technika už se nám nevrátila zpátky. Nehledě na to, že na krásně by jsme zapůjčili tablet, ipad, něco tak oni nemají přístup k wifi. Oni v domácnostech nemají wifi, protože to je něco, co se platí, a to jsou zbytné peníze. Oni musí zaplatit nájem a jídlo v první řadě.“

ES: „Když už jste se s tím malým množstvím žáků spojovali na ten online, tak pomocí, kterých platformem jste spolu komunikovali?“

R5: „Často byli spojeni přes WhatsApp. Probíhali videohovory přes WhatsApp nebo přes Messenger, zkrátka to, co měli žáci k dispozici a čím uměli pracovat rodiče nebo žáci. Tomu se paní učitelka vždycky přizpůsobila. Myslím si, že jedna paní učitelka, která má asi devět žáků ve třídě, tak čtyři z nich byli schopni na Teamsy, tak s těma byla na Teamsech. Taky to ale bylo tak, že nejdříve zajela k nim domů a „ukázala, vysvětlila jim to. Potom bylo všechno ostatní ale většinou to bylo přes ten WhatsApp.“

ES: „Měli tu výuku takhle nějak pravidelně?“

R5: „Byli domluveni, že myslím si na dvakrát týdně po hodině. Ti žáci u toho více nevydrží i přes to, že je to pro ně populární, že jsou online. Oni i rád viděli paní učitelku, protože to pro ně bylo zpestření v době, kdy byli zavření doma ale vydržet to v učivu, teď když si představíte žáka s lehkým mentálním postižením a vy mu něco nasdílíte nebo mu ukážete a teď, vpravo nahoře, vlevo dole. Podívej se. Vezmi si k tomu sešit, aby si to mohl napsat a žák s mentálním postižením má velké potíže v orientaci na stránce, ještě k tomu mu to nasdílíte, takže on to má zrcadlově. K tomu všemu musíte zkoordinovat orientaci tvoje kniha, tvůj displej a tvůj sešit, takže se to muselo nějak zjednodušovat a už jste u toho, že vlastně se neposouváte dál ale pracujete s tím žákem jenom pro to, a to je... Ne to není jen pro to, ale to je to nejdůležitější... aby on neztratil ty morálně volní vlastnosti, aby skutečně když se na deset domluvíte, tak že si k tomu na deset sedne a do tři čtvrtě na jedenáct sedí a pracuje. Ten čas odběhne a ta povinnost se splní. Takže to je pro ně hodně. To je vlastně, to, co jim nejvíce scházelo. To režimové opatření. To, že ráno vstávám, odcházím do školy, zvládnou plnit úkoly, které mě více či méně baví ve škole, kde mají kamarády, a ano oni chodí rádi do školy, ale vydržím to ty povinnosti a druhý den znovu. Takže z tohoto režimu oni vypadli. Snažili jsme se jim tak udržovat ten režim i tím, že si museli každé pondělí chodit do té školy pro ty úkoly a přinést je hotové. Ty hotové neztratit doma, nikde je nezaložit a zase je přinést zpátky. Pro ně je to hodně.“

ES: „Co podle vás tedy bylo největším problémem při tom distancu?“

R5: „Tak jednak ta motivace a pak to, že žáci opravdu jsou z početných rodina nízkého sociokulturního prostředí. Často to zázemí není doma a nemají své místo doma. Takže neztratit složku s papíry to byl opravdu veliký úkol. Od pondělka do pondělka jo udělat

to, splnit to. To pro ně bylo těžké, to je první věc a potom taky i ti, co pracovali online tak do toho často vstupovali rodiče a další sourozenci. Takže rušilo to trošku tu výuku, ale jak říkám nebyla to taková hrůza.“

ES: „Zvládali vaši žáci tu výuku nějakým způsobem sami? A jakou roli při ní hráli rodiče?“

R5: „Rodič většinou hrál nejvýznamnější role u toho online. Ta role byla o tom, že pohlídal ten čas nástupu, kdy paní učitelka třídní zavolala rodiči, řekla tak za pět minut s spojíme už si to pusťte a potom, když to dítě nemohlo něco najít, tak paní učitelka přes kameru zkrátka požádala toho rodiče a on pomohl. Děti ale spolupracovaly rády, a to je bavilo. Hodně věcí bylo herních a takových přiřazovacích, které by je bavili, protože čtení, psaní to je nebavilo.

ES: „Bylo něco během té výuky, co jste uvedli do pozadí na úkor nějakých jiných předmětů?“

R5: „Největší váha byla přikládána triviu tedy čtení, psaní, počítání, a protože jsem chtěla, aby si pamatovali i jiné věci z jiných předmětů tak jsem třeba do českého jazyka použila text, který by se hodil do zeměpisu. Jo, jestliže se učili pardubický kraj tak byl text, který se vztahoval k Pardubicím, k perníku, k tomu, co se tam děje a až se do té školy vrátí tak oni si nezapamatují tolik ale přece jenom když se něco naučí tak se něco vybaví a pak je ta práce v tom zeměpise snazší, protože už něco slyšeli. Co se upozadila tak byla tělesná výchova, samozřejmě výchovy obecně i když se dávali nějaké udělej, nakresli tak je to pro ně těžké.“

ES: „Vy už jste tedy zmiňovala, že technické vybavení žáků bylo nedostačující ale byli jste na to podle vás jako škola vybaveni dobře?“

R5: „Učitelé vybaveni byli. Když bychom přistoupili k tomu, že učitelé přijdou do školy a budou mít tu online výuku, tak každý učitel by měl svůj notebook, na kterém by se to dalo realizovat.“

ES: „Jakým způsobem probíhala komunikace mezi rodičem a školou?“

R5: „U rodičů, kteří měli telefon, tak se jim volalo. Domlouvali jsme se co bude, jak bude, ale tam byla ne dostatečný, ale byl tam ten čas na tu přípravu, že než žáci odešli na první distanční výuku, tak my jsme každému rodiči dali, jak to bude probíhat. To znamená... máte přístup k internetu dejte vědět třídnímu učiteli. To si potom vždycky pohlídal ten

učitel. No a u toho zbytku, kde jsme věděli, že ten online může být tak jsme napsali každé pondělí mezi osmou a devátou si chodíte pro materiály, dostanete na výměnu další. Pokud bylo potřeba, protože jsou i rodiče, kde není ani telefon, tak ti se objížděli. Objížděli se, vysvětlili jsme to, že to dítě si má přijít každý týden jednou. Někdo splnil někdo nesplnil.“

ES: „Takže se vám stávalo, že si třeba nikdo nepřišel pro ty materiály?“

R5: „Ano stalo. Bylo to v jednotkách případů, což nás potěšilo ale já nevím takových deset dětí z celého počtu dětí tu distanční výuku vůbec nereflektovalo. Ale pokud si pamatujete tak ministr školství řekl, že se to nebude počítat do celkové absence, že ta situace byla v té první vlně náročná. Oni z toho teda neměli žádný postih.“

ES: „A nezkoušeli jste ty žáky nějakým způsobem řešit nebo je shánět?“

R5: „My jsme všechny rodiče zkontaktovali, úplně všechny. Řekli jsme jim podmínky ať už písemně nebo osobně anebo tím telefonem. Zákonným zástupcem toho žáka je rodič. On je zodpovědný za to vzdělávání. Když na to nereflektoval tak...“

ES: „Takže jste to prostě nechali být?“

R5: „Nechali jsme to tak samozřejmě.“

ES: „Změnila se podle vás ta komunikace s těmi rodiči během té distanční výuky?“

R5: „To asi tak nejde generalizovat. To záleží rodič od rodiče. Rodič, který má zájem a chtěl, tak vám stačí spojení jednou týdně. Domluvíte se, co bude nebo se vám ozve paní učitelko nám to nejde. Pak je to většinou tak, že to přinesou a já si ho tady chvilinku pozdržím, než se domluvíme a pochopí to. Většinou žák nesplnil všechno. To se stane a my nejsme od toho abychom někoho pronásledovali, ale snaha se cení. Jak říkám je to o snaze, kdo chtěl, splnil, kdo není k dovolání ten není k dovolání.“

ES: „Měnili jste nějak ten systém té výuky v průběhu těch jednotlivých vln?“

R5: „My jsme to nastavení nechali. Byli rodiče, kteří se ozvali a řekli, že si nemůžou přijít v pondělí. Mohli chodit ale jiný den, a to my jsme potom řekli, že to není problém a zase tam někdo byl, kdo by jim tu službu poskytnul. Když potom byly ty kratší distance tak to jsme byli schopni zadat na celou dobu úkoly a řekli jsme, co splníte, splníte. Přejde a zbytek doděláme ve škole, takže tak to bylo.“

ES: „Byla podle vás ze strany ministerstva školství poskytnuta dostatečná podpora nebo metodika pro to distanční vzdělávání?“

R5: „Oni s námi vůbec nepočítali. Vždycky něco vyhlásili a my jsme extra telefonovali na ministerstvo, jak to máme dělat my. Jo vy jste vlastně ty šestnáctky, no my nevíme, jak si to zorganizujete. Takže takhle to probíhalo ale, víte co, všichni mají distanční výuku online. Všechny školy si to takhle představují, že distanční výuka se děje přes počítač. U nás to opravdu bylo v jednom procentu případů, kdy to šlo použít a potom ne takže my jsme si vytvořili svůj vlastní systém, donáškový nebo docházkový a ten jsme realizovali. Bylo i možné, že by žák se domluvil a přišel do školy a když něco nevěděl, tak nepořádali jsme úplně hodiny, ale sedli jsme si s ním a dovysvětlili v rámci toho, když si přišel. Nebylo to teda tak, že by dostal papíry mezi dveřmi a hybaj. To ne.“

ES: „Když nepřišla žádná ta metodika, kde jste potom brali tu inspiraci pro to, jak distančně vzdělávat?“

R5: „Inspiraci jsme nebrali. Vymysleli jsme si to sami způsobem, že v té první vlně té pandemie to nebezpečí bylo opravdu veliké. Všichni jsme se báli. Cílem bylo, co nejvíce omezit pohyb těch žáků. Probíhalo to ještě tak, že učitelé poslali na domluvený školní web materiály. V té škole nebyli všichni ti učitelé. Byla jsem tam já. Já jsem si ty materiály tiskla pro celou školu. Udělali se hromádky a ty se potom těm žákům vydávali. Když náhodou si to učitel chtěl udělat sám, tak se domluvil s vedením školy, který den dojde do školy. Nějaká skupina učitelů přišla a rozptýlila se po té škole, ať nejsou příliš spolu. Udělali si, co potřebovali, nachytali. Potom zase v pondělí byl jeden člověk, který jim to vydával. Někdy já, někdy někdo jiný. Podle toho, jak byla potřeba. Naše školy jsou většinou školy, ve kterých jsou romské děti. Pokud nejsou romské, tak jsou z nízkého sociokulturního prostředí. Rodiče jim nepomůžou s doučováním. Maminka uklízečka vám s angličtinou nepomůže. Jsou to velice často rodiče dlouhodobě nezaměstnaní jako i generačně. Jsou to děti s velmi početných rodin. Není problém mít pět sourozenců. Často jsou to děti z ubytoven. Představte si, že v bytě dva plus jedna žije sedm lidí. Tam to není o tom, že každý má svoji postel a svoji židli. Ne, spím na jedné posteli s bráchou a na židli sedí ten, kdo si na ni zrovna sedne. Tam se potom baví o využití nějaké techniky při vyučování... My jsme šťastni, když ti žáci nám dorazí ve mluvený čas na tu schůzku, kdy jim to dáme a když aspoň část toho udělají. Já třeba teď mám štěstí, že učím sedmáky a z těch osmi sedmáků se, nějakým zázrakem, pět dostane na email. Když ne doma, tak

jdou ke kamarádovi anebo do nízko prahového zařízení. Takže mi třeba napíšíou i email, protože rodiče je sami nevypraví do školy. Ten žák my ale napíše, že jsou v karanténě a že úkoly mi přinese v žákovské. To já jsem potom celá šťastná.“

Příloha č.9 – Seznam zkratk

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

RVP ZV – LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

ICT – informační a komunikační technologie

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

ICD – International Classification of Diseases

Anotace

Jméno a příjmení:	Eliška Sommerová
Katedra nebo ústav:	USS – Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název závěrečné práce:	Distanční vzdělávání žáků s mentálním postižením
Název závěrečné práce v angličtině:	Distance education for students with mental disability
Anotace závěrečné práce:	<p>Předmětem zkoumání bakalářské práce je distanční vzdělávání žáků s mentálním postižením. Hlavním cílem je zjištění možností a způsobů vzdělávání žáků s mentálním postižením. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na definici mentálního, vymezení problematiky doprovázející edukaci těchto osob a pojednává o fenoménu distančního vzdělávání. Praktická část obsahuje metodologii výzkumného šetření spolu s analýzou a interpretací dat. Využíván je kvalitativní výzkum, který jako metodu sběru dat využil polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory jsou vedeny s pěti zástupci soukromých i státních škol. Následná analýza a interpretace dat byly zrealizovány pomocí otevřeného kódování a metodou vyložení karet. Práce pojednává o formách a průběhu distančního vzdělávání.</p>
Klíčová slova:	mentální postižení, edukace, distanční vzdělávání, základní vzdělávání, žák
Anotace v angličtině:	<p>The subject of the bachelor thesis is distance education of pupils with mental disabilities. The main aim is to find out the possibilities and methods of education of pupils with intellectual disabilities. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part focuses on the definition of mental, defining the issues accompanying the education of these people and discusses the phenomenon of distance education. The practical part contains the methodology of the research investigation along with the analysis and interpretation of the data. Qualitative research is employed, using semi-structured interviews as the method of data collection. Interviews</p>

	are conducted with five representatives of private and public schools. Subsequent data analysis and interpretation were carried out using open coding and card layout method. The paper discusses the forms and process of distance education.
Klíčová slova v angličtině:	mental disability, education, distance education, student, primary education
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Seznam kódů</p> <p>Příloha č. 2 – Otázky k rozhovorům</p> <p>Příloha č. 3 – Emailová verze žádosti o účast na výzkumném šetření</p> <p>Příloha č. 4 – Hrubý přepis rozhovoru č. 1</p> <p>Příloha č.5 – Hrubý přepis rozhovoru č. 2</p> <p>Příloha č.6 – Hrubý přepis rozhovoru č.3</p> <p>Příloha č.7 – Hrubý přepis rozhovoru č.4</p> <p>Příloha č.8 – Hrubý přepis rozhovoru č.5</p> <p>Příloha č.9 – Seznam zkratk</p>
Rozsah práce:	64
Jazyk práce:	český jazyk