

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Mgr. Bc. Veronika Vykopalová

Reedukace u žáků s dyslexií na střední škole v kontextu s pandemií Covid-19

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Reeducace u žáků s dyslexií na střední škole v kontextu s pandemií Covid-19 vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne:

.....

Mgr. Bc. Veronika Vykopalová

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Pavlovi Svobodovi, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, připomínky a také za metodické vedení. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům a žákům ze Střední odborné školy Hranice, školská právnická osoba, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Vymezení dyslexie	8
1.1 Příčiny dyslexie.....	10
1.2 Druhy a projevy dyslexie	12
1.3 Výskyt dyslexie.....	14
2 Žáci s dyslexií na střední škole.....	15
2.1 Soustava středního vzdělávacího systému	15
2.2 Legislativní rámec	17
2.3 Projevy žáků s dyslexií na střední škole.....	18
2.4 Podpůrná opatření	20
2.5 Přijímání a ukončování žáků středních škol.....	23
3 Reeducace dyslexie	25
3.1 Zásady reeducace	26
3.2 Význam reeducace na střední škole	27
3.3 Postupy při reeducaci žáků s dyslexií na střední škole	28
3.4 Doporučení pro žáky s dyslexií na střední škole.....	31
4 Střední školy a Pandemie Covid-19	33
4.1 Onemocnění Covid-19	33
4.2 Školství během pandemie ve školním roce 2019/2020	34
4.3 Školství během pandemie ve školním roce 2020/2021	37
4.4 Školství během pandemie ve školním roce 2021/2022.....	40
II. PRAKTICKÁ ČÁST	43
5 Střední odborná škola Hranice, školská právnická osoba	43
5.1 Pandemie Covid-19 ve školním roce 2019/2020	43
5.2 Pandemie Covid-19 ve školním roce 2020/2021	46
5.3 Pandemie Covid-19 ve školním roce 2021/2022	48
6 Cíl práce a hypotézy	50
7 Charakteristika výzkumu.....	52
7.1 Metodologie výzkumu.....	52
7.2 Výzkumný soubor a průběh sběru dat.....	53
7.3 Vyhodnocení výzkumu	53
8 Výsledky a interpretace výzkumu	55

9	Logická analýza získaných dat	70
10	Diskuze	77
11	Doporučení pro praxi	82
	Závěr	83
	Použitá literatura	85
	Seznam tabulek	92
	Seznam grafů	93
	Seznam zkratk	94
	Přílohy	95
	Anotace	100

Úvod

Pracuji jako učitelka sociálních a zdravotních předmětů na střední odborné škole a za svou praxi jsem se téměř v každé třídě setkala s několika žáky, kteří měli diagnostikovanou dyslexii. Ve společnosti kolují předsudky, že dyslexie je záležitostí převážně základní školy a žáci s dyslexií mají problémy pouze v českém jazyce, protože hůře čtou. Dyslexie nezmizí ukončením povinné školní docházky. A tak je potřeba i nadále poskytovat adekvátní systém podpory žákům s dyslexií na střední škole nejen ve všeobecných ale i odborných předmětech. Bohužel se ve své praxi setkávám s přehlížením doporučení školského poradenského zařízení nebo s nedostatečnou ochotou tato doporučení akceptovat. Jsou také učitelé, kteří zlehčují potvrzenou diagnózu nebo neví, jak mají s žáky s dyslexií na střední škole při vyučování pracovat. Je důležité si uvědomit, že žákům s dyslexií musí být zajištěn odpovídající přístup po celou dobu vzdělávacího procesu. Vytvořené vhodné podmínky pozitivně ovlivní kvalitu nabitých vědomostí, dovedností a schopností, které jsou potřeba nejen k úspěšnému ukončení středoškolského vzdělání, ale také pro výkon budoucího povolání.

Česká republika držela od 60. a 70. let 20. století jasné prvenství v oblasti diagnostiky, intervence i legislativy u dětí s dyslexií. Bohužel jsme se nezaměřili na komplexní péči u jedinců všech věkových kategorií a tak nás mnoho zemí na přelomu 20. a 21. století předběhlo. Problematikou vzdělávání žáků s dyslexií na středních školách se odborná literatura příliš nezabývá, i když koncem 20. století se objevily studie zaměřující se na dosahování úspěchu vzdělávání u středoškolských studentů (Swierkoszová, 2013).

I když současná situace se rok od roku zlepšuje, myslím si, že žákům s dyslexií na střední škole je věnována malá pozornost, která se ještě zmenšila v souvislosti s pandemií Covid-19. Pandemie Covid-19 ovlivnila život snad každého z nás a změnila dosavadní průběh edukačního procesu. Zavedení distanční formy výuky proběhlo velmi rychle a učitelé ani žáci neměli možnost se na tuto změnu připravit. Při distanční formě výuky jsou kladeny vysoké nároky na technické vybavení, udržení pozornosti po celou dobu výuky a schopnosti se ve virtuální výuce zorientovat. Samotné distanční vzdělávání mohlo být pro žáky s dyslexií na střední škole velmi náročné či vyčerpávající. Nebo také mohla distanční forma těmto žákům přinést jistou úlevu a změnu přístupu učitelů k jejich potřebám. Proto jsem se rozhodla zvolit si téma diplomové práce Reeducace u žáků s dyslexií na střední škole v kontextu s pandemií Covid-19.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. V kapitole první se věnujeme dyslexii, jejím příčinám, druhům a projevům. Dále se zaměříme na vzdělávání těchto žáků na střední škole, zmíníme legislativní ukotvení vzdělávání žáků s dyslexií na střední škole a charakterizujeme podpůrná opatření. Třetí kapitola se zabývá reedukací dyslexie na střední škole. Specifikujeme zásady, metody a postupy vhodné při reedukaci žáků na střední škole a zmíníme doporučení, kterými se mohou řídit jak žáci, tak i učitelé. Čtvrtá kapitola se zabývá vzděláváním na střední škole v době pandemie Covid-19. Popíšeme onemocnění Covid-19. Přiblížíme průběh vzdělávání na střední škole v době pandemie Covid-19, jakým způsobem byla výuka realizována.

Cílem praktické části je zrealizovat výzkum zaměřený na názory učitelů a žáků s dyslexií na Střední odborné škole Hranice, školské právnické osobě při distanční výuce v době pandemie Covid-19. Praktická část tímto reaguje na aktuální situaci vzniklou díky pandemii Covid-19 a ztížením podmínek při vzdělávání žáků s dyslexií na Střední odborné škole Hranice, školské právnické osobě. Výzkum je realizován formou dotazníku, který byl proveden u žáků s dyslexií a u učitelů všeobecných i odborných předmětů ze Střední odborné školy Hranice, školské právnické osoby.

Tato diplomová práce poskytne ucelený přehled o vzdělávání žáků s dyslexií na střední škole a o možnostech reedukace, které lze využít nejen při prezenční, ale také při distanční výuce. Výsledky práce by mohly posloužit k vytvoření doporučení pro reedukaci žáků s dyslexií na střední škole při další distanční výuce. Případně tato doporučení zakomponovat také do prezenční výuky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části je specifikovat problematiku vzdělávání žáků s dyslexií na středních školách a zaměřit se na distanční výuku, která byla realizována v souvislosti s pandemií Covid-19. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola popisuje dyslexii, její příčiny a průběh. Druhá kapitola popisuje žáka s dyslexií na střední škole, možnosti a průběh studia, projevy žáků s dyslexií na střední škole a jsou popsána podpůrná opatření a uzpůsobení podmínek pro konání závěrečné nebo maturitní zkoušky. Třetí kapitola se věnuje reedukaci dyslexie u žáků na střední škole, jejím vhodným průběhem a vhodnou volbou metod. A poslední kapitola reaguje na vzdělávání v průběhu pandemie Covid-19, která zásadním způsobem ovlivnila edukační proces v druhé polovině školního roku 2019/2020 a prakticky celý školní rok 2020/2021. Epidemiologické opatření zasáhly také do školního roku 2021/2022.

1 Vymezení dyslexie

Dyslexie patří mezi nejčastější specifické poruchy učení, se kterými se při vzdělávacím procesu setkáváme. Již v 19. století se odborníci začali zabývat touto problematikou. Německý oční lékař Rudolf Berlin v roce 1887 prvně použil termín „dyslexie“ pro poruchu označovanou jako „slovní slepota“. Za průkopníka v české jazykové oblasti je považován Antonín Heveroch, který v roce 1904 publikoval článek v učitelském časopise Česká škola pod názvem *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psátí při znamenité paměti*. Do popředí zájmů se dyslektici u nás dostali v 50. letech 20. století v práci J. Langmeiera, Z. Matějčka, O. Kučery, Z. Žlaba a J. Jirásk. První česká monografie s názvem *Poruchy čtení a psaní* byla vydána Jiráskem, Matějčkem a Žlabem (Říčan, Krejčířová et al., 2006).

Vymezení dyslexie není v odborné literatuře jednotné a s rozvojem vědních oborů i přístupů odborníků z různých odvětví dochází k jejímu formování. Pro účely vymezení dyslexie byly zvoleny následující definice, které jsou dle autorky aktuální, srozumitelné a které svým významem vystihují podstatu dyslexie.

U nás již v roce 1960 definovali dyslexii Z. Matějček a J. Langmeier jako: „*specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, z nichž se skládá komplexní schopnost pro učení čtení v dané jazykové struktuře a za dané výukové metody. Objevuje se obvykle u dětí od samých počátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte*“ (Šturma in Říčan, Krejčířová et al., 2016, s. 159).

Komise expertů ze Světové neurologické federace přijala v roce 1968 v Dallasu definici dyslexie, ze které vychází řada odborníků i v současnosti. Je uvedena také v díle Poruchy učení (2015, s. 16) od Zelinkové: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.*“

Již prof. Matějček používal označení vývojová dyslexie či specifická porucha čtení. Jako specifickou poruchu čtení dyslexii vymezují i Jucovičová a Žáčková (2020) a jako její podstatu uvádí narušení kognitivních, zejména percepčních funkcí, projevující se obtížemi při čtení, které je buď pomalé, namáhavé, neplynulé s menším výskytem chyb, nebo rychlé se zvýšenou překotností. Bartoňová, Vítková (2007) dodávají, že souvisí s poruchou porozumění čtenému a rychlosti a správnosti čtení. Autorky, stejně jako Zelinková (2015), která označuje dyslexii za poruchu osvojování čtenářských dovedností, řadí dyslexii ke specifickým poruchám učení (Jucovičová, Žáčková, 2020; Bartoňová, Vítková, 2007; Zelinková, 2015).

Podle 10. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) aktualizované k 1. 1. 2021 je dyslexie řazena mezi Poruchy psychického vývoje (F80 – F89) a spadá pod Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81). Kód F81.0 je přidělen Specifické poruše čtení, která je definována takto: „*Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí*“ (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, aktualizovaná k 1. 1. 2021, s. 247).

Při komparaci uvedených definic lze vyvodit jistou podobnost definic s definicí od Matějčka a Langmeiera z roku 1960, která se stala výchozím pro řadu odborníků. Dle autorky se zmíněné definice shodují v tom, že se jedná o specifickou vývojovou poruchu, při které je nižší úroveň čtení vzhledem ke schopnostem a intelektu dítěte a jsou narušeny kognitivní funkce. Autorka by ráda vyzdvihla definici MKN-10, která jako jedna z mála uvádí, že se jedná o poruchu přetrvávající i v dospívání.

European Dyslexia Association (EDA) charakterizuje dyslexii jako poruchu, při které se vyskytují obtíže při osvojování čtení, pravopisu a psaní způsobenou obtížemi fonologického zpracování. Vzniká na neurobiologickém podkladě, projevuje se během prvních let školní

docházky a přetrvává do dospělosti. EDA poukazuje, že neexistuje vzájemný vztah mezi inteligencí, snahou vynaloženou při učení nebo sociálně ekonomickým postavením jedince a zdůrazňuje nedostatečnou podporu a nízkou motivaci při vzdělávání (EDA, 2021, dostupné z: <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/>).

Výše zmíněná definice se v mnohém shoduje s definicí Panelly (2009), který uvádí, že se jedná o poruchu na neurologickém podkladě, kdy má člověk problémy při psaní, čtení, naslouchání a řeči, i když vyvíjí dostatečnou snahu při učení a nemá narušen intelekt.

EDA i Panella (2009) se tedy shodují, že se jedná o poruchu související s řečí vzniklou na neurologickém podkladě a že výukové metody nemají vliv na vznik této poruchy. Dále také považují dyslexii za celoživotní poruchu, která nesouvisí s narušeným intelektem. Autorka poukazuje i na jistou podobnost s českými definicemi, ale protože český jazyk má určitou soudržnost mezi fonetickou a grafickou stránkou, nemůžeme všechny poznatky ze zahraničí do naší praxe aplikovat (Zelinková, 2015).

1.1 Příčiny dyslexie

Určit přesnou příčinu dyslexie není snadné. Řada odborníků se přiklání ke kombinaci více deficitů. Nejčastěji je uváděn fonologický deficit, deficit v oblasti paměti, deficit v časovém uspořádání a deficit v procesu automatizace (Zelinková, 2015).

V odborné literatuře se proto můžeme setkat s několika teoriemi s cílem vysvětlit příčiny a další symptomy dyslexie. Jedná se o teorii fonologického deficitu, teorii magnocelulárního systému, mozečkovou teorii a teorii tzv. dvojího deficitu. Tyto teorie často stojí proti sobě a snaží se vysvětlovat behaviorální projevy obtíží specifickými problémy (Krejčová, 2019).

U dyslexie je základním principem narušení kognitivních, zejména percepčních funkcí. Deficity těchto funkcí přetrvávají i při dostatečné stimulaci. Mezinárodní dyslektická společnost považuje jako jednu z hlavních příčin dyslexie fonologický deficit, tedy deficit v oblasti dekodování slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušenou schopností hláskové syntézy, fonologickou manipulaci aj. Problémem ve fonologické teorii je fonémové uvědomění. Toho dítě využívá, když se učí číst. Ke každému fonému je přiřazen znak (písmeno). Při čtení dítě musí jednotlivé grafémy od sebe odlišit a přiřadit k nim foném. Žák s dyslexií dokáže obtížně zachytit fonémy v řeči a není tak schopný odlišit grafémy od ostatních. Podle Steina (2018) ale fonologický deficit není nezbytnou podmínkou dyslexie a dodává, že podstata této teorie je nastavena na příliš vysokou kognitivní úroveň a nevysvětluje, proč se dětem s dyslexií nedaří naučit se dekodovat (Jucovičová, Žáčková, 2020; Stein, 2018).

U magnocelulární teorie je narušena funkce magnocelulárního systému, který je citlivý na změny v čase a zpracovává informace o pohybu. Magnocelulární systém je tvořen M-neurony, které jsou rovnoměrně rozmístěny po celé sítnici. Magnocelulární systém je kompenzován pravocelulárním systémem tvořeným z P-neuronů, které se nachází ve žluté skvrně. Pravocelulární systém umožňuje detailně vnímat barvy, velikost předmětů a vzdálenost mezi nimi. Stein (2018) uvádí, že za vznikem magnocelulárního deficitu stojí mimo jiné genetická zátěž (Jošt, 2011; Stein, 2018).

Teorii tzv. dvojího deficitu zformulovaly autorky M. Wolf a Beth O'Brien. Ty zjistily, že vedle fonologického deficitu může zcela nezávisle vzniknout deficit v rychlém jmenování (označování předmětů, číslic, barev). Na základě tohoto zjištění rozdělily dyslexii do tří subsystémů. U prvního je hlavní příčina fonologický deficit. Jedinci s dyslexií nemají potíže v rychlém jmenování. U druhého subsystému se vyskytují potíže v rychlém jmenování, ale nevyskytují se obtíže ve fonologickém systému. Rychlost a plynulost čtení je výrazně narušena. A u třetího subsystému se oba deficity vyskytují společně, a proto tyto osoby vykazují nejzávažnější potíže (Zelinková, 2015).

Důkazy pro mozečkovou teorii přinesly v posledních letech neurovizuální metody. Ukázalo se, že přední části mozečku jsou zodpovědné za motorické zpracování a zadní části se podílejí na kognitivním zpracování na vysoké úrovni, jako je jazyk a emoce. Li a jeho kolegové (2022) zmiňují studie provedené Nortonem a Nicolsonem, kteří poukazují na významnou aktivitu mozečku při čtení a dokládají, že abnormality v mozečku mohou být spojeny s poruchami čtení. Li (2022) a jeho kolegové ve svém článku dále uvádí, že roste počet studií, které prokázaly spojitost dyslexie s funkčním a strukturálním deficitem v mozečku. Výsledky naznačují, že dyslexie je spojena se zvýšenou aktivitou v cerebelárních oblastech odpovědných za kognitivní zpracování na nízké úrovni a sníženou nervovou aktivitou za kognitivní zpracování na vysoké úrovni. Mozeček ovlivňuje čtení dvěma způsoby. Mozečkové dysfunkce mohou za prvé zhoršit motorické dovednosti, které sníží rychlost a přesnost čtení, a za druhé mohou být narušeny artikulační dovednosti, které ovlivní schopnost čtení (Li et. al, 2022).

Nicolson a jeho kolegové (2009) zdůrazňují, že čtení vyžaduje aktivitu rozsáhlých neurálních okruhů a zdroje deficitů ve čtení nelze lokalizovat do jedné konkrétní části nervové soustavy. Společně tak představili hypotézu specifických procedurálních výukových obtíží, které se mohou projevit ve více neurálních okruzích podle typu činnosti, které jsou prováděny. Oslabení v těchto okruzích (konkrétně v kortiko-striálním a kortiko-cereberálním) může vyústit v obtíže, které úzce souvisí s dyslexií (Nicolson et al., 2010).

Autorky Jucovičová a Žáčková (2020) uvádí několik příčin dyslexie. Za možnou příčinu, kromě fonologického deficitu, považují také vizuální deficit. Jedná se o obtíže se zřetelným rozlišováním tvarů, detailů, potíže v oblasti vnímání barev nebo nedostatečná pohotovost zřetelné identifikace prvků a písmen. Není zde dostatečná schopnost zřetelné analýzy a syntézy. Problémy mohou být způsobeny poruchou pravolevé a prostorové orientace nebo při nedostatečné zřetelné paměti. Další příčinou může být deficit v motorické a v senzomotorické oblasti a deficity v procesu automatizace jednotlivých dílčích funkcí a postupů při čtení, který se projevuje pomalejším přechodem od slabikování ke čtení celých slov. Dyslexie může souviset s problémy se zapamatováním jednotlivých hlásek při hláskování delšího slova (deficit v oblasti paměti), také se problémy mohou projevovat jako artikulační neobratnost, může být postižena mluvená i psaná řeč, snížená výbavnost pojmů, nižší jazykový cit (deficit v oblasti jazyka a řeči). Negativní dopad může souviset s problémy při lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér, případně i s poruchou koncentrace i pozornosti (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Autorka se přiklání k možnosti, že existuje více typů příčin dyslexie. Podle autorky hraje velkou roli genetická zátěž, která v kombinaci určitých faktorů ovlivní vznik dyslexie.

1.2 Druhy a projevy dyslexie

Dyslexii lze rozdělit podle různých kategorií a každá kategorie popisuje příznaky dyslexie odlišně. To znamená, že můžeme velmi obtížně klasifikovat dyslexii do různých typů. Alshobi (2020) popisuje Ingramovo rozdělení dyslexie do tří kategorií, s kterými jsou spojené určité projevy. Prvním druhem je dyslexie visuo-prostorová, kdy jedinec má potíže se čtením, psáním, s pamětí a matematikou. Druhým typem je dyslexie spojená s obtížemi se zvukem řeči a třetí je typ korelující obtíže, které se vyskytují při psaní (Alshobi, 2020).

Zelinková (2015) se ve své publikaci přiklání k těmto druhům dyslexie: fonemická, která vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka; optická, kdy se objevují poruchy zřetelné a zřetelnoprostorové analýzy; agramatická, která se projevuje nedostatečným osvojením gramatických a morfologických forem a syntaktických zobecnění; a sémantická projevující se nedostatečným chápáním čteného textu (Zelinková, 2015).

Matějček a Vágnerová (2006) rozděluje dyslexii podle rovin, do kterých se nejvíce promítá. Jedná se o biologickou rovinu, kdy se dyslexie odvíjí od změn v neurobiologické a genetické struktuře jedince. Další je kognitivní rovina, která se věnuje procesům osvojování čtení a psaní. A behaviorální rovina, která se zaměřuje na projevy dyslektika v procesu čtení a psaní. Projevy dyslexie jsou nejvýraznější v českém jazyce, prolínají se ale také do ostatních

předmětů. A je potřeba si uvědomit, že k dyslexii musíme přistupovat komplexně a jedinci zajistit podporu ve všech těchto rovinách (Matějček, Vágnerová, 2006).

U dyslexie je porušeno čtení jako vlastní akt. U pravohemisférového čtení je využívána pravá mozková hemisféra a levá není dostatečně aktivována. Čtení je pomalé, namáhavé a neplynulé. Žáci nedostatečně vnímají zvuky, izolované hlásky, špatně rozlišují i tvary písmen aj. U levohemisférového čtení je využívaná levá hemisféra a pravá hemisféra není na potřebné úrovni. Pro levohemisférické čtení je naopak typické čtení rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Vyskytuje se neadekvátní schopnost fonologického zpracování. Problémy mohou být v orientaci a zachycení rychle se střídajících fonémů v řeči. Čtení je monotónní, vyskytují se problémy s intonací a špatně děti hospodaří s dechem. Žáci se špatně orientují v textu, přeskakují slova, řádky. Na porozumění textu se nesoustředí, nebo si lépe pamatují jeho začátek a konec, protože se soustředí na samotný výkon. Ústní projev bývá daleko kvalitnější oproti písemnému. Při čtení může docházet ke komolení slov, především pokud jsou žáci vystaveni stresovému prostředí. Proces čtení není u těchto žáků zautomatizován a slova se špatně dekodují. Žáci se velmi snadno při čtení rozptýlí, unaví a mohou je rušit vizuálně dráždivé odlesky od papíru nebo tabule (Ebere, 2016; Jucovičová a Žáčková, 2020).

Jucovičová a Žáčková (2020) uvádí i další typické obtíže související s poruchou:

- záměna písmen tvarově podobných (b-d-p; m-n; l-k-h);
- přesmykování slabik;
- vynechávání písmen, slabik, slov i vět;
- přidávání písmen, slabik, slov i vět;
- vynechávání či záměna diakritických znamének;
- domýšlení koncovek slov;
- nesprávná technika čtení - tzv. tiché čtení.

Podle Vitáskové (2006) se vedle specifických projevů vyskytují také nespecifické projevy a dodává, že specifické i nespecifické projevy se musí vyskytovat současně. K nespecifickým projevům řadí: zvýšená unavitelnost, deficity v oblastech jemné a hrubé motoriky a koordinaci těla, deficit v oblasti krátkodobé i dlouhodobé paměti, deficity v rovině sluchové, zrakové, deficity v časoprostorové orientaci, v pravolevé orientaci, deficity v jazyce a řeči, deficity v oblasti emoční stability, deficity pozornosti (Vitásková, 2006).

1.3 Výskyt dyslexie

Určit přesný počet žáků s dyslexií není snadné. Zelinková (2003) uvádí, že ve školním roce 2001/2002 bylo v České republice (ČR) diagnostikováno 5 % osob s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Údaje z jednotlivých regionů však kolísají od 3 do 18%. Podle Zelinkové a Čedíka (2013) se odhaduje přibližně 5–10 % žáků se specifickými poruchami učení. Ve Statistické ročence Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se můžeme dočíst, že v roce 2010 navštěvovalo základní školu celkem 28 370 žáků s poruchami učení. Můžeme tedy říci, že v roce 2010 navštěvovalo základní školu 3,6 % žáků s poruchami učení. Ve statistických údajích vydanými MŠMT v roce 2014 pro školní rok 2014/2015 nalezneme již 4 % výskyt dětí se specifickými poruchami učení na základních školách a 2 % výskyt u žáků středních škol (Michalová, 2016; Zelinková, Čedík, 2013).

Podle Michalové (2016) je prevalence specifických poruch učení 2–4 %. Podle Swierkoszové (2013) se dyslexie vyskytuje častěji u chlapců. S tím souhlasí i Michalová (2016), která udává převahu u chlapců 4-10krát větší než u dívek (Michalová, 2016; Stein, 2018).

Vyspělé státy uvádí výskyt dyslexie okolo 10%. Vzhledem k odlišným kritériím používaným k definování dyslexie může být prevalence až 15 % (Michalová, 2016). Stein (2018) odhaduje výskyt dyslexie mezi 5-20% a také dodává, že přesná hodnota závisí na tom, jak je přesně dyslexie definována a diagnostikována (Michalová, 2016; Stein, 2018).

Autorce se nepodařilo v žádné publikaci aktuální údaj dohledat. Avšak podle výše uvedeného se autorka domnívá, že procento žáků s dyslexií bude nyní pravděpodobně vyšší jak u žáků základních, tak i středních škol. Předpokládáme jednak nárůst žáků, kterým dyslexie byla diagnostikována, ale také určité % mohou tvořit žáci, kterým dyslexie diagnostikována nebyla (nejednotnost odborného pojetí nebo nebyli vyšetřeni). Také nesmíme zapomenout na žáky střední školy, u kterých projevy dyslexie nemusí již být tak výrazné.

2 Žáci s dyslexií na střední škole

V této kapitole se věnujeme stručnému popisu školské soustavy středního vzdělávání, které je zaměřené na střední odborné vzdělávání ukončené maturitní zkouškou a výučním listem. Zmíníme zákony a vyhlášky vztahující se k žákům s dyslexií na střední škole. V další části kapitoly se zaměřujeme na popis obtíží, s kterými se žáci s dyslexií na střední škole setkávají a na systém podpory, který jim pomáhá zvládnout nároky středního vzdělávání.

2.1 Soustava středního vzdělávacího systému

V českém vzdělávacím systému se vzdělávání žáků na středních školách řídí Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání („školský zákon“), ve znění pozdějších předpisů. Na středních školách je uskutečňováno vyšší sekundární vzdělávání, které poskytuje vzdělávání všeobecné a odborné (s vyšším či nižším podílem složky všeobecné). Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED) má vyšší sekundární vzdělávání označení ISCED 3. Střední školství je bohatě diferencovaný systém zajišťující vzdělávání a praktickou odbornou přípravu. Tento systém je určen pro žáky po ukončení povinné školní docházky, tedy zpravidla pro žáky ve věku od 15 do 18–19 let (Struktury systému vzdělávání a profesní přípravy v Evropě, 2009/2010, dostupné z: file:///C:/Users/admin/Desktop/educz_0910.pdf).

Přesto, že střední vzdělávání není povinné, ve školním roce 2020/2021 se ve středních školách vzdělávalo 432 906 žáků. Nejpočetnější skupinu tvořili žáci studující odborné vzdělávání s maturitní zkouškou, těchto žáků bylo 44,9 %. Gymnázia navštěvovalo 30,5 % žáků, 20,9 % tvořili žáci středních odborných učilišť, 3,1 % žáků studující nástavbové studium a 0,6 % žáků navštěvovalo střední vzdělávání ukončené závěrečnou zkouškou (Kašparová, 2021).

Za cíl středního vzdělávání považujeme rozvoj vědomostí, dovedností a hodnot získaných v základním vzdělávání a vytváření předpokladů pro plnoprávní osobní a občanský život. Střední vzdělávání připravuje žáky na další vzdělávání např. v nástavbových oborech, vyšších odborných školách nebo vysokých školách a také žáky připravuje pro výkon zvolené profese (Struktury systému vzdělávání a profesní přípravy v Evropě, 2009/2010, dostupné z: file:///C:/Users/admin/Desktop/educz_0910.pdf).

Podle vzdělávacího programu lze klasifikovat:

- a) střední vzdělání s maturitní zkouškou (ISCDE 353 nebo 344) - jedná se zejména o čtyřleté studium ukončené maturitní zkouškou. Studovat lze programy všeobecného či odborného

vzdělávání. V případě víceletých gymnázií, absolvováním šestiletého nebo osmiletého programu. Maturitní zkoušku lze získat také v nástavbovém nebo zkráceném studiu a také po úspěšném ukončení vzdělávacího programu v konzervatoři. Absolventi studia ve všeobecných oborech získávají široký vzdělanostní základ a v odborných oborech jsou žáci připravováni pro výkon konkrétní profese;

- b) střední vzdělání s výučním listem (ISCED 353) - se získává ukončením vzdělávacího programu nejčastěji v délce tří let nebo v programu zkráceného studia. Jedná se o obory vzdělávání v kategorii „E“ nebo „H“. Žáci zde získávají odborné vědomosti a praktické dovednosti, které připravují k výkonu povolání. Žáci získávají výuční list;
- c) střední vzdělání (ISCED 253 nebo 353) - získávají žáci po ukončení vzdělávacího programu v délce 1–2 let. Žáci získávají buď závěrečné potvrzení o dokončení, nebo vysvědčení o závěrečné zkoušce. Jedná se o obory v kategorii „C“ nebo „J“. Tento typ škol je určen pro žáky se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, autismem či kombinovaným postižením (EURYDICE, 2022, dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-7_cs).

Podle „školského zákona“ se střední odborné vzdělávání řídí kurikulárními dokumenty, a to Rámcovým vzdělávacím programem (RVP) a Školním vzdělávacím programem (ŠVP). RVP je dokument na státní úrovni a střední odborné školy se řídí RVP pro střední odborné vzdělávání. RVP pro střední odborné vzdělávání jsou sestaveny podle kategorií oborů a pro každý obor vzdělávání existuje jeden. RVP pro střední odborné vzdělávání stanovuje cíle středního odborného vzdělávání, klíčové a odborné kompetence absolventa, vazbu odborného vzdělávání na národní soustavu kvalifikací, uplatnění absolventa, organizaci vzdělávání, rámcové rozvržení obsahu vzdělávání, průřezová témata, zásady pro tvorbu ŠVP a podmínky pro uskutečňování vzdělávacího programu. RVP pro střední odborné vzdělávání se zaměřuje i na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. RVP musí odpovídat nejaktuálnějším poznatkům vědních disciplín, a proto k 1. září 2020 byly vydány aktualizované programy středního odborného vzdělávání, podle nichž musí školy zahájit vzdělávání nejpozději od 1. září 2022 (educz., 2020, dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>; edu.cz, 2020, dostupné z: <https://revize-sov.edu.cz/>).

ŠVP zpracovává sama škola pro každý obor vzdělávání na základě příslušného RVP. Ve ŠVP je uveden název ŠVP, charakteristika školy, profil absolventa, kompetence absolventa, realizace odborného a praktického vyučování, průřezová témata, organizace vzdělávání, hodnocení žáků, způsob přijímání žáků a ukončování vzdělávání, názvy předmětů, učební plán

a osnovy i s výstupy žáků a také zde najdeme zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných (Střední odborná škola Hranice, školská právnická osoba, 2020, <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

V souladu s cíli středního odborného vzdělávání je nezbytné osvojení si klíčových a odborných dovedností. Klíčové dovednosti jsou nezbytné pro osobní rozvoj, zapojení do společnosti a uplatnění jedince. Odborné kompetence vyjadřují profesní profil daného oboru, a tudíž se vztahují k pracovním činnostem. Získání těchto kompetencí jsou nezbytné pro výkon pracovních činností v daném oboru (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

2.2 Legislativní rámec

Vzdělání žáků s dyslexií je ukotveno ve „školském zákoně“, konkrétně v § 16, který se vztahuje k podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jsou označováni žáci, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Vyhláškou č. 606/2020 Sb. došlo k novelizaci vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů. Obsahem této vyhlášky je poskytování podpůrných opatření. Vyhláškou č. 607/2020 Sb., se změnila vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských centrech, ve znění pozdějších předpisů. Obsahem této vyhlášky jsou poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou poskytovány žákům, zákonným zástupcům a školským zařízením (MŠMT, 2022, dostupné z: dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>; MŠMT, 2022, dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>).

Důležitá je také vyhláška č. 244/2018 Sb., se kterou se změnila vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. V §13 této vyhlášky se hovoří o úpravě podmínek uchazečům se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy na doporučení ŠPZ se upraví podmínky přijímacího řízení a způsob konání přijímací zkoušky. K ukončení vzdělávání na středních školách se vztahují dvě vyhlášky. Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližících podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů, která popisuje odlišnosti konání maturitní zkoušky u žáků, kteří mají přiznané uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky. A vyhláška č. 118/2017 sb., se kterou se mění vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři

absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2022, dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>).

2.3 Projevy žáků s dyslexií na střední škole

Jak jsme již zmínili, střední vzdělávání navštěvují žáci ve věku 15–18 (19let). Z psychologického hlediska toto období označujeme jako dospívání neboli adolescence. Jedná se náročné období spojené s volbou dalšího studia, s přijímacím řízením, s přechodem na střední školu, kde se žáci musí vyrovnávat se zvýšenými nároky středoškolského učiva (Bartoňová in Bartoňová, Pipeková et al., 2012).

S přechodem na střední školu dyslexie nevymizí. Můžeme se setkat s žáky, kteří svou poruchu nějakým způsobem kompenzovali, ale také s žáky, u kterých se dyslektické potíže na základní škole neprojevovaly ve velkém rozsahu, ale na střední škole se vlivem zvýšené zátěže rozvinuly (Michalová, 2016).

U žáků s dyslexií se mohou vyskytovat přetrvávající obtíže v oblasti učení a motivace. Mohou vykazovat nečekaně nízké výkony z intelektuálních a sociálních oblastí. Problémy často vznikají oslabením vyšších duševních funkcí, které kognitivní výkony určitým způsobem snižují. Oslabení vyšších duševních funkcí se může projevovat v obtížích při plánování a organizaci činností, plnění povinností žáci odkládají na později. Narušení krátkodobé paměti způsobuje potíže v zapamatování si instrukcí a pokynů. V procesu osvojování si nových poznatků je pro žáky obtížné vybrat důležité a nedůležité informace. Přetrvávají problémy ve čtení, psaní, narušena je formální stránka řeči. Žáci si nejsou schopni opravit chyby, nesoustředí se na čtení a na porozumění textu (Michalová, 2016).

Negativní dopad má dyslexie na oblast psychiky. Žáci s dyslexií se často setkávají se školním neúspěchem. Na neustále se opakující neúspěch si žáci vytvoří obranný mechanismus a rezignují na změnu. Žáci si nevěří, již předem ví, že úkol nezvládnou správně vyřešit, mají strach z učitele, z posměchu a mohou se u nich projevit psychické obtíže, např. úzkostí, deprese a frustrace, které mohou vyvolávat agresi nejen vůči sobě, ale i vůči okolí. Matějček hovoří o tzv. začarovaném kruhu, do kterého se žáci dostanou, pokud se i přes zvýšenou snahu nedostavily uspokojivé výsledky a žáci opakovaně zažívají neúspěch (Bartoňová in Bartoňová, Pipeková et al., 2012).

Negativní postoj ke čtení a psaní způsobuje menší přísun informací a omezení rozvoje slovní zásoby. Potíže se sluchovou a zrakovou percepcí neumožňuje žákům efektivně rozvinout a používat jazyk (Bartoňová in Bartoňová, Pipeková et al., 2012).

Podle Michalové (2016) lze žáky rozdělit do dvou skupin. Obě skupiny dávají přednost tichému čtení. U první skupiny se při hlasitém čtení setkáváme s problémy v porozumění textu.

U druhé skupiny se setkáváme s dyslektiky, kteří čtou velmi pomalým tempem, ale přečtenému textu rozumí bez obtíží. Bartoňová (2012) popisuje výrazné potíže při hlasitém a tichém čtení, kdy čtení je pomalé, dochází k přeskokování slov, zaměňování a vypouštění písmen a slabik. Autorka dodává, že ve své pedagogické praxi se setkává nejčastěji s žáky v první skupině nebo s žáky, kteří čtou velmi pomalu, zadržávají se, čtou s velkými obtížemi a textu nerozumí (Bartoňová in Bartoňová, Pipeková et al., 2012; Michalová, 2016).

Žáci s dyslexií na střední škole se potýkají s obtížemi nejen v českém jazyce, ale i v ostatních všeobecných i odborných předmětech. Téměř ve všech předmětech jsme závislí na čtenářském výkonu. Čteme zadání písemných prací, zadání pracovních listů, a pokud zadání přečteme chybně nebo mu neporozumíme, úkol vykonáme špatně. S velkými problémy se mohou žáci potýkat nejen v českém, ale i v cizím jazyce. Žáci mohou mít potíže s porozuměním textu, osvojením textu, opisem a přepisem cizojazyčného textu. Potíže žákům činí také osvojování si cizojazyčných slovíček a frází, zvláště v anglickém jazyce, kde se navíc slovíčka jinak čtou a jinak píšou. V matematice mívají žáci největší potíže s porozuměním zadání úloh, ale také s volbou adekvátního početního postupu. Odborné předměty vyžadují naučení obsáhlého učiva, které je spojeno s pořízením zápisů z hodiny a porozuměním obsahu. U žáků maturitních oborů se očekává jistá samostatnost a velká část učitelů zápisky do sešitu nediktuje, ale očekává, že si z jeho výkladu žáci zápisek vytvoří sami. Žáci s dyslexií ale nejsou schopni tak rychle vyhodnotit důležité informace, soustředit se na samotný výkon psaní a rychle psát. Zápisy proto mohou být chaotické, nepřesné nebo neúplné a ztrácejí smysl (Jucovičová, Žáčková, 2020; Krejčová, 2019).

Autorka uvádí, že žáci s dyslexií se stydí číst nahlas před třídou, mají problémy s vyjádřením a s prezentací svých vypracovaných úkolů. Učitelé by takové žáky neměli nutit k čtení delšího textu a měli by je k výkonu motivovat. Je třeba dodat, že žáci mohou v hodinách působit jako málo snaživí či leniví. Je potřeba si uvědomit, že žáci s dyslexií musí při studiu vynakládat větší úsilí, věnovat látce více času, aby zvládli to, co jejich spolužáci. A pokud dojde k úpravě podmínek při studiu, mohou studovat obor, který je baví, zajímají se o něj a mohou se v něm uplatnit. Na úpravě podmínek se musí podílet především učitel ve spolupráci s rodinou. Učitel musí nejprve porozumět problémům, které dyslexie způsobuje a až poté je schopen do výuky zařazovat vhodné metody a postupy, díky kterým mohou žáci dosahovat úspěchů ve škole. Učitel by měl žákům pomoci stanovit si reálné cíle, které budou reálně dosažitelné. Učitelé by měli žáky povzbudit a posilovat jejich silné stránky. Pokud se tato spolupráce podaří, žáci nejen, že mohou dosáhnout překvapivých studijních výsledků, ale může také dojít ke

zmírnění projevů dyslexie, k posílení sebevědomí a zlepšení sociálních vztahů (Bartoňová et al., 2012; Krejčová et al., 2018; Michalová, 2016).

2.4 Podpůrná opatření

K naplňování specifických vzdělávacích potřeb se využívají podpůrná opatření (PO). PO spočívají ve vytvoření a poskytování takových opatření či úprav, které eliminují potíže a tím se vyrovnají podmínky pro vzdělávání. Cílem je podpořit žáka vhodnými speciálními metodami, postupy, prostředky, kompenzačními a rehabilitačními pomůckami, speciálními učebnicemi a didaktickými materiály. PO upravují obsah vzdělávání, podmínky k přijímání a ukončování vzdělávání. Dále PO slouží k možnosti využití asistenta pedagoga, k zabezpečení předmětu speciálně pedagogické péče a k zajištění pedagogicko-psychologických služeb (Jucovičová, Žáčková, 2020; Michalík et al., 2015; NÚV, 2022, dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/podpurna-opatreni.html>).

Školské poradenské zařízení vydává na základě psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky zprávu z vyšetření a doporučení za účelem stanovení PO. Platnost vyšetření je nejvýše po dobu 2 let, v odůvodněných případech 4 roky. Platnost doporučení si musí pohlídat především žáci (jejich zákonní zástupci) při přijímacím řízení na střední školu a žáci (jejich zákonní zástupci) při ukončování vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

PO se člení do pěti stupňů a mohou se kombinovat dle druhů a stupňů. U žáků se specifickými poruchami učení jsou aplikována pouze PO 1. – 3. stupně. Autorka se tedy zaměří pouze na popis těchto PO (Michalík et al., 2015).

PO 1. stupně poskytuje žákům škola. Jedná se o opatření sloužící ke kompenzaci mírných obtíží (např. pomalé tempo, drobné obtíže při čtení, psaní, problémy se zapomínáním apod.), kdy lze při mírných úpravách v režimu výuku a domácí přípravy dosáhnout zlepšení. U žáků se vyskytují obtíže vyvolané aktuálně nepříznivém zdravotním nebo psychickým stavem nebo obtíže dlouhodobého charakteru malého rozsahu. Škola při poskytování tohoto opatření zohledňuje sociální vztahy žáků a rodinné zázemí. Toto opatření, pokud je dobře nastaveno, může podporovat žáky po celou dobu studia (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

Příklady PO při práci s žáky s dyslexií na střední škole:

- 1) metody výuky: zohledňujeme individuální potřeby žáků, jejich pracovní možnosti a styl učení. Vhodné je uplatňovat multisenzorický přístup a zaměřit se na aktivizaci a motivaci žáků s cílem upevnit jeho pracovní návyky. Zařazujeme informačně receptivní metody zaměřené na rozvoj vnímání při práci s textem, dále na reproduktivní metody upevňující zapamatování. Tyto metody vedou k osvojování vědomostí a dovedností pomocí procvičování učiva. Výuka by měla být logicky uspořádána a učivo by mělo být předkládané srozumitelně;
- 2) organizace výuky: směřuje k posílení koncentrace pozornosti, k snazšímu zapamatování a reprodukování učiva. Doporučuje se nastavit pravidla v organizaci výuky, změna zasedacího pořádku a střídání aktivit během výuky;
- 3) hodnocení: doporučuje se využívat různé formy hodnocení s důrazem na podporu rozvoje dovedností a vědomostí žáka;
- 4) pomůcky: běžné učebnice a učební pomůcky. Ve výuce učitel může využívat vytvořené pracovní listy, obrázky, nástěnné obrazy, ICT techniku a mnoho dalších (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

PO 2. stupně je určeno žákům s mírnými vzdělávacími obtížemi, u kterých je charakter vzdělávacích potřeb ovlivněn aktuálním zdravotním stavem žáka nebo jinými životními podmínkami žáka, specifickými poruchami učení, mírným oslabením sluchových a zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami a dalšími specifiky. Žáci mají potíže s přípravou na výuku a objevují se u nich mírné nedostatky ve schopnosti učit se. PO 2. stupně je realizováno na základě doporučení ŠPZ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

Příklady PO při práci s žáky s dyslexií na střední škole:

- 1) metody výuky: doporučujeme volit takové metody, které reflektují potřeby žáka, rozvíjejí ho a respektují jeho specifika. Při volbě zohledňujeme učební styly žáků a rozvíjíme myšlení, paměť a pozornost. Využíváme takové úlohy, které usnadňují osvojování vědomostí, dovedností a postojů. Metody jsou zaměřené na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností s cílem omezit dopady školního selhávání;
- 2) úprava obsahu a výstupů vzdělávání: obsah je upraven v oblastech, které žák zvládnout nemůže nebo je schopen je zvládnout jiným způsobem;

- 3) organizace výuky: vyplývá z jednotlivých obtíží;
- 4) individuální vzdělávací plán – na návrh ŠPZ jej vypracovává škola, na základě ŠVP;
- 5) hodnocení: nastavit taková kritéria hodnocení, která respektují jednotlivá specifika žáků a umožňují jim dosáhnout adekvátních výsledků a zažít úspěch ve vyučování;
- 6) intervence – na střední škole se jedná o předmět speciálně pedagogické péče, který probíhá v rozsahu 1h/týdně a je vyučován speciálním pedagogem. Předmět je zaměřen na reedukaci SPU, prostorovou orientaci, rozvoj sluchového a zrakového vnímání, sociální komunikaci, produkci a reprodukci mluvené řeči a další oblasti;
- 7) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání – žáci mají navýšený časový limit o 25 % a mohou využít kompenzační pomůcky (viz níže);
- 8) pomůcky: speciální a kompenzační pomůcky jako naoř. notebook, tablet, čtečky, na výuku zaměřené softwary a další pomůcky zaměřené na rozvoj žáků (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

PO 3. stupně je poskytováno žákům se závažnějšími poruchami učení, poruchami chování, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami, zrakovým, tělesným a sluchovým postižením a jinými obtížemi, které vyžadují již znatelné úpravy ve vzdělávacím procesu. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje např. podporu asistenta pedagoga, využití komunikačních systémů a prostředků alternativní a augmentativní komunikace.

- 1) metody výuky: vyžadují znatelné úpravy zaměřené na podporu dovedností a kompetencí žáka s cílem překonání bariér a zapojení do práce ve školní třídě;
- 2) úprava obsahu a výstupů vzdělávání: je upravován na základě doporučení ŠPZ. Cílem úprav je posílení oblastí, kde žák dosahuje neuspokojivých výsledků;
- 3) organizace výuky: organizace a průběh vzdělávání vyžadují úpravy, které respektují specifické podmínky a usnadňují vzdělávání žáka. Úpravy směřují zejména na podporu koncentrace pozornosti žáků. Můžeme využít úpravu pracovního prostředí, místa, kompenzační pomůcky, učebnice a postupy;
- 4) individuální vzdělávací plán: na návrh ŠPZ, vychází z ŠVP a cílem je respektovat vzdělávací potřeby žáků. Lze zahrnout i předměty speciálně pedagogické péče;
- 5) personální podpora: můžeme využít asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka (psychologa nebo speciálního pedagoga) nebo i dalšího pedagoga. Další pedagogický pracovník ve středním vzdělávání má rozsah úvazku 0,5. Rozsah podpory asistenta

pedagoga nebo dalšího pedagoga určí školské poradenské zařízení podle vzdělávacích potřeb žáků;

- 6) hodnocení: využívá postupů v předchozím PO. V hodnocení respektujeme specifické nároky žáka. Vhodným hodnocením podporujeme sebehodnocení žáka a zvyšujeme motivaci žáka k učení;
- 7) intervence: zahrnuje předmět speciálně pedagogické péče a poradenskou činnost školy.
- 8) pomůcky: speciální učebnice, učební pomůcky a kompenzační pomůcky, které usnadní naplňování vzdělávacích potřeb (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění pozdějších předpisů, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

2.5 Přijímání a ukončování žáků středních škol

Škola postupuje při přijímání i ukončování žáků maturitních i učebních oborů podle doporučení ŠPZ. ŠPZ může vydat doporučení k přiznání uzpůsobení podmínek pro konání přijímacího řízení, závěrečné zkoušky nebo maturitní zkoušky, které musí být platné nejdéle 2 roky od data vydání. Doporučení žáci odevzdávají společně s přihláškou na střední školu nebo k maturitní zkoušce. K závěrečným zkouškám se (prozatím) žáci přihlašovat nemusí, tudíž platná doporučení budou založena ve složce žáků. Podmínky a uzpůsobení pro konání přijímací zkoušky na maturitní obory se týká pouze žáků, kteří mají platné doporučení ŠPZ. To odevzdají společně s přihláškou, pokud se žák hlásí na více oborů, ke každé přihlášce musí doporučení doložit. Žáci s dyslexií jsou zařazeni do kategorie „O“. Mezi nejčastější uzpůsobení u přijímacího řízení patří navýšení časového limitu o 25 %, 50 %, 75 % nebo 100 %, zápis odpovědí na počítači a využití služeb podporující osoby. Pokud žák bude při přijímací zkoušce využívat počítač, musí žák (zákonný zástupce žáka) podepsat ve škole informovaný souhlas nejpozději 10 dnů před konáním závěrečných zkoušek (MŠMT, 2022, dostupné z: [file:///C:/Users/admin/Desktop/2021%20%20Info%20na%20web%20-%20SVP%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/admin/Desktop/2021%20%20Info%20na%20web%20-%20SVP%20(1).pdf)).

U žáků hlásících se na učební obory vyhlašuje ředitel školy podmínky pro přijímací řízení. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami odevzdávají k přihlášce i doporučení ŠPZ a lékařský posudek, pokud je pro daný obor vyžadován. Kritéria přijímacího řízení, kde autorka působí, se skládají z hodnocení prospěchu na vysvědčení, z hodnocení prospěchu z profilujících předmětů a z předpokladů uchazečů o zvolený obor (SSOS, 2022, dostupné z: https://www.ssos.cz/uploads/dokumenty/prijimaci_rizeni/opatreni-RS-c.8-prijimaci-rizeni.pdf).

Pokud má žák přiznané uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky (PUP MZ), platí tato uzpůsobení jak pro společnou část, tak i pro profilovou část maturitní zkoušky. Žáci s dyslexií spadají do kategorie Specifické poruchy učení a ostatní (SPUO) a jsou řazeni do skupin podle míry požadovaných uzpůsobení. Do skupiny 1 (SPUO-1) řadíme žáky se specifickou poruchou učení, tedy žáky s dyslexií, kteří mají obtíže se čtením běžného textu. Tito žáci mají navýšený časový limit o 25 % a mohou jim být přiznány kompenzační pomůcky. Skupina 2 se rozděluje na SPUO-2, kam řadíme také žáky s dyslexií, kteří mají vážnější obtíže se čtením a porozuměním běžnému textu a na SPUO-2-N, kteří mají těžší formy zdravotních poruch. U skupiny SPUO-2 lze navýšit časový limit o 50 %, také mají nárok na formální úpravu zkušební dokumentace nebo zadání zkoušek profilové části, případně obsahovou úpravu s možností zápisu řešení přímo do testového sešitu a využít kompenzační pomůcky. U skupiny SPUO-2-N se navyšuje také časový limit o 50 %, bez úprav je zkušební dokumentace nebo zadání zkoušek u profilové části, a mohou být přiznány také kompenzační pomůcky. Do skupiny 3 (SPUO-3-A) spadají žáci se souběžným postižením více vadami, poruchami autistického spektra a žáci s těžkým narušením komunikačních schopností, kteří mají vážnější obtíže se čtením a porozuměním běžného textu a s psaním. Zde je navýšení časového limitu o 100 % a ostatní uzpůsobení jsou stejná jako u skupiny 2. Také může být přiznán asistent, ten se ale netýká žáků s poruchami učení, tedy ani žáků s dyslexií. Vzhledem k odlišnosti podmínek žáků bez uzpůsobení a žáků s uzpůsobením, nesmí žáci vykonávat didaktické testy společně. Zadavatel musí mít osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce zadavatele pro žáky s PUP MZ (CERMAT, 2022, dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/upravy-podminek-zkousky>; CERMAT, 2022, dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/vzdelavani-pegagogu/zakladni-skoleni-ciskom/kdo-je-kdo>).

Žáci učebních oborů mají v doporučení přiznána uzpůsobení, která platí pro písemnou, praktickou i ústní část. Žákům lze navýšit časový limit jak pro přípravu k praktické a ústní zkoušce, tak pro samotný průběh zkoušky u všech tří částí. Pro příklad uvádíme závěrečné zkoušky u učebního oboru masér. Žáci konají zkoušky podle jednotného zadávání závěrečných zkoušek. Ředitel školy vygeneruje témata pro všechny části zkoušky. Přípravu mají žáci před praktickou zkouškou i před ústní zkouškou, a to 15 minut. Na vykonání praktické zkoušky mají žáci 30 minut a na ústní část 15 minut. Písemná část trvá nejdéle 240 minut. Autorka poukazuje na skutečnost, že u písemné části se žákům nehodnotí pravopisné chyby, ale pouze odborné znalosti. Proto se ve své praxi nesešla s žádným žákem s dyslexií, kteří by písemnou část psali déle než 240 minut, i když měli navýšený čas (CERMAT, 2022, dostupné z: <https://zkouska.cermat.cz/menu/metodicka-podpora>).

3 Reedukace dyslexie

Podle defektologického slovníku „*Reedukací označujeme takové speciálně pedagogické metody, které rozvíjejí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují porušené funkce a činnosti v oblasti postiženého analyzátoru*“ (Sovák et al., 1978, s. 320). Podle Zelinkové (2015, s. 13) „*reedukace znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších*“.

Pod pojem reedukace si tedy můžeme představit převýchovu či znovu obnovenou výchovu za pomoci speciálně pedagogických postupů a metod práce zaměřujících se na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí jedince. Autorky Pokorná (1997), Jucovičová a Žáčková (2020) se shodují na vhodnějším termínu, a to reedukace porušených funkcí nebo reedukace percepčně motorických funkcí. V rámci reedukačního procesu totiž dochází k postupnému rozvoji, zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení (psaní a počítání), jehož výsledkem je sice rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na odpovídající úrovni, ale zaměřuje se na kompenzaci obtíží vyplývající ze specifické poruchy učení. Krejčová (2019) ve své publikaci používá termín intervence. (Jucovičová, Žáčková, 2020; Krejčová, 2019).

Z výzkumné studie A. Fawcetta a R. Nicolsna (2010) zaměřené na dyslektiky a jejich způsob zpracování informací vyplynulo, že dyslektikům se nedaří zvládat činnosti automaticky tak, jak je zvládají osoby bez dyslexie. Dyslektici při čtení a psaní mají potřebu přemýšlet o názvu hlásek a písmen, které vidí, a jejich spojení do slov. Gramatická pravidla nepoužívají automaticky, ale neustále přemýšlí o aplikování gramatických postupů. Je podstatné se zaměřit na posílení metakognitivních strategií, tzv. podporovat žáky, aby byli schopni uvažovat o získaných vědomostech, naplánovat postup a osvojit si ho. Žáky je důležité motivovat a nevystavovat je negativním zkušenostem, jako např. hubování jedinců, drilování, zadávání neadekvátně náročných úkolů a nerespektování specifických obtíží související s poruchou. (Zelinková, 2015; Michalová, 2016).

Cílem reedukačního procesu je zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Výsledkem reedukačního procesu ale není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale má být zaměřen na kompenzaci potíží, které vyplývají z dyslektických potíží (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Reedukace neznamena doučování. V praxi se ale mnohdy stává, že učitelé doučují žáka v hodinách, které mají být věnovány reedukaci. Doučování slouží žákům s cílem doplnit si mezery ve vědomostech, při reedukace se učitel zaměřuje na utváření dovedností bez ohledu

na probíranou učební látku. Správně zvolené reedukační metody sice výuku podporují, ale rozhodně ji nenahrazují (Zelinková, 2015; Jucovičová, Žáčková, 2020).

3.1 Zásady reedukace

Reedukace je dlouhodobý a náročný proces vyžadující vynaložení značného úsilí ze strany žáka, učitele, ale také rodičů. Abychom dosáhli odstranění či zmírnění obtíží a zlepšení psychického stavu žáka, musíme respektovat jeho individualitu, stupeň poruchy a aktuální fázi nápravy. Univerzální metoda, jak k tomuto cíli dojít, neexistuje. Při reedukaci je vhodné si vytvořit určitou koncepci nápravy, která se bude řídit jistými pravidly a usnadní tak překonávání edukačních překážek, které jsou pro dyslektiky vysilující (Bartoňová in Pipeková et al., 2006).

Při reedukaci dyslexie (ale i ostatních specifických poruch učení) bychom měli respektovat určité zásady. Podle Bartoňové (in Pipeková et al., 2006), Jucovičové a Žáčkové (2020) a Michalové (2016) mezi reedukační zásady patří:

- individuální přístup k žákovi vycházející z aktuálního stavu a specifických projevů poruchy. Podkladem pro reedukaci je nutná komplexní pedagogicko-psychologická diagnostika, nejlépe diagnostika dynamická. Ve zprávě z pedagogicko-psychologické diagnostiky je uveden typ poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně motorických funkcí a intelektových schopností, vhodné metody výuky, hodnocení a doporučení pro reedukaci;
- objasnit žákovi s dyslexií podstatu jeho problému;
- zvláště u starších žáků (tedy i žáků středních škol) budovat a podporovat schopnosti učit se. To není jen záležitostí reedukace, ale také celkové kompenzace obtíží. Zvolené metody směřující k odstranění obtíží a k rozvoji percepčně motorických funkcí;
- mít přehled o tom, v jaké fázi reedukaci se žák nachází;
- nepřetěžovat žáka. Postupujeme po malých krocích a až po zautomatizované činnosti či dovednosti obtížnost postupně zvyšujeme;
- dodávat žákovi sebedůvěru, motivovat ho a pomoci mu zažít pocit úspěšnosti;
- zařazovat nácvik percepčně motorických funkcí na začátek reedukace. Jedná se o hravá cvičení, která žáky nezatěžují a motivují;
- pravidelnost. Reedukace by měla být prováděna dlouhodobě, krátce a často, pokud možno denně;

- vytvořit podmínky, ve kterých se bude žák soustředit. Klidná a bezpečná atmosféra vzbuzuje u žáka pocit, že cvičení je důležité;
- postupovat od manipulace s konkrétními předměty k jejich zobrazení k abstraktním obrázkům,
- zapojit co nejvíce smyslů. Jedná se o tzv. multisenzorický přístup, kdy dochází k propojení smyslu, pohybu, slova a rytmu. Žákovi je umožněno vnímat větším počtem analyzátorů, a tím dochází k snadnějšímu vstřípení, důkladnějšímu uchování a snazšímu vybavení;
- vytvořit tzv. příprav, kde zaznamenáme, na co se budeme zaměřovat a které metody a pomůcky použijeme. Je vhodné po určitém časovém období zhodnotit průběh reedukaci a v případě potřeby hledat efektivnější metody a postupy. Abychom mohli lépe zhodnotit pokroky žáka, je dobré si zakládat výsledky jeho práce (Bartoňová in Pipeková et al., 2006; Jucovičová, Žáčková, 2020; Michalová, 2018).

3.2 Význam reedukace na střední škole

Dyslexie s nástupem na střední školu nezmizí. S přibývajícím věkem se mohou některé problémy žáka s dyslexií zmírnit, některé se naopak mohou prohloubit nebo objevit. Reedukační péče bývá realizovaná také na středních školách. U středoškoláků má však svá specifika, která musí odpovídat potřebám žáků i požadavkům školy. Vhodně zvolené reedukační postupy a strategie jsou prostředkem nápravy akademických schopností a dílčích funkcí a vedou ke školní úspěšnosti žáka. U žáků na střední škole se věnujeme rozvoji organizačních schopností, strategií čtení, psaní poznámek, zjišťování informací, psaní referátů a tvorbě projektů a prezentačním dovednostem (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová et al., 2012; Krejčová, 2019).

Učitel by měl žákům nabízet efektivní způsob učení. Měl by žákům poradit s výběrem vhodného učebního stylu, měl by pomoci žákům naučit se, jak se mají učit. Zvládnutí efektivních stylů učení umožňuje žákům s dyslexií kontrolu nad svým vzděláváním a umožňuje jim vnímat, co je obsahem probírané látky. Žáci musí být seznámeni s vhodnými metodami, které jim vzdělávací proces usnadní. Zvládnutí učebních strategií by měla být věnována velká pozornost nejen u žáků s dyslexií na střední škole, ale také u dospělých osob s dyslexií (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová et al., 2012).

Můžeme uvést jednotlivé učební typy, které vychází ze způsobu, jakým žák získává informace a jakým stylem se učí. První učební typ je auditivní. Žáci preferují učení sluchovou cestou, učivo si předříkávají nahlas nebo si učivo nahrávají na diktafon. U vizuálního typu žák

preferuje učení zrakovou cestou. Používá učebnice, ze kterých si dělá výpisky, taháky, využívá nákresy, diagramy. Haptický typ využívají žáci, u kterých převažuje učení pomocí hmatu. Tito žáci rádi používají názorné pomůcky, učí se pomocí pokusů. U motorického typu žáci při učení využívají pohyb, např. chodí a často mění polohu (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová et al., 2012).

V rámci reedukačního procesu se snažíme:

- posílit žakovy slabé stránky (např. zaměřením se na jeho zájmy);
- posilovat paměť, myšlení, učit ho vést diskusi, komunikovat;
- posilovat sociální učení;
- využít automatizace;
- aby byl schopen si dlouhodobé úkoly rozplánovat, tedy ho učíme pracovat na rozsáhlém úkolu po částech;
- strukturovat úkoly tak, aby se mohl účastnit i náročných aktivit. Využívá se technika „lešení“, která zjišťuje, co žák dokáže sám a co dokáže s pomocí. „Lešení“ je postupně odstraňováno;
- o sebetrénink tím, že žáka motivuje k přemýšlení nahlas;
- o žakovu sebekontrolu, kdy je schopen sám zhodnotit výsledky své práce nebo se sám dokáže během práce opravit;
- využívat pomůcky ke zlepšení narušených funkcí a akademických schopností (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová et al., 2012, Michalová, 2018).

3.3 Postupy při reedukaci žáků s dyslexií na střední škole

Na začátku reedukačního procesu musíme zjistit, zda žáci mají problémy s technikou čtení, jaké mají potíže ve sluchové a zrakové analýze a syntéze, jaké mají potíže v akustické diferenciaci, vizuomotorice apod. V reedukačním procesu začínáme nejen u starších žáků na tom stupni, kde žáci skončili. Pokud je tedy potřeba u žáků na střední škole procvičovat spojování slabik do slov nebo spojování písmen do slabik, budeme s žáky procvičovat to, co potřebují, i když to nemusí odpovídat nárokům střední školy (Michalová, 2018).

Práce s textem

U žáků s dyslexií na střední škole lze využít metodu SQ3R zaměřenou na zpracování čtených informací. Název vychází ze zkratk anglických slov, pomocí kterých práci s textem členíme do pěti etap. První etapa vychází z anglického slova „survey“, které v překladu

znamená „prozkoumat“. Cílem je, aby žák předloženému textu věnoval pozornost a všímal si konkrétních detailů. Žáci mají za úkol sledovat, kolik má text odstavců, nadpisy, odrážky, klíčová slova, zvýrazněné pasáže, přímou řeč, obrázky v textu. Tímto se žáci s textem seznamují a prozkoumávají jeho obsah. Druhá etapa vychází z anglického slova „question“. Žáci jsou vyzváni k tomu, aby se pokusili formulovat jednu, dvě nebo tři otázky, které ho napadají a které souvisí s textem. První R vychází ze slova „read“. Žáci jsou vyzváni ke čtení textu s tím, že je vhodné si stanovit, jak má být text přečten, zda nahlas, potichu, celý text nebo po odstavcích. Po přečtení textu se může stát, že žáci textu neporozuměli a neví, o čem četli. Pak je vhodné nechat text žáky přečíst ještě jednou. Druhé R vychází ze slova „respond“, kdy žáci odpovídají na otázky, které si ve druhé etapě stanovili. A třetí R vychází ze slova „review“, kdy žáci shrnou přečtený text. Text mohou převyprávět nebo udělat si výpisek. S žáky lze v této etapě procvičovat i náročnější úroveň porozumění textu, kdy se učitel doptává na informace, které v textu nejsou přímo uvedené a žák na ně musí logicky přijít (Krejčová, 2019, Krejčová et al., 2018).

Autorka považuje za významné u žáků středních škol zařadit ještě čtvrté R („reflexe“), která je zaměřená na porozumění čtenému textu. Důležité je to jednak proto, že pokud žák čtenému textu porozumí, usnadní si tím samotný proces učení. A také proto, že didaktické testy z českého a cizího jazyka vyžadují pro splnění úlohy porozumění čtenému textu (Krejčová, 2019).

Porozumění obsahu textu

Žáci se musí naučit aktivně vnímat přečtený text, tedy aby byli schopni reprodukovat hlavní myšlenky, uvědomit si podstatné a nepodstatné informace v textu, pochopit souvislosti, vyvodit závěry nebo také posoudit reálnost a pravdivost textu. U žáků je třeba zjistit, zda jsou schopni při čtení vnímat obsah textu a zda porozumění textu není ovlivněno např. sníženými vyjadřovacími schopnostmi, nesoustředěním, nepochopením zadání, stresovou zátěží, rezignací nebo momentální indispozicí. Porozumění bývá ovlivněno narušením krátkodobé paměti, kdy žák dokáže reprodukovat pouze začátek nebo konec textu, ale nepamatuje si obsah textu. Také může být porozumění ztíženo grafickou podobou textu. Proto je vhodné text žákům upravit, např. zvětšit nadpisy, zvětšit písmo v textu, zvýraznit důležité pasáže, používat jednotný typ písma, nepoužívat texty psané kurzívou (Jucovičová, Žáčková, 2014; Michalová, 2018).

Při nácviu porozumění u žáků na střední škole můžeme doporučit následující techniky:

- porozumění izolovaným větám - na proužku papíru máme napsanou větu, kterou žáci přečtou, vysvětlí svými slovy a spojí s dějovým obrázkem nebo odstavcem;
- vyvození chybějících slov - v jedné až dvou větách chybí slova a žáci je mají podle významu do textu doplnit. Nejprve začínáme s vynecháním jednoho slova, poté lze vynechat více slov;
- doplňování slov v textu - žáci mají před sebou text, členěný do dvou až tří odstavců s vynechanými částmi. Pod textem má tabulku se slovy, které do textu má doplnit. Vhodné je nejlépe si přečíst tabulku se slovy a ujistit se, zda žáci slovům rozumí;
- ilustrace textu - žákům jsou rozdány kartičky s obrázky a žáci mají obsah obrázků převyprávět;
- určení správného pořadí vět - žákům je rozdán text, který si přečtou, následně jim rozdáme věty z textu a žáci mají za úkol seřadit tyto věty podle pořadí;
- čtení ve dvojici (případně učiteli) - žák přečte text a obsah textu přeformuluje spolužák nebo učitel. Žák sleduje, zda text byl převyprávěn správně nebo zda něco nechybělo. Lze také kombinovat čtení od někoho a žák jej převypráví, pak část čte žák a část převypráví jiná žák (Jucovičová, Žáčková, 2014; Michalová, 2018).

Zdokonalování techniky čtení

Techniku čtení lze za pomoci vhodných metod práce zdokonalovat a metody můžeme kombinovat podle stupně obtížnosti. Jedná se o tyto metody práce:

- přípravné čtení – dochází k motivaci žáků k čtení textu nahlas. Nejprve procvičujeme nácviková slova, která jsou napsána např. na tabuli, poté následuje rozhovor o textu, u kterého rozvíjíme obsahovou stránku textu a fantazii. Poté čte text učitel a žák text sleduje a naposledy text čte sám žák;
- párové čtení – tato technika má dvě fáze. V první fázi, tzv. simultánní, učitel i žák čtou text ve stejném tempu, hlasitě. Pokud se žák splete, učitel ho opraví a pokračují ve čtení. V druhé fázi, tzv. nezávislého čtení, si učitel a žák dohodnou znamení, které se použije v případě, kdy si žák přeje číst sám. Čtení začínají společně, a jakmile žák použije signál, čte sám;
- stínové čtení – žák čte společně s učitelem, ale učitel je jedno slovo napřed;
- čtení v duetu – žák čte společně s učitelem a učitel přizpůsobuje tempo schopnostem žáka. Jednoduchá slova poté může žák přečíst sám, složitá slova přečtou společně;
- metoda střídavého čtení – žák se střídá s učitelem po slovech, po větách, po odstavcích;

- metoda vyhledávání chyb – učitel čte text a vědomě se dopouští chyb. Žák má text před sebou a jeho úkolem je chyby opravovat;
- metoda globálního čtení – žákům předložíme text, který budou číst třikrát. Poprvé přečte celý text, podruhé se v textu vynechají ve slovech písmena a potřetí se v textu vynechají vybraná slova;
- objasňování neznámých slov – žákům je předložen text a učitel vypíše slova, o kterých předpokládá, že budou pro žáky náročná, neznámá. Lze také nechat žáky, aby si z textu vypsali slova, která neznají;
- čtenářské tabulky – v tabulce začínáme tam, kde žák přečte příslušnou stranu správně. Poté zařazujeme strany podle charakteru obtíží a pracujeme do té doby, než žák zvládne procvičovanou stranu bez obtíží;
- čtení s kontrolou přehrávače – žák si nahrává slova nebo krátké věty na diktafon, poté si přehraje to, co četl a tím dochází ke kontrole (Michalová, 2011; Michalová, 2018).

Tempo čtení

Nepřiměřené tempo může být způsobeno nedostatečnou úrovní percepčně-kognitivních funkcí, špatnou technikou čtení, obtížným rozlišováním písmen, ale například také trémou, nejistotou. Žáky proto není vhodné vystavovat při čtení stresu na urychlení tempa, ale naopak k přiměřenému tempu motivujeme. U žáků, kteří čtou velmi pomalu, se zaměříme na posilování levé mozkové hemisféry, posilujeme ale také funkce pravé mozkové hemisféry. Je potřeba mít na paměti, že čtení není závod a že je důležitá kvalita čteného textu (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3.4 Doporučení pro žáky s dyslexií na střední škole

Studium na střední škole se od základní školy odlišuje v mnoha aspektech. Odlišné požadavky ze strany učitelů, náročná domácí příprava a zvýšené nároky středoškolského studia mohou výrazně ovlivnit nejen studijní výsledky žáka, ale také jeho setrvání na vybrané střední škole. Autorka se nyní zaměří na doporučení, které by žáci mohli při svém studiu na střední škole využít (Krejčová, 2019).

Velmi důležitou roli vůbec hraje motivace žáků a správně zvolená střední škola. Žáky by měl daný obor bavit. Dále by ze všeho nejdříve měli žáci zjistit, který styl učení jim nejvíce vyhovuje, jaký způsob zpracování výukového materiálu je pro něj nejvhodnější a měli by se umět naučit při učení využívat vhodné pracovní strategie. Častým problémem všech žáků na

střední škole je, že se „neumí učit“. Pokud žáci najdou vhodný způsob jak se učit, dovedou lépe reagovat na rostoucí nároky a zvyšující se množství učiva, kterého postupně ve vyšších ročnících přibývá. Žáci by se měli naučit efektivně plánovat studijní povinnosti. Umět si rozvrhnout čas na domácí úkoly a projekty, vyčlenit si dostatek času k přípravě na další školní den. Žáci by se měli naučit zorientovat v učebním textu. Je dobré si celý text nejprve prolistovat a nějakým způsobem si text rozčlenit, např. za pomoci barev, zvětšení písma, tučným písmem, podtrháváním. Dále by si měli z textu vyčlenit podstatné informace, klíčové slova, slovní spojení, které jim pomohou v rychlejší orientaci v textu. Autorka považuje za efektivní pročitat učební text nahlas, po částech a každou část se pokusit svými vlastními slovy interpretovat. Někteřím žákům může vyhovovat také to, že si vytváří různá schémata, myšlenkové mapy, obrazce, nebo například si text nahrají na diktafon a poté si je po částech pouští. Někomu zase může pomoci při učení chůze. Jiným může vyhovovat to, že se učební látku učí s někým a druhé osobě látku vysvětlují. V cizích jazycích by měli žáci neustále slovíčka opakovat a při jejich učení by měli zapojovat všechny smysly. Doporučujeme je vytvořit si např. kartičky s obrázky a s popisky, které jsou tříděny podle témat. Vhodné je cizí jazyky procvičovat posloucháním hudby nebo zhlédnutím filmů a seriálů, kde žáci čtou titulky a zároveň slyší výslovnost slovíček (Krejčová et al., 2018).

Psaní zápisů či poznámek do počítače je u žáků nejen s dyslexií oblíbená pomůcka, která velmi usnadní práci ve výuce. Velká výhoda je čitelnost zápisu. Problémem může být zejména to, že žáci nestíhají na počítači psát, proto je dobré naučit se psát všemi deseti prsty. Žáci tak nemusí sledovat klávesnici, ale soustředí se jen na zápis na tabuli nebo prezentaci. Navíc si v počítači mohou upravit velikost písma, barvu textu, barvu nadpisu apod. Autorka však dodává, že mnohdy je pro učitele problematické zjistit, zda se žáci skutečně věnují zápisům nebo zda nedělají na počítači věci, které s výukou nesouvisí. Proto považuje za lepší řešení poskytnutí vytištěného zkráceného zápisu s vynechanými řádky, do kterých by bylo možné dopisovat poznámky nebo vytvořit pracovní list, který by žáci v hodinách vypracovávali a který by sloužil jako učební materiál. Tato doporučení rozhodně nejsou vyčerpávající a musíme si uvědomit, že každému vyhovuje něco jiného a v průběhu studia může docházet k jiným vyhovujícím způsobům. Učitelé by měli s žáky hledat optimální možnosti k osvojování si učební látky, a pokud si sami učitelé nejsou jistí, měli by oslovit školské poradenské zařízení, které jim doporučí různé způsoby, techniky a možnosti (Krejčová et al., 2018).

4 Střední školy a Pandemie Covid-19

V této kapitole charakterizujeme onemocnění Covid-19 a zaměříme se na průběh vzdělávání, které pandemie ovlivnila.

4.1 Onemocnění Covid-19

Na konci prosince 2019 se v čínském městě Wu-Chanu v provincii Chu-Pej vyskytlo několik desítek závažných případů respiračních potíží, které se v různé míře rozvinuly v zápal plic. Později se prokázalo, že onemocnění je způsobené novým typem koronaviru, který je příbuzný koronaviru SARS-CoV. Nový koronavirus byl zpočátku označen 2019-nCoV a Mezinárodní výbor pro klasifikaci virů jej později pojmenoval SARS-CoV-2. Onemocnění způsobené tímto koronavirem bylo pojmenováno Covid-19 (Grebnyuk, Trojáněk, 2020).

Nákaza byla spojována s velkoobchodním tržištěm Chua-nan, na kterém se prodávaly ryby, mořské plody, ptáci, netopýři, kuřata a jiné druhy masa určené ke zpracování a ke konzumaci. Rezervoár nového koronaviru zatím nebyl blíže určen, ale je pravděpodobné, že by jim mohlo být blíže neurčené zvíře z tržnice. Onemocnění se z Číny šířilo velmi rychle po celém světě. Světová zdravotnická organizace (WHO) vyhlásila 30. ledna 2020 stav ohrožení veřejného zdraví mezinárodního významu. V únoru 2020 se epicentrum nákazy přesunulo do Evropy a proto WHO 11. března 2020 označila výskyt onemocnění Covid-19 za pandemii (Trojáněk et al., 2020).

Covid-19 je vysoce infekční onemocnění přenášené kapénkovou cestou. Zdrojem viru je infikovaný člověk, který při mluvení, kašlání, kýchání, křičení či zpívání vylučuje respirační sekrety o různé velikosti, které po vdechnutí způsobují u zdravého člověka onemocnění. K nákaze také může dojít prostřednictvím rukou, na kterých virus dokáže přežít i několik hodin. Kontaminované ruce se dotknou úst, očí, nosu a dojde k přímému zasažení sliznice. K přenosu také dochází kontaktem s kontaminovanými předměty či povrchy. Bylo prokázáno, že virus dokáže přežít na papíru, kartonu a mědi několik hodin, na plastových předmětech a oceli až 72 hodin (Trojáněk et al., 2020).

Nemoc postihuje všechny věkové skupiny, bez rozdílu pohlaví. Avšak u dětí bylo prokázáno, že nákaza velmi často probíhá bez příznaků nebo velmi mírně. U seniorů a u lidí, u kterých se vyskytují jiné nemoci, jako jsou kardiovaskulární onemocnění, chronická onemocnění a jiná, je riziko závažnějšího průběhu vyšší. Inkubační doba je uváděna v rozmezí 2-14 dní. Grebnyuk (2020) a jeho kolegové uvádí, že se nemoc projeví 4. - 5. den po kontaktu s virem. Je ale možné, že se nákaza projeví i 14 dnů od kontaktu s nakaženým. K nejčastějším

příznakům onemocnění patří horečka, suchý a dráždivý kašel, bolesti hlavy, nechutenství, dušnost, bolesti svalů či kloubů. K dalším symptomům řadíme bolesti břicha, ztrátu čichu a chuti, bolesti hlavy a dušnost. U mladších pacientů se často setkáváme se záněty horních cest dýchacích. Průběh onemocnění závisí na virové náloži, na vnímavosti jedince a na dalších onemocnění nakažené osoby. Léčba závisí na průběhu onemocnění. U mírných průběhů jsou indikovány léky na snížení horečky a na tlumení dráždivého kašle. K léčbě se také využívá oxygenoterapie a u pacientů s těžkým průběhem jsou indikována léčiva Remdesivir, Hydroxychlorochin, nebo glukokortikoidy. Pacientům může být podána rekonvalescentní plazma, což je plazma odebrána pacientům po prodělání onemocnění s dostatečným množstvím protilátek. U Covidu-19 se mohou vyskytnout závažné komplikace jako je akutní dechová tíseň nebo tromboembolické komplikace. K diagnostikování onemocnění se používají RT-PCR testy, které se provádí výtěrem z nosohltanu (Grebnyuk, Trojáněk, 2020; Trojáněk et al., 2020).

U virů dochází k častým mutacím. Mezi nejznámější mutace Covidu-19 patří alfa, beta, gama a delta. V současné době převládá v ČR varianta omikron. V Holandsku, Švédsku a USA se objevila varianta deltakron, vzniklá mutací virů delta a omikron. Některé varianty se dovedou šířit velmi rychle, jiné mutace mohou způsobit závažnější průběh onemocnění (COVID PORTAL, 2021, dostupné z: <https://covid.gov.cz/situace/onemocneni-obecne-opatrenich/mutace-koronaviru>).

Ke zvládnutí pandemie bylo zapotřebí co nejrychleji vyvinout vakcínu. Dne 27. prosince 2020 bylo u nás poprvé zahájeno očkování určené pouze pro zdravotníky a seniory. S dostupností vakcín se okruh osob rozšiřoval a v současné době se k očkování mohou registrovat osoby nad pět let. Ke dni 15. června 2022 je v ČR celkem 6 880 107 osob s dokončeným očkováním. K 15. červnu 2022 bylo v ČR potvrzeno 3 923 943 pozitivních případů, z toho 40 303 osob na Covi-19 zemřelo (Onemocnění aktuálně, 2021, dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/vakcinace-cr>; Vláda České republiky, 2020, dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/v-cr-bylo-zahajeno-ockovani-proti-onemocneni-covid-19--mezi-prvnimi-ockovanymi-byl-i-premier-babis-185837/tmplid-47/>).

4.2 Školství během pandemie ve školním roce 2019/2020

Pandemie Covid-19 ovlivnila zásadním způsobem dosavadní výuku na všech stupních nejen u nás, ale i ve světě. Na jaře 2020 se epidemiologická situace zhoršila takovým způsobem, že bylo nutné přijmout maximální opatření k zabránění šíření onemocnění. Ministerstvo zdravotnictví České republiky (MZČR) s účinností od 11. března vydalo Mimořádné opatření

o uzavření základních, středních a vysokých škol. Tato bezprecedentní situace přišla velmi nečekaně. Ředitelé, učitelé a žáci nevěděli, kdy se znovu školy otevrou a nevěděli, jakým způsobem bude dál probíhat výuka. Školy nebyly připravené na tak tvrdá opatření a ve velmi krátkém čase musely vymyslet, jak efektivně zrealizovat přechod prezenční výuky na dálku. Bylo zřejmé, že se pandemická situace do konce školního roku výrazně nezlepší a tak byly školy nuceny zajistit přechod na distanční výuku za pomoci informačních a komunikačních technologií (ICT). I když školy běžně při prezenční výuce využívají ICT, zkušenosti z přesunem výuky do virtuálního prostoru takového rozsahu byly minimální. Záleželo také na vybavenosti a možnostech škol. Během prvních dvou týdnů ředitelé hledali vhodné způsoby, jak nejlépe zajistit podmínky pro distanční vzdělávání, hledali vhodné platformy a zjišťovali technické vybavení žáků. Protože distanční výuka nebyla legislativně ukotvena, o podobě výuky rozhodovali ředitelé a zapojení žáků do této formy výuky bylo dobrovolné. Celá tato situace byla nejen pro ředitele škol, ale také pro učitele velmi psychicky náročná. Nejen, že se učitelé museli naučit ovládat ICT, ale také museli v poměrně krátkém čase připravit učební materiály, pracovní listy a zadání, které žákům posílali prostřednictvím informačních systémů nebo e-mailů. Podle Pavlase (et al., 2020) mají učitelé středních škol daleko větší zkušenosti s využíváním ICT ve výuce než učitelé základních škol. Na druhé straně ředitele a učitele čekala obrovská výzva spojená s rozvojem dosavadních zkušeností s ICT a jejich aktivním využití ve výuce. Česká školní inspekce (ČŠI) prováděla v první polovině dubna telefonická šetření s řediteli škol a zjišťovala, jakým způsobem škola zavedla distanční výuku, jak probíhá zapojení žáků do výuky, s jakými potížemi se ředitelé potýkají a jakým způsobem by školy potřebovali podpořit. Do šetření ČŠI se zapojilo 1084 středních škol, z Olomouckého kraje bylo osloveno 73 středních škol. Bylo zjištěno, že do distanční výuky se zapojila naprostá většina žáků středních škol, pouze větší problémy se zapojením se vyskytly u žáků učebních oborů, kde se do výuky nepodařilo zapojit téměř pětinu těchto žáků. Za nejčastější důvody jejich absence patří nedostatečné ICT vybavení a nemožnost připojit se k internetu. Musíme si ale uvědomit, že účast na výuce byla dobrovolná a někteří žáci využili příležitosti, protože věděli, že jim nehrozí žádný postih. Jedná se zejména o žáky nedostatečně motivované ke vzdělávání nebo o žáky, kteří nemají adekvátní podporu rodičů ve vzdělávání, nebo o žáky žijící ve vyloučených lokalitách. Ke komunikaci byly nejčastěji na středních školách využívány platformy Microsoft Teams (MS Teams), WhatsApp, Facebook, Instagram, Zoom nebo informační systém Bakalář. Cílem distanční výuky bylo udržet žáky ve vzdělávacím procesu a udržet návyky spojené se školní prací. Z tohoto vyplývá, že prioritou není probrat učivo podle ŠVP. I když 90 % středních škol se snažilo žáky seznamovat s učivem novým (Pavlas et al., 2020).

Po více než dvou měsících se 11. května 2020 mohli vrátit žáci středních škol do lavic. Návrat byl umožněn pouze žákům čtvrtých ročníků za účelem přípravy na maturitní zkoušky a žáků třetích ročníků učebních oborů. Návrat žáků nebyl povinný. Žáci i učitelé museli dodržovat přísná epidemiologická opatření, které MŠMT uvedlo v dokumentu Ochrana zdraví a provoz středních škol a konzervatoří do konce školního roku 2019/2020, vydaným 30. dubna 2020. V dokumentu jsou stanovena pravidla, kterými se musí řídit všichni zaměstnanci i žáci školy. Při vstupu do budovy museli žáci odevzdat čestné prohlášení o neexistenci příznaků virového infekčního onemocnění. Ve třídě bylo povoleno pouze 15 žáků a každý žák musel sedět v lavici sám, při vstupu do školy a po každém bloku výuky nebo přesunu na výuku, museli žáci i učitelé použít dezinfekční prostředky, které byly umístěné na chodbách a v každé třídě. Bylo doporučeno co nejvíce větrat. Žáci a učitelé ve výuce mít nasazenou ochranu úst nemuseli, pokud byly dodrženy 2 metrové rozestupy. Pokud se žáci pohybovali po škole, ochranu úst nasazenou mít museli, a také u sebe museli mít minimálně dvě roušky nové a sáček na uložení roušky. Dále také byly vytvořeny ve školách tzv. izolační místnosti, kam byli umístěni žáci, pokud vykazovali příznaky onemocnění. Žákům i zaměstnancům školy, kteří vykazovali příznaky onemocnění, byl vstup do budovy zakázán. Od 1. června mohlo probíhat praktické vyučování všech žáků středních škol. Účast žáků byla dobrovolná a opět musela být dodržována přísná opatření. Realizace praktického vyučování také závisela na organizačních možnostech školy, protože řada škol se potýkala s absencí učitelů, kteří onemocněli nemocí Covid-19. Od 8. června 2020 se mohli žáci účastnit konzultačních nebo třídnických hodin (MŠMT, 2020, dostupné z: file:///C:/Users/admin/Desktop/ochrana_zdravi_ss_aktualizace.pdf).

Velmi diskutovaným tématem byly maturitní zkoušky, které měli původně proběhnout v měsíci duben a květen. V březnu byl vydán zákon č. 135/2020 Sb., o pravidlech pro přijímání k některým druhům vzdělávání a k jejich ukončování ve školním roce 2019/2020, ve znění pozdějších předpisů. V § 35 tohoto zákona je uvedeno, že pokud by k 1. červnu nedošlo k obnovení prezenční výuky, žáci by maturitní zkoušku nekonali. Maturitní vysvědčení by získal žák, který v prvním pololetí neměl na vysvědčení neprospěl a podal přihlášku k maturitní zkoušce. Maturitní hodnocení poté bude vycházet z vypočítaného průměru z předmětů, ze kterých měl žák maturovat. To se ale nestalo a výuka byla obnovena dříve. Vzhledem k epidemiologické situaci tedy došlo k jejímu posunutí, a to od 1. – 3. června pro konání státní části. Mezní termíny pro vykonání společné a profilové části byl stanoven na 17. června. Písemné části z českého a cizího jazyka byly zrušeny. Někteří žáci protestovali proti průběhu maturitní zkoušky a vznikla také petice s názvem Prominutí maturity 2020. Žákům se nelíbila nedostatečná příprava k maturitní zkoušce spojená s dlouhodobou absencí v prezenční výuce.

Žáci se také obávali, že se ve škole nakazí onemocněním Covid-19 a nebudou tak smět vykonat přijímací řízení na vysoké školy, také se jim nelíbilo to, že posunutím maturit se nestihnout na přijímací zkoušky nachystat. Poukazovali také na zrušení maturitní zkoušky na Slovenku. Termíny závěrečných zkoušek na učebních oborech zůstaly nezměněny. Vysvědčení mohli ředitelé vydávat od 22. června (MŠMT, 2020, dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-zvlastnich-pravidlech-pro-prijimani-k-nekterym>; MŠMT, 2020, dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-skolstvi-zverejnil-terminy-maturit-zaverecnych-a>).

4.3 Školství během pandemie ve školním roce 2020/2021

Vzhledem k aktuální epidemiologické situaci bylo zřejmé, že se školní rok 2020/2021 nevyhne určitým omezením. Již v srpnu byl školský zákon novelizován zákonem č. 349/2020 Sb., ve znění pozdějších předpisů s účinností od 25. srpna. Tato novela upravovala podmínky při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách a uzákonila povinnou účast na distančním vzdělávání. ČŠI vydalo 17. srpna 2020 Doporučení pro organizaci vzdělávání a práci se vzdělávacím obsahem s cílem zajistit co nejvhodnější podmínky pro úspěšné zvládnutí nového školního roku. Bylo doporučeno, aby začátek školního roku byl zaměřen na opakování a prohlubování učební látky z předešlého školního roku. Cílem by mělo být především vyrovnání rozdílné úrovně žáků, které byly způsobeny různou mírou zapojení do výuky. Učitelům je doporučeno také to, aby žáky na začátku školního roku netestovali, ale aby vhodnými metodami upevňovali u žáků předchozí učivo. Doporučuje se také práce ve dvojicích. Školy se mají pokusit do běžné výuky implementovat prvky distančního vzdělávání. Koncem srpna vydalo MŠMT manuál Provoz škol a školských zařízení ve školním roce 2020/2021 vzhledem ke Covid-19, který shrnuje podmínky fungování škol v rámci epidemiologické situace a upozorňuje na platné informace (MŠMT, 2020, dostupné z: https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2020/08/Manual_k_provozu_skol_doplneni_25_srpna.pdf; Pavlas et al., 2020; Sbírnka zákonů, 2020, dostupné z: <https://www.zkola.cz/wp-content/uploads/2020/08/Novela-%C5%A1kolsk%C3%A9ho-z%C3%A1kona-%C4%8D.-349-2020-Sb.-1.pdf>).

Nový školní rok začal 1. září 2020. Několik desítek škol ale zůstaly zavřené z důvodů nařízených karantén, jiné školy zavřely o pár dnů později. MZČR nařídilo od 18. září povinné nošení ochrany úst ve školách, a to i při výuce. Prezenční výuku střídaly nařízené karantény až do 12. října, kdy došlo k omezení výuky. Žáci přešli do distančního vzdělávání, s výjimkou praktického vyučování, které bylo možné za přísných hygienických podmínek realizovat.

Uzavření škol trvalo až do 25. listopadu, kdy se ale do škol vrátili pouze žáci závěrečných ročníků (MZČR, 2020, dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/vlada-kvuli-sireni-epidemie-covid-19-omezi-sportovni-kulturni-a-spolecenske-akce-cinnost-uradu-i-skol-rodicum-prodlouzi-osetrovne/>).

Ministr školství Robert Plaga představil, dne 16. listopadu, protiepidemiologický systém (PES) pro oblast školství. Tento systém je rozdělen do pěti stupňů a podle aktuální situace se příslušný kraj zařadí do jednoho z nich, kde jsou určena opatření, kterými se daná škola musí řídit. Stupeň 1 – 2 znamená, že výuka probíhá prezenční formou. Stupeň 3 představuje pro střední školy rotační prezenční výuku. A stupně 4 – 5 představuje distanční výuku (MŠMT, 2020, dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministr-skolstvi-predstavil-skolskou-cast-pes>).

Po Vánocích opět došlo k uzavření škol. Vláda ČR vydala usnesení o přijetí krizového opatření s účinností od 7. do 22. ledna 2021, ve kterém zakazovala osobní přítomnost žáků na středním vzdělávání. Výjimku měly školy zajišťující praktické vyučování a praktickou přípravu u studentů zdravotnických a sociální oborů a školy, které jsou zřízeny Ministerstvem spravedlnosti. ČŠI a MŠMT společně vydávají Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení za 1. pololetí 2020/2021. Bylo doporučeno učitelům, aby v hodnocení zohledňovali zapojení a aktivitu žáků do distančního vzdělávání (MŠMT, 2020, dostupné z: <https://www.msmt.cz/doporuzeni-msmt-pro-hodnoceni-tohoto-pololeti>; Vláda ČR, 2021, dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/RCIABX2JA3YR>).

V prvním pololetí školního roku 2020/2021 výuka na středních školách probíhala převážně distančním způsobem, žáci se prezenční formou vzdělávali pouze 26 dnů. Bylo zřejmé, že takový zásah bude vyžadovat úpravy k ukončení středního vzdělávání. MŠMT v lednu 2021 zveřejnilo úpravy k maturitním a závěrečným zkouškám. Definitivní úpravy pak zveřejnilo MŠMT 10. března 2021. K uzavření středních škol opět došlo od 27. února, kdy vláda ČR zakazovala přítomnost žáků na středním vzdělávání s výjimkami, které platily již v lednovém opatření. Omezení platilo do 21. března 2021. Ani poté se však žáci do lavic nevrátili a přijetím nového krizového opatření měl být provoz škol omezen obnoven 11. dubna. Obnovena ale byla pouze praktická výuka a příprava žáků k maturitní a závěrečné zkoušce. K plného návratu do prezenční výuky tedy nakonec došlo až 24. května. MŠMT vydalo v dubnu metodické doporučení Návrat žáků do škol. Školy měly žákům připravit adaptační období a minimalizovat stresové situace spojené z návratem do škol. Bylo doporučeno se prioritně zaměřit na podporu žáků, posilování sociálních vztahů mezi žáky, na komunikaci s žáky. Je potřeba si uvědomit, ztráta sociálních vazeb se školou může ovlivnit žáky ve vzdělávání

i v dalších letech. S žáky je potřeba komunikovat a nevystavovat je stresovým situacím, které mohou nastat z důvodů nahánění známek k uzavření školního roku. Podle Hambergera (2021) je zřejmé, že distanční výuka se negativně projeví na psychickém stavu žáků. U žáků se nejčastěji projevují psychické potíže spojené z úzkostmi, sebevražednými myšlenkami, strachem o blízké, z nemoci. Pravidla a způsob hodnocení by podle doporučení MŠMT měly školy přizpůsobit podmínkám žáka a neměly by se snažit o získání co největšího počtu známek k uzavření klasifikace. S dubnovým návratem bylo také zavedeno testování žáků a učitelů na onemocnění Covid-19, které se změnilo v květnu. K testování se používaly antigenní testy, žáci i učitelé mohli absolvovat ve zdravotnických zařízeních i RT-PCR testy. Místo testování dvakrát týdně, se testovalo pouze jednou antigenními testy, u RT-PCR testu stačila frekvence jednou za 14 dní. Žáci, kteří prodělali onemocnění Covid-19 během posledních tří měsíců, nebo žáci, kteří měli očkovací dávku, se testovat nemuseli. Počty nakažených se hlásily na příslušné hygienické stanice, které poté vyhodnotily, zda celá třída nepřejde do distančního vzdělávání. Školy také měly povinnost zajistit místnost, kde zachycení žáci nebo žáci s příznaky onemocnění budou umístěni do doby, než opustí školu. (MŠMT, 2021, dostupné z: <https://www.msmt.cz/skoly-rezim-od-brezna>; Vláda ČR, 2021, dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/zmena-usneseni-0300.pdf>; Edu.cz, 2021, dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/pedagogicka-doporuceni-k-navratu-zaku-do-skol/>; MŠMT, 2021, dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-provozu-skol-od-12-dubna-2021>; Edu.cz, 2021, dostupné z: <https://www.edu.cz/hlavni-zmeny-maturit-zaverecnych-zkousek-a-absolutorii-v-roce-2021/>).

Maturitní zkoušky společné části pro jarní termín proběhly 3. – 5. května 2021. Došlo k navýšení časové dotace u českého jazyka a literatury o 10 minut a u testu z matematiky o 15 minut. Nově byl stanoven tzv. mimořádný termín didaktických testů pro žáky, kteří se nemohli zúčastnit původního termínu z důvodu nemoci Covid-19, ale také pro žáky, kteří vykonávali nařízenou pracovní nebo dobrovolnickou práci. Tito žáci měli také možnost využít termínu v případě, že neuspěli v původním termínu a byl jim navýšen počet termínů v případě neúspěchu, na jeden řádný a tři opravné. Profilovou část mohly školy vykonat do 27. května a praktickou zkoušku až do 27. srpna. Písemné části z cizího a českého jazyka byly zrušeny a konaly se pouze ústní zkoušky. Ředitelé škol měli možnost také změnit podobu praktické zkoušky, která mohla být vykonána v podobě vypracování maturitní práce nebo písemné zkoušky. I závěrečné zkoušky u oborů, které jsou zakončeny výučním listem, proběhly změny. Termíny zkoušek zůstaly zachovány. Oproti původní podobě jednotných závěrečných zkoušek, žáci konají zkoušku pouze ze dvou částí. Povinná část zůstala praktická zkouška. Pro druhou

část, tedy zda žáci budou konat písemnou či ústní část, se mohli rozhodnout sami ředitelé škol. U písemné části došlo k navýšení časového limitu o 30 minut. Také byla možnost prodloužení praktického vyučování během prázdnin a vykonat zkoušku v srpnu (Edu.cz, 2021, dostupné z: <https://www.edu.cz/hlavni-zmeny-maturit-zaverecnych-zkousek-a-absolutorii-v-roce-2021/>).

Školní rok 2020/2021 byl pro všechny zúčastněné velmi náročný a vyčerpávající. Zvláště, když nebyla žádná jistota, že nadcházející školní rok proběhne klasickou prezenční formou. Pro mnoho učitelů pokračovala práce i o prázdninách. MŠMT před prázdninami představilo plán kompenzačních aktivit a činností v oblasti vzdělávání. Jednalo se o doučování žáků a o pořádání tzv. letních kempů, do kterých se učitelé mohli zapojit. ČŠI vydalo průběžnou zprávu o vyrovnávání nerovností ve školním roce 2020/2021, ve kterém shrnulo průběh a metodickou podporu poskytovanou školám při distančním vzdělávání. Protože tento školní rok probíhal převážně distančně, bylo potřeba se v dalším školním roce zaměřit na vyrovnávání nerovností ve vzdělávání a snižovat negativní dopady způsobené onemocněním Covid-19. ČŠI se zaměřilo na reflexi, do které se zapojilo 102 ředitelů středních škol a 996 učitelů středních škol. Bylo zjištěno, že střední školy se nejvýrazněji zaměřovali při distanční výuce na obsah a rozsah probraného učiva, na zapojení všech žáků do výuky, na pokroky žáků a na zdokonalení v používání digitálních technologií. Nejméně si střední školy všimaly problémů, se kterými se pedagogové museli při distanční výuce potýkat, dále chyběla podpora pedagogů a školy se málo věnovaly psychologickým a sociálním problémům žáků. Téměř čtvrtina ředitelů středních škol uvedla jako velký problém nedostatky žáků v sociálních dovednostech, kontaktech a jejich pohybových aktivitách. Autorku překvapilo zjištění ČŠI, kdy více než pětina učitelů středních škol nepovažuje žádnou získanou zkušenost za přínosnou a využitelnou v období prezenční výuky. Podle autorky naopak jdou téměř všechny získané zkušenosti využít i při prezenční výuce. Můžeme uvést např. zkušenosti s tvorbou interaktivních materiálů, vytvoření testových sad, vytvoření instruktážních videí a nahrávek, využívání sociálních sítí k rychlejší komunikaci mezi žáky nebo rodiči (Pavlas et al., 2021).

ČŠI a MŠMT si uvědomovalo dopad distanční výuky na vzdělávání a na další školní rok byly plánované výzvy spojované s organizováním doučování a také výzvy zaměřené na posilování sociálních vztahů (Pavlas et al., 2021).

4.4 Školství během pandemie ve školním roce 2021/2022

V červenci vydalo MZČR Doporučení pro školy a školská zařízení k zahájení školního roku 2021/2022 v souvislosti s probíhající pandemií onemocnění Covid-19. Jedná se o přehled preventivních opatření s cílem zabezpečit provoz škol v oblasti hygienických a organizačních

opatření (MZČR, 2021, dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/doporuceni-ministerstva-zdravotnictvi-cr-pro-skoly-a-skolska-zarizeni-k-zahajeni-skolniho-roku-2021-2022-v-souvislosti-s-probihajici-pandemii-onemocneni-covid-19/>).

Se začátkem nového školního roku proběhlo screeningové testování všech žáků a zaměstnanců na onemocnění Covid-19. Testování se poté opakovalo ještě 6. a 9. září. Testování se nezúčastnili žáci a zaměstnanci, kteří se prokázali bezinfekčností, tedy po očkování, nebo po prodělání nemoci (180 dnů) nebo pokud se testovali na odběrovém místě RT-PCR testem. Další testování proběhlo 1., 8. a 15. listopadu, ale pouze v okresech s nejvyšším výskytem nákazy. Další plošné testování proběhlo v pondělí 22. listopadu a v pondělí 29. listopadu. Výhoda těchto termínů byla, že v případě pozitivních záchytů, neodchází celá třída do karantény. Další testování probíhalo i v měsíci lednu i v únoru. V lednu bylo zavedeno povinné testování zaměstnanců a učitelů škol, bez ohledu na to, zda jsou plně naočkovaní. Zpočátku se zaměstnanci testovali dvakrát týdně, poté jednou, a to až do 19. února, kdy proběhlo poslední testování jak u zaměstnanců a učitelů, tak i u žáků. Povinné testování žáků probíhalo pouze u žáků vykonávající praxi ve zdravotnickém zařízení nebo v zařízení sociálních služeb. Od začátku školního roku bylo zapotřebí dodržovat přísná hygienická opatření (Edu.cz, 2021, dostupné z: <https://www.edu.cz/informace-msmt-ke-zmenam-mimoradnych-opatreni-ministerstva-zdravotnictvi-ke-covid-19-s-ucinnosti-od-10-2-2022-a-19-2-2022/>; Edu.cz, 2021, dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/08/MSMT_Manual-k-provozu-skol-a-testovani.pdf).

Tento školní rok už probíhá relativně v poklidu, i když v prvním pololetí ještě k distanční výuce docházelo. Neprobíhalo však plošné zavírání škol. Ředitelé měli povinnost hlásit počet pozitivních případů ve třídách a na škole. Na základě těchto údajů se hygienická stanice rozhodla, zda do karantény půjde jediný žák, nebo zda se v karanténě ocitne celá třída, popř. v případě dělených hodin více tříd. V srpnu 2021 vydalo MŠMT Metodické doporučení pro práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2021/2022, kde byla uvedena doporučení k výuce. Na začátku školního roku se učitelům doporučovalo, aby opakovali látku z minulého roku a usnadnili žákům jejich návrat do lavic a zaměřili se také na posilování vztahů mezi žáky. Byly realizované různé pobytové akce, s cílem socializovat žáky a přimět je k pohybovým aktivitám. Dále již od září bylo doporučováno školám, aby nabízeli žákům, kteří měli potíže při distanční výuce, doučování. Za tímto účelem spustilo MŠMT Národní plán doučování, který byl určen i pro žáky středních škol (Edu.cz, 2021, dostupné z: <https://www.edu.cz/msmt-vydava-metodicke-doporuceni-jak-pracovat-se-vzdelavacim-obsahem-ve-skolnim-roce-2021->

2022/; MŠMT, 2021, dostupné z: <https://www.msmt.cz/byl-spusten-narodni-plan-doucovani-pro-zaky-zakladnich-a>).

Shrnutí

Pandemie Covid-19 ovlivnila vzdělávání téměř 1,5 miliardy žáků a studentů na celém světě. V období od ledna 2020 do května 2021 si ČR vydobyla prvenství v zemích Evropské unie z nejdélejší uzavěrou škol, a to v délce trvání 46 týdnů. Střední školy za uvedené období zůstaly uzavřeny 155 dnů oproti např. Francii, kde střední školy zůstaly uzavřeny pouze 49 dnů, ve Finsku 50 dnů a v Německu 83 dnů (OECD, 2021).

Je zřejmé, že uzavření škol takového rozsahu, ovlivnil nejen vzdělávací systém, který se musel rychle adaptovat na změny, ale se změnami v oblasti výuky se museli vyrovnat učitelé, žáci i rodiče. Domnívám se, že distanční výuka má svá pozitiva i negativa. Mezi pozitiva bychom mohli zařadit rozšíření digitálních technologií do výuky. Toho je potřeba využít a školy by např. mohli některé předměty nebo některé hodiny dál vzdělávat v distančním režimu. Distanční výuka podle autorky ukázala také na slabé stránky školství, mezi které patří nerovnosti v kvalitě poskytovaného vzdělávání. Jsou školy, které disponují moderními technologiemi a umí je ve svůj prospěch perfektně využít a techniku jsou schopni zapůjčit i žákům, a jsou školy, které mají pouze nezbytné vybavení nebo jsou učitelé, kteří potenciál digitálních technologií neumí využít. Otázkou zůstává, zda školy využijí toho, co se v rámci distanční výuky „naučily“. Nelze s jistotou říci, že se podobná situace už nebude opakovat, a proto je potřeba se na další možnou distanční výuku připravit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se věnuje výzkumu zaměřeného na výuku a reedukaci žáků s dyslexií na Střední odborné škole Hranice, školské právnické osobě v kontextu s pandemií Covid-19. V této části jsou předloženy cíle a hypotézy, které budeme ověřovat pomocí zvolené metody. Získaná data budou dále statisticky zpracována a interpretována za pomoci tabulek a grafů.

5 Střední odborná škola Hranice, školská právnická osoba

Výzkumné šetření se uskutečnilo na Střední odborné škole Hranice, školská právnická osoba (dále jen SOŠ Hranice). Výběr školy byl záměrný, autorka zde od roku školního roku 2013/2014 pracuje jako učitelka odborných předmětů. V této kapitole se budeme věnovat stručné charakteristice školy a popíšeme průběh vzdělávání od počátku pandemie Covid-19 do března 2022.

SOŠ Hranice sídlí na ulici Jaselská v Hranicích. Ředitelem školy je Mgr. P. F. ml. Na škole se vyučují maturitní obory: Bezpečnost a právo (68-42-M/01), Cestovní ruch (65-42-M/02), Kybernetická bezpečnost (18-20-M/01) a Správce informačních systémů (18-20-M/01). Dále učební obory Rekondiční a sportovní masér (69-53-H/01) a Reprodukční grafik (34-53-H/01) a nastavbové obory Bezpečnostní služby (68-42-L/51), Masér sportovní a rekondiční (69-41-L/51) a Podnikání (64-41-L/51). Škola má ke dni 8. března 2022 300 žáků, 17 kmenových učitelů a 16 externích vyučujících. Součástí školy je Speciálně pedagogické centrum, jehož vedoucí je Mgr. P. F. st. (SOŠ Hranice, 2020, dostupné z: <https://www.ssos.cz/index.php>; SOŠ Hranice, 2022, <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

5.1 Pandemie Covid-19 ve školním roce 2019/2020

V souvislosti s prevencí vzniku a rozšířením onemocnění Covid-19 rozhodla vláda na základě mimořádného opatření s účinností od 11. března 2020 o uzavření základních, středních a vysokých škol na dobu neurčitou (č. MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN). Toto opatření zakazovalo osobní přítomnost studentů na středních školách. Na poradě uskutečněné 11. března bylo domluveno, že žákům budou vyučující průběžně zasílat pracovní zadání prostřednictvím informačního systému EduPage. Z preventivních důvodů bylo umožněno všem vyučujícím, aby od 17. března 2020 vykonávali své pracovní povinnosti z domova. Vzhledem k nejasnému termínu návratu žáků do prezenční výuky bylo vydáno opatření ředitele č. 10-2019/2020

Hodnocení žáků v rámci mimořádných opatření. V opatření ředitel školy povolil uzavřít klasifikaci 2. pololetí školního roku 2021/2020 s min. počtem 70 bodů (škola využívá k hodnocení žáků bodový systém s max. počtem bodů 100 za pololetí). Vyučující měli upravit způsob hodnocení a prostřednictvím informačního systému EduPage s ním seznámit žáky. Byly doporučené různé formy testování (EduPage, Google Forms, Skype, Instagram, Zoom) k průběžnému hodnocení „výuky na dálku“. Proběhla on-line porada, která byla zaměřena na tvorbu testů v on-line platformách a byl vytvořen návod, jak při tvorbě testů postupovat. Dále byl stanoven termín k uzavření klasifikace u závěrečných ročníků maturitních oborů do 30. dubna u všech nematuritních předmětů a u maturitních předmětů mohl být dán prostor pro jedno komplexní hodnocení po návratu žáků do školy. Probíhaly pravidelné porady, kde si vyučující předávali zkušenosti týkající se vytváření materiálů pro žáky. Bylo stanoveno, že se týdně budou řediteli školy předkládat týdenní plány se zadáváním úkolů v jednotlivých třídách (MZČR, 2020, dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>; informační systém EduPage, 2020, dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

Škola reagovala poměrně rychle na možnost využívání veškeré dostupné informační technologie k zajištění hladkého průběhu vzdělávání žáků. ICT koordinátor vytvořil pro učitele kurz zaměřený na možnosti testování žáků, zadávání prací a odevzdávání výsledků. Kurz byl vytvořen prostřednictvím e-learningového serveru Výuka a všem vyučujícím, kteří projevíli zájem, byl vytvořen účet. ICT koordinátorem bylo poskytnuto maximální vedení a opora k co možná nejrychlejšímu „zaškolení“ vyučujících. Vyučující také mohli využít odkazy na webináře k vytváření úkolů, projektů, testů na informačním systému EduPage. Řada vyučujících tak zprostředkovala žákům přenos informací prostřednictvím různých platform (Google Meet, MS Teams, Instagram, Zoom aj.), se kterými byly vyučující seznámeni na poradě. Žáci, kteří se nemohli připojit, měli materiály dostupné na informačním systému školy. Učitelé vytvořili na zvolené platformě odkaz na výuku a ten poslali žákům ve zprávě na EduPage. K výuce měli žáci k dispozici prezentaci a pracovní listy. Testování se uskutečňovalo tím způsobem, že vyučující vytvořil událost na EduPage a žákům přišel odkaz s termínem spuštění testu, případně mohli vyučující zkoušet on-line na zvolené platformě (zdroj: vyjádření zástupce ředitele SOŠ Hranice).

Na začátku dubna se epidemiologická situace nelepšila a návrat žáků do škol nebyl stanoven. Ředitel školy zrušil u maturitních oborů odborné praxe žákům 2. a 3. ročníku, které měly proběhnout v květnových termínech. K návratu do škol u žáků, kteří neukončovali vzdělávání, nedošlo a do 30. června se žáci prezenční výuky neúčastnili. Žáci si vysvědčení

vyzvedli osobně, přičemž byly vytvořené časové harmonogramy pro jednotlivé třídy tak, aby se minimalizoval kontakt žáků. Situace nebyla jednoduchá zejména pro žáky závěrečných ročníků, jak maturitních, tak i učebních oborů. Bylo to způsobeno nejen absencí prezenční výuky, ale také nejasnou podobou maturitní zkoušky či jednotné závěrečné zkoušky. Žáci přesně nevěděli, zda proběhnou zkoušky ve stejném režimu a v jakém termínu se uskuteční. Jednu dobu MŠMT uvažovalo i o zrušení zkoušek. MŠMT dne 27. dubna 2020 vydalo vyhlášku č. 211/2020 Sb., o hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 a Postup při hodnocení výsledků vzdělávání žáků základních a středních škol za druhé pololetí školního roku 2019/2020, kde bylo mj. uvedeno, že žákům posledních ročníků se ročník ukončí formálně. Znamenalo to tedy, že se tito žáci nebudou hodnotit stupněm „neprospěl(a)“ nebo slovem „nehodnocen(a)“, ale v případě, kdy by k takovému hodnocení mělo dojít, bude žák hodnocen slovem „prospěl(a)“. V souladu s uvedenou vyhláškou bylo vydáno 6. května opatření ředitele školy č. 11-2019/2020 Postup při hodnocení výsledků vzdělávání žáků za 2. pololetí školního roku 2019/2020. V opatření bylo uvedeno, jakým způsobem mají vyučující vycházet při hodnocení žáků a také byly stanoveny termíny uzavření klasifikace pro žáky končících oborů na 25. května a pro žáky nekončících oborů na 24. června (informační systém EduPage, 2020, dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

Od 11. května byl žákům posledních ročníků umožněn návrat k prezenční formě výuky. Žáci i vyučující se museli řídit materiálem MŠMT ze dne 30. dubna 2020 o Ochráně zdraví a provozu středních škol a konzervatoří pro období přípravy na maturitní a závěrečnou zkoušku a absolutorium v konzervatoři v období do konce školního roku 2019/2020. V souvislosti s tímto materiálem bylo vydáno opatření ředitele školy č. 12-2019/2020 s názvem Ochrana zdraví a provoz školy pro období přípravy na maturitní a závěrečnou zkoušku v období do konce školního roku 2019/2020. Tito žáci museli při vstupu do školy vyplnit a podepsat čestné prohlášení o neexistenci příznaků virového infekčního onemocnění. Učitelé i žáci měli nařízeno mít mimo vyučování ochranu úst. S sebou také museli náhradní roušky a sáček na odložení roušky. Při vyučování musel být dodržen maximální počet žáků ve třídě, a to 15, a také každý žák byl nucen sedět v lavici sám. Aby byl zajištěn doporučený rozestup mezi lavicemi, muselo dojít také k uspořádání lavic ve třídách. Žáci i učitelé měli neomezený přístup k dezinfekci, která byla v každé třídě, na toaletách a na chodbách (informační systém EduPage, 2020, dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>)

Termíny jednotných závěrečných zkoušek zůstaly nezměněny, a to na 1. června (písemná část), 2. června (praktická část) a 18. června (ústní část). Písemná část byla nakonec zrušena. Dne 19. května 2020 bylo vydáno opatření ředitele školy č. 13-2019/2020 zajišťující

organizaci maturit. Písemné práce společné části byly v souvislosti s krizovým opatřením zrušeny a didaktické testy se uskutečnily v termínu od 1. do 3. června 2020. Praktické zkoušky z odborných předmětů se uskutečnily od 26. do 28. června 2020. Ústní zkoušky společné a profilové části se uskutečnily od 9. do 16. června (informační systém EduPage, 2020, dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

5.2 Pandemie Covid-19 ve školním roce 2020/2021

Z vyvíjející se epidemiologické situace bylo zřejmé, že ani tento školní rok se neobejde bez on-line výuky, testování a dodržování epidemických opatření. Od 10. září začala platit povinnost nosit roušky ve společných prostorách budovy, tedy ve všech prostorách s výjimkou učeben. Od 12. října došlo k omezení teoretické výuky, která přešla do distančního režimu. Praktické výuky se omezení netýkalo, tudíž se odborného výcviku účastnili všichni žáci učebních oborů prezenčně. U žáků studijních oborů je součástí praktické výuky předmět učební praxe, tudíž všichni žáci druhých a čtvrtých ročníků měli možnost se dostat jednou za týden do školy. Tímto byl zajištěn kontakt nejen s vyučujícími odborných, ale i teoretických předmětů (v předmětu učební praxe jsou totiž i všeobecné předměty). V rámci distančního studia byl využit informační systém školy, kde žáci měli v plánovaných událostech uvedené časy, ve kterých bude probíhat on-line výuka. Distanční výuka byla již povinná a plně podléhala školnímu řádu. V případě, že by některý ze žáků neměl k dispozici potřebnou techniku, škola měla připraveny k zapůjčení tablety. Tento režim trval pouze krátce, protože 14. října začalo platit na základě usnesení vlády č. 1022 opatření, které až do 1. listopadu omezilo provoz středních škol, nebyla tudíž možná v prezenční formě ani praktická výuka. I ta přešla do on-line režimu (informační systém EduPage, 2020, dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

Ředitel školy pořádal pravidelné on-line porady, na kterých informoval učitele o aktuálních opatření a možnostech vedení distanční výuky. Dále byli učitelé požádáni o zasílání průběžných zadání a on-line aktivitách žáků a o naplánování on-line výuky v událostech v informačním systému (zdroj: vyjádření zástupce ředitele SOŠ Hranice).

Od 18. listopadu mohla být realizována individuální výuka pro žáky a od 25. listopadu došlo k rozvolnění, které umožnilo návrat k prezenční výuce všem žákům závěrečných ročníků a praktické výuky pro všechny žáky učebních oborů. Ostatní žáci zůstávali i nadále v distančním režimu. Žáci byli upozorněni na povinnost nosit ochranu úst. Od 7. prosince se k prezenční výuce připojili žáci 1. ročníků studijních a učebních oborů a žáci 2. ročníku učebních oborů, kteří se po týdenním cyklu vystřídalí v následujícím týdnu s žáky druhých

a třetích ročníků studijních oborů. Žáci, kteří se nemohli zúčastnit prezenční výuky, zůstali v distančním režimu vzdělávání (zdroj: vyjádření zástupce ředitele SOŠ Hranice).

Vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci probíhala výuka od 4. ledna v distanční formě. V souvislosti s blížícím se koncem 1. pololetí školního roku vytvořilo MŠMT metodiku k úpravám hodnocení výsledků vzdělávání, se kterou byli učitelé seznámeni na poradě. Výpisy z vysvědčení za první pololetí obdrželi žáci prostřednictvím informačního systému (zdroj: vyjádření zástupce ředitele SOŠ Hranice).

Na poradě byly sděleny informace k maturitním zkouškám. V jarním období mají být připuštěni pouze žáci, kteří podali přihlášku k maturitní zkoušce a kteří prospěli v 1. pololetí školního roku 2020/2021. Těm žákům, kteří nebyli z některého předmětu v 1. pololetí školního roku 2020/2021 hodnoceni nebo byli hodnoceni nedostatečně, bylo umožněno vykonat zkoušku k dokončení klasifikace nebo opravnou komisionální zkoušku do konce března 2021. Všichni žáci budou muset zdárně ukončit i 2. pololetí školního roku (zdroj: vyjádření zástupce ředitele SOŠ Hranice).

Došlo ke změně v organizaci a obsahu maturitních zkoušek. Termíny didaktických testů se posunuly na 24. a 25. května, byl navýšen čas na jejich vypracování. Profílová část maturitní zkoušky z českého jazyka byla dobrovolná. U učebních oborů zůstaly termíny jednotných závěrečných zkoušek tak, jak byly naplánované, písemná část byla zrušena (informační systém EduPage, 2021, dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

Od 19. dubna se měli vrátit k prezenční výuce žáci učebních oborů v rámci praktického vyučování. Bohužel k tomuto rozvolnění nakonec nedošlo. Byla alespoň možnost skupinových konzultací pro žáky závěrečných ročníků maturitních i učebních oborů, ale pouze v maximálním počtu šest žáků. Individuální konzultace probíhaly i nadále u všech ostatních žáků po dohodě s vyučujícím. Ty využívali zejména žáci se specifickými poruchami učení. Žáci, kteří se účastnili výuky ve škole, museli podstoupit antigenním test, stejně tak test museli podstoupit všichni vyučující. Aby nedocházelo ke kolizím s rozvrhem on-line vyučování, byly pro závěrečné ročníky stanoveny dny, ve kterých skupinové konzultace mohly probíhat. Od 26. dubna byla umožněna praktická výuka a příprava žáků všech ročníků učebních oborů. Osobní účast na praktickém vyučování nebo praktické přípravě žáků byla podmíněna povinným testováním nebo dokladem o prodělané nemoci, které nebylo starší než 90 dnů, dokladem o negativním výsledku PCR testu ne starším než 7 dnů nebo uplynutím 14 denní lhůty od druhé dávky očkování. Od 24. května byla obnovena prezenční výuka. Návrat k prezenční výuce byl pro žáky po takové době velmi náročný. Bylo důležité žáky k prezenční výuce motivovat. Bylo

doporučené spíše opakování a prohlubování učiva než probírání nové látky (zdroj: vyjádření zástupce ředitele SOŠ Hranice).

5.3 Pandemie Covid-19 ve školním roce 2021/2022

Ve středu 1. září proběhlo pro žáky 1. ročníků zahájení školního roku 2021/2022. To se uskutečnilo bez přítomnosti zákonných zástupců. Zákonní zástupci se mohli od 15 hodin připojit k online schůzce, kde získali informace ohledně průběhu studia. Na 1., 6., a 9. září bylo pro všechny žáky, vyučující a ostatní pracovníky školy nařízeno plošné testování na onemocnění Covid-19. Výjimku testování měli žáci s dokončeným očkováním min. 14 dnů, dále žáci, kteří prodělali onemocnění Covid-19 v posledních 180 dnech nebo žáci, kteří předložili negativní výsledek PCR testu. Antigenními testy se testovalo vždy 1. vyučovací hodinu a žáci s pozitivním testem byli izolováni v místnosti určenou pro izolaci. Všichni zaměstnanci a žáci školy museli dodržovat hygienická opatření a v prostorách školy nosit ochranu dýchacích cest, tu mohli při výuce sundat (zdroj: vyjádření zástupce ředitele SOŠ Hranice).

V měsíci říjnu plošné testování ve škole neprobíhalo, pouze žáci učebních oborů se 11. října testovali po návratu z týdenního pobytu na Dolní Moravě (kromě žáků, kteří mají dokončené očkování nebo prodělali onemocnění v průběhu 180 dnů). Pobytu se zúčastnili ve dnech 3. až 8. října v rámci dotačního programu Spolu COVIDu. Cílem programu bylo upevnit kolektiv, podpořit zdravé životní návyky a aktivní postoj ke vzdělávání. Dne 27. října bylo vydáno opatření ředitele školy č. 7-2021/2022 o prokazování bezinfekčnosti na pracovišti ve vztahu k nemoci Covid-19. V opatření bylo ustanoveno, že od 1. listopadu jsou povinni všichni zaměstnanci povinni prokázat svou na bezinfekčnost vůči Covid-19. Každý zaměstnanec byl povinen doložit buď negativním test, ať už PCR, nebo antigen, nebo platný certifikát o očkování. Zaměstnanci, kteří nebyli očkovaní, se každý týden na pracovišti testovali. Záznamy o výsledcích testování zaznamenávala administrativní pracovnice školy. (informační systém EduPage, 2021, dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

Ve dnech 1. a 8. listopadu proběhlo screeningové testování žáků na Covid-19 podle stejných pravidel jako na začátku školního roku. Po vyhodnocení tohoto plošného testování se ve škole testovalo od 22. listopadu do 13. prosince vždy každé pondělí. A opět testování platilo u žáků, kteří nejsou očkovaní a kteří neprodělali onemocnění v průběhu 180 kalendářních dní. V listopadu proběhly třídní schůzky v prezenční podobě. Rodiče se při vstupu do budovy školy museli otestovat antigenním testem (informační systém EduPage, 2021, dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

Od ledna probíhalo testování opět každé pondělí a čtvrtek. Testování se účastnili všichni žáci, učitelé i zaměstnanci školy bez rozdílu, zda byli očkováni nebo prodělali onemocnění. Od 31. ledna do 19. února se testovalo pouze každé pondělí. Testovali se všichni žáci, učitelé i zaměstnanci školy, kteří neprodělali onemocnění v posledních třiceti dnech. 19. února proběhlo poslední testování. Od září do prosince záchyt onemocnění Covid-19 nebyl vysoký, týkal se pouze jednotlivců. Od 8. listopadu třída BPR4 přešla na on-line výuku organizovanou podle rozvrhu, od 8. prosince třída BPR2.A a od 10. prosince třída MAS3. Od 13. ledna byla v karanténě třída BPR1.A z důvodu kontaktu s pozitivním žákem. Od 17. ledna se žáci prvních ročníků účastnili lyžařského výcviku, proto museli podstoupit 14. ledna PCR test. Pozitivní žáci na lyžařský kurz neodjeli, podle Krajské hygienické stanice Olomouckého kraje mohli ostatní žáci na lyžařský kurz odjet. Od ledna, pokud byl ve třídě při testování odhalen pozitivní žák, který šel do karantény, museli mít ostatní žáci nasazený respirátor po celou dobu výuky. Vyučující nosili respirátory v rámci opatření, tudíž jej ve výuce ani po chodbách nesundávali. Od 20. ledna byly v karanténě třídy BPR2.A, SIS 2 a KYB 2, z důvodu spojených hodin. Od 21. ledna byla v karanténě třída BPR 1.B a třída CER 4 a část žáků z BPR 4 z důvodu spojené výuky. Od 24. ledna přešla do on-line výuky celá třída BPR 4, od 30. ledna třída MAS 3 a od 10. února třída BPR 2.B (informační systém EduPage, 2021, dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>).

6 Cíl práce a hypotézy

Pro účely výzkumu byla stanovena výzkumná otázka: „**Jakým způsobem učitelé a žáci s dyslexií na střední škole vnímali výuku a reedukaci při distanční výuce v době pandemie Covid-19?**“

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zdali se názory učitelů na výuku a reedukaci u žáků s dyslexií na střední škole při distanční výuce v době pandemie Covid-19 významně lišily v porovnání s názory žáků s dyslexií na výuku a reedukaci při distanční výuce v době pandemie Covid-19.

Na základě cíle jsme stanovili výzkumné úkoly:

Výzkumný úkol 1: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílný názor na prospěch získaný při distanční výuce v době pandemie Covid-19.

H_A: Učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílný názor na prospěch získaný při distanční výuce v době pandemie Covid-19.

H₀: Není pravda, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílný názor na prospěch získaný při distanční výuce v době pandemie Covid-19.

Výzkumný úkol 2: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory na poskytovaná podpůrná opatření v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

H_A: Učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na poskytovaná podpůrná opatření v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

H₀: Není pravda, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na poskytovaná podpůrná opatření v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

Výzkumný úkol 3: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory na poskytovanou reedukaci v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

H_A: Učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na poskytovanou reedukaci v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

H₀: Není pravda že, učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na poskytovanou reedukaci v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

Výzkumný úkol 4: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory na kladené nároky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

H_A: Učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na kladené nároky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

H₀: Není pravda že, učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na kladené nároky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

Výzkumný úkol 5: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory k přístupu poskytované výuky v době pandemie Covid-19.

H_A: Učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory k přístupu poskytované výuky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

H₀: Není pravda že, učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory k přístupu poskytované výuky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

7 Charakteristika výzkumu

Vzhledem k stanovenému cíli výzkumu a stanoveným hypotézám byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum. Je to takový druh výzkumu, ve kterém se za pomoci empirických metod zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Kvantitativní výzkum lze charakterizovat jako systematickou a záměrnou činnost, ve které se řeší buď jeden, nebo více souvisejících problémů. Předmětem zkoumání jsou různé aspekty, objekty, procesy sociálního světa a ty jsou měřitelné, tříditelné či uspořádatelné. Kvantitativní výzkum se využívá při získávání údajů o četnosti výskytu určitého jevu a vztahy mezi těmito jevy se analyzují statistickými metodami (Chráska, 2016; Linderová, 2016).

7.1 Metodologie výzkumu

K získávání dat autorka zvolila dotazník, který patří mezi nejpoužívanější metodu v kvantitativním výzkumu. Chráska (2016, s. 158) ve svém díle *Metody pedagogického výzkumu* cituje definici P. Gavory (2000), který definuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Dotazník je složen z předem připravených a pečlivě položených otázek, přesněji dotazníkových položek. Autorka si tuto metodu zvolila z důvodu rychlého shromáždění velkého množství dat v poměrně krátkém čase (Chráska, 2016).

Dotazníkové položky autorka pokládala srozumitelně a jednoznačně. Munduch (in Linderová, 2016) uvádí maximální počet otázek čtyřicet a dobu vyplnění maximálně dvacet minut, doporučuje spíše deset minut. Dle autorky záleží na tématu dotazníku, ale musíme si uvědomit, že čím bude dotazníkových položek méně, tím se zvyšuje jeho šance na vyplnění. Může se totiž stát, že respondent odvrátí od vyplňování vysoký počet dotazníkových položek. Dotazník se skládá ze tří částí. V úvodu jsme představili sami sebe, cíle výzkumu, čas potřebný k vyplnění a zdůraznili jsme anonymitu, která je respondentům při vyplňování zaručena. Druhou část tvořily samotné dotazníkové položky a poslední část obsahovala identifikační údaje a poděkování za vyplněný dotazník (Munduch in Linderová, 2016).

Autorka vytvořila dotazník složený z deseti, převážně škálových dotazníkových položek. Škálové položky řadíme k položkám výběrovým a škálování patří mezi tzv. ratingové metody založené na výběru určitého bodu na předložené škále, kde se posuzuje míra vlastnosti jevu nebo jeho intenzita. Doulík (2016) ve své publikaci cituje definici N. P. Kerlingera (1972), který říká že „*Škála je souborem symbolů nebo čísel, a to tak konstruovaných, že lze symboly*

nebo čísla přiřadit podle pravidla jedincům (nebo jejich aktům chování), na které se škála aplikuje“ (Doulík, 2016, s. 35).

Existuje několik druhů posuzovacích škál. F. N. Kerlinger rozděluje kategoriální, numerické a grafické posuzovací škály. Doulík rozděluje škály na pořadové, intervalové a Likertovy škály. Autorka dotazník sestavila z Likertových škál a přitom použila zejména numerické škály (Doulík, 2016; Chráska, 2016).

7.2 Výzkumný soubor a průběh sběru dat

Předvýzkum i samotný výzkum byl realizován na SOŠ Hranice.

8. února 2022 byl proveden předvýzkum. Dotazník byl v papírové podobě rozdan třem respondentům, a to učitelům. Prostřednictvím předvýzkumu jsme došli k závěru, že dotazník byl pro respondenty srozumitelný a jasný, ale podle zpětné vazby, byl příliš dlouhý. Původní dotazník obsahoval 18 dotazníkových položek.

Po úpravě dotazník obsahoval 10 dotazníkových položek. Sestavili jsme dva dotazníky, jeden pro učitele a jeden pro žáky s dyslexií (Příloha 1, Příloha 2). Dotazníky byly vytvořeny elektronicky prostřednictvím webové stránky www.survio.com a vloženy na EduPage, což je informační systém, který používá SOŠ Hranice. Dotazník mohli učitelé i žáci vyplňovat od 1. do 30. března 2022.

Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 30 učitelů a 40 žáků s dyslexií na střední škole. Dotazník vyplnilo 18 učitelů, z toho 5 učitelů odborných předmětů a 13 učitelů všeobecných předmětů a dále 12 učitelek, 6 učitelek odborných předmětů a 6 učitelek všeobecných předmětů. Do šetření se zapojilo tedy více učitelů – mužů a více učitelů, kteří vyučují odborné předměty (19 učitelů). Zastoupení učitelů není překvapivé. Škola je tvořena převážně z učitelů – mužů a vzhledem k tomu, že výzkum probíhal na odborné škole, škola má větší zastoupení učitelů a učitelek odborných předmětů. Z řad žáků se do šetření zapojilo více žákyň, a to 27, z toho 14 žákyň z maturitních oborů a 13 žákyň z učebních oborů. Žáků bylo celkem 13, a to 7 z maturitních oborů a 6 z učebních oborů.

7.3 Vyhodnocení výzkumu

Vyhodnocení výzkumu bylo provedeno testem nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento test významnosti je používán při pracování výsledků dotazníkového šetření. Využívá se v situacích, ve kterých se rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního nebo ordinálního měření. Výsledky, které byly dotazníkovým šetřením získány,

je nutno nejprve zapsat do tzv. kontingenční tabulky, neboli do „tabulky, se dvěma vstupy“. Četnosti respondentů, kteří odpověděli určitým způsobem na první otázku a současně určitým způsobem na druhou otázku jsou vyjádřeny čísly v kontingenční tabulce. Nejprve je nezbytné si stanovit nulovou a alternativní hypotézu. Testování provádíme na hladině významnosti $\alpha 0,05$. Dále pro každé pole kontingenční tabulky vypočítáme očekávané četnosti (O), tedy tzv. „teoretické“ četnosti, které by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. Ukazatel velikosti rozdílu mezi skutečností a nulovou hypotézou je vypočítaná hodnota χ^2 . Poté je potřeba určit počet stupňů volnosti tabulky podle vztahu. Máme tedy zvolenou hladinu významnosti, a jakmile vypočítáme počet stupňů volnosti, ve statistických tabulkách si najdeme kritickou hodnotu testového kritéria. A porovnááme vypočítané hodnoty testového kritéria s kritickou hodnotou. Pokud je vypočítaná hodnota vyšší, odmítáme nulovou hypotézu a tímto prokážeme významnou souvislost zkoumanými jevy (Chráška, 2016).

8 Výsledky a interpretace výzkumu

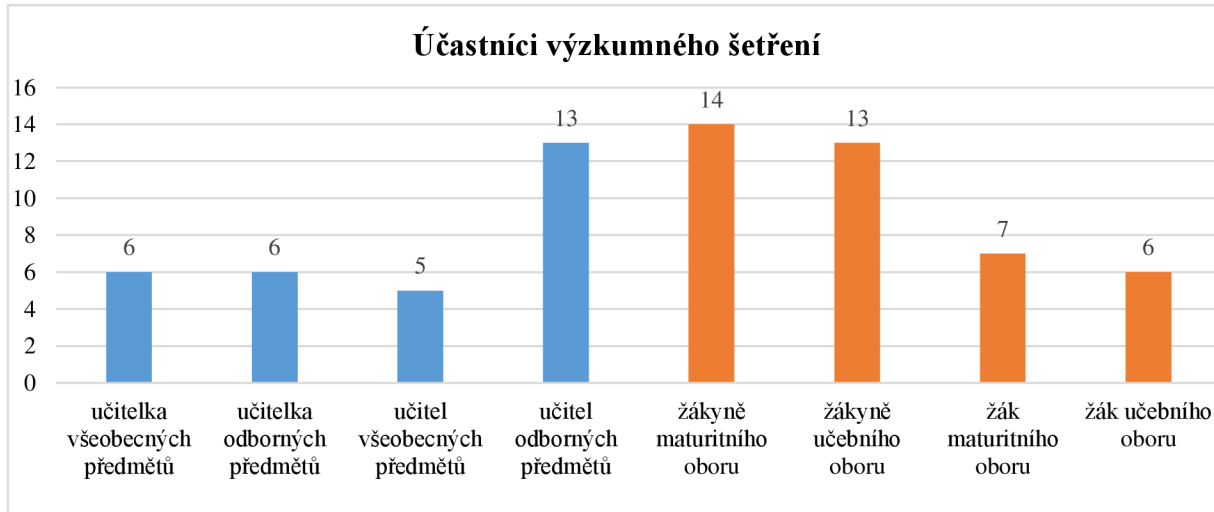
V této části jsou vyhodnoceny a zpracovány dotazníkové položky z dotazníkového šetření, které probíhalo mezi učiteli střední školy a mezi žáky s dyslexií na SOŠ Hranice. K uvedeným dotazníkovým položkám jsou vytvořeny tabulky a grafy. Následuje interpretace získaných dat. Vzhledem k totožnému dotazníku, vyhodnotíme oba dva dotazníky do společných tabulek a grafů. Pro lepší přehlednost budeme v tabulkách a grafech, kromě dotazníkové položky č. 1, používat na místo učitel/učitelka a žák/žákyně s dyslexií pouze učitel a žák.

Dotazníková položka č. 1 Účastníci dotazníkového šetření

Tabulka 1 Účastníci výzkumného šetření

učitelé	počet	žáci	počet
učitelka všeobecných předmětů	6	žákyně maturitního oboru	14
učitelka odborných všeobecných předmětů	6	žákyně učebního oboru	13
učitel všeobecných předmětů	5	žák maturitního oboru	7
učitel odborných předmětů	13	žák učebního oboru	6
celkem učitelů	30	celkem žáků	40

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 1: Účastníci výzkumného šetření

Zdroj: vlastní výzkum

První dotazníková položka zjišťovala pohlaví a zaměření, jak učitelů, tak i žáků. U učitelů jsme zjišťovali kromě pohlaví také to, zda vyučují všeobecné nebo odborné předměty a u žáků jsme se kromě pohlaví zajímali také o to, zda studují maturitní nebo učební obor.

Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 30 učitelů a 40 žáků s dyslexií. Z tabulky 1 a grafu 1 můžeme vyčíst větší zastoupení mužů, kterých se účastnilo celkem 18 oproti ženám,

kterých se zúčastnilo 11. Dále můžeme z tabulky a grafu vyčíst celkový počet zastoupení učitelů (mužů i žen) všeobecných předmětů, těch bylo 12, a učitelů odborných předmětů, kterých bylo 18.

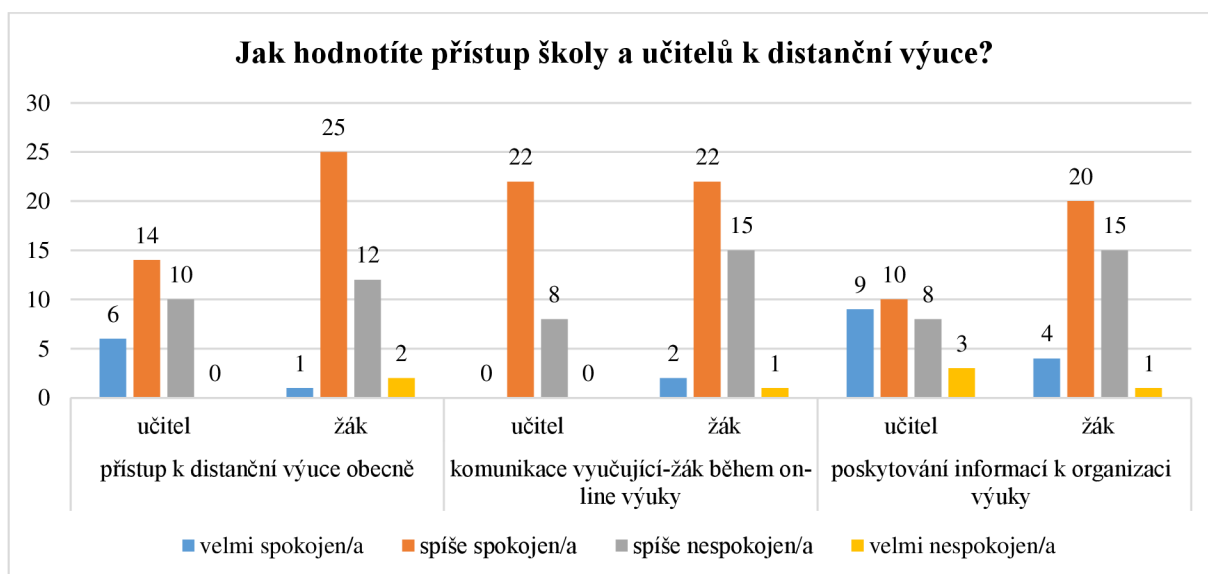
Poměrně rovnoměrné zastoupení bylo v kategorii žáků. Dohromady se dotazníkového šetření zúčastnilo 21 žáků (dívek i chlapců) maturitních oborů a 19 žáků učebních oborů. Dotazník vyplnilo celkem 27 žákyň, žáků dotazník vyplnilo 13.

Dotazníková položka č. 2 Jak hodnotíte přístup školy a učitelů k distanční výuce?

Tabulka 2 Přístup školy k distanční výuce

		velmi spokojen/a	spíše spokojen/a	spíše nespokojen/a	velmi nespokojen/a
přístup k distanční výuce obecně	učitel	6	14	10	0
	žák	1	25	12	2
komunikace vyučující-žák během on-line výuky	učitel	0	22	8	0
	žák	2	22	15	1
poskytování informací k organizaci výuky	učitel	9	10	8	3
	žák	4	20	15	1

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 2: Přístup školy k distanční výuce

Zdroj: vlastní výzkum

Dotazníková položka č. 2 zjišťovala přístup školy a učitelů k distanční výuce. Respondenti vybírali ze škály, do jaké míry byli spokojeni s přístupem školy k distanční výuce obecně, s komunikací při on-line výuce a s poskytováním informací k organizaci výuky (vzhledem k aktuálním epidemiologickým opatřením).

Z tabulky 2 a grafu 2 je zřejmé, že s přístupem k distanční výuce obecně bylo spíše spokojeno 14 učitelů a 25 žáků. Spíše nespokojen/a byla druhou nejčastější variantou u obou skupin, zvolilo ji 10 učitelů a 12 žáků. Variantu velmi nespokojen/a nezvolil žádný učitel a pouze 2 žáci. Naopak velmi spokojen/a bylo 6 učitelů, ale pouze 1 žák. Jsme si vědomi, že tato situace byla zcela nová jak pro učitele a žáky, tak i pro ředitele škol. Ze strany ředitelů i učitelů mnohdy záleželo na jejich kreativitě, jak uchopit distanční výuku i celý vzdělávací proces. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že více jak polovina učitelů byla s přístupem k distanční výuce spokojena. Podle autorky byl tento pozitivní výsledek zejména díky pohotové reakci ředitele, který ve spolupráci s učiteli určil jasné instrukce k průběhu distanční výuky (zadávání úkolů, způsob klasifikace, rozvrh v on-line režimu). To potvrzuje i vysoká spokojenost u žáků. U deseti učitelů, kteří uvedli variantu spíše nespokojen/a, se autorka domnívá, že učitelům nemusel vyhovovat stanovený rozvrh (mohlo se jim např. zdát, že by potřebovali více nebo méně on-line hodin), časová náročnost na vytváření prací pro žáky, ale např. i změna v klasifikačním řádu. Nespokojení žáci mohli mít pocit velkého/malého kladení nároků nebo také na časovou náročnost při odevzdání zadaných prací.

S komunikací mezi vyučujícím a žákem během on-line výuky bylo spíše spokojeno 22 učitelů a 22 žáků a spíše nespokojeno 12 učitelů a 8 žáků. Variantu velmi spokojen/a a velmi nespokojen/a nezvolil žádný učitel. S komunikací během on-line výuky byli velmi spokojeni 2 žáci a velmi nespokojen byl 1 žák. Učitelé i žáci museli přistoupit na jiný styl komunikace a hledat vhodné způsoby, jak mezi sebou komunikovat. Autorka se domnívá, že učitelé, kteří hledali nejrůznější možnosti, aby se s žáky spojili, zvolili variantu spíše spokojeni. Je možné, že učitelé, kteří zvolili variantu spíše nespokojeni, kladou větší důraz na osobní předávání informací a mohou se domnívat, že kvalita výuky nemůže být totožná s poskytovanou on-line výukou.

S poskytováním informací k organizaci výuky bylo spíše spokojeno 10 učitelů a 20 žáků. Velmi spokojeno bylo 9 učitelů a 4 žáci. Spíše nespokojeno bylo 8 učitelů, u žáků byla tato varianta druhou nejčastější, zvolilo ji 15 žáků. Velmi nespokojeno s poskytováním informací k organizaci výuky byli 3 učitelé a pouze 1 žák. Musíme si připomenout, že Vláda ČR zasedala a vydávala svá rozhodnutí zejména ve čtvrtky, tudíž aktualizované informace se dostávali k řediteli nejdříve v pátky. Některé změny dokonce přicházeli ze dne na den v průběhu týdne. I přes opravdu někdy nepřehlednou situaci, ředitel školy pravidelně veškeré změny zveřejňoval na informačním systému. Autorka připouští, že počáteční organizování on-line výuky přinášelo mnohdy určité zmatky, zejména v době, kdy výuka neprobíhala podle on-line rozvrhu, ale učitelé si výuku plánovali v událostech na informačním systému. Mohlo

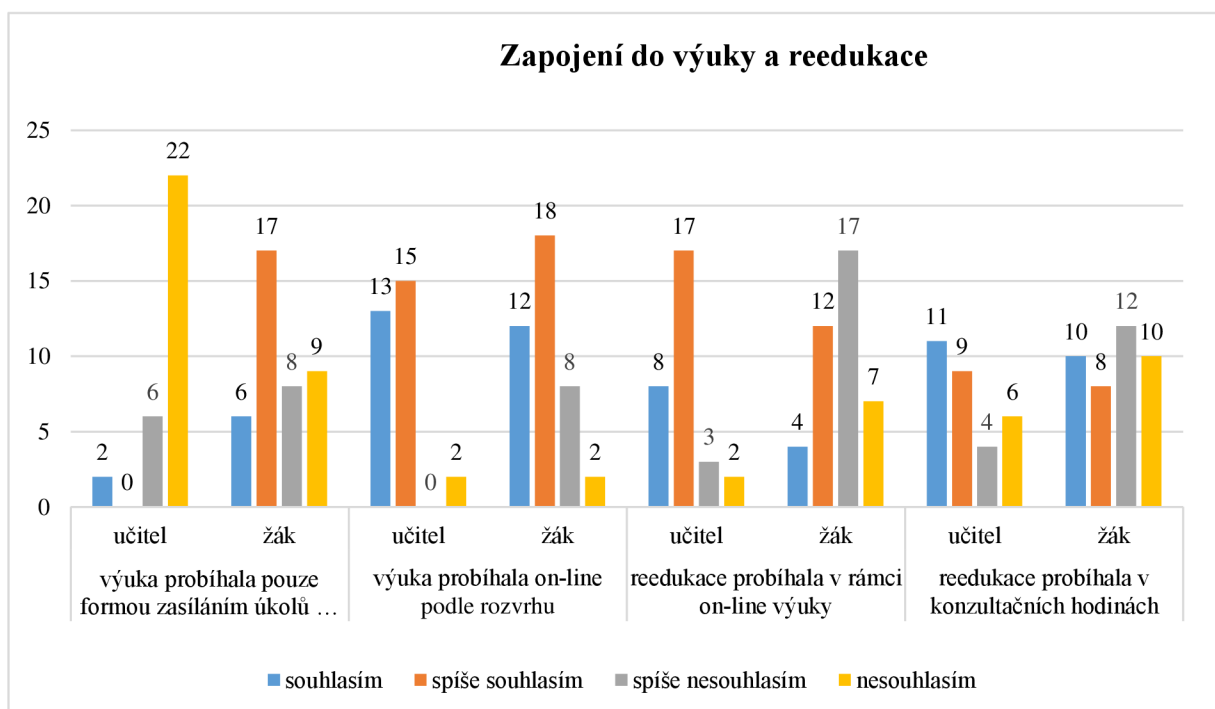
se tedy stát, a stávalo se, že si dva učitelé vytvořili ve stejný den a stejný čas hodinu v jedné třídě a nevšimli si toho.

Dotazníková položka č. 3 Jak probíhalo Vaše zapojení do výuky a reedukace při distančním vzdělávání?

Tabulka 3 Zapojení do výuky a reedukace

		souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím
výuka probíhala pouze formou zasiláním úkolů	učitel	2	0	6	22
	žák	6	17	8	9
výuka probíhala on-line podle rozvrhu	učitel	13	15	0	2
	žák	12	18	8	2
reedukace probíhala v rámci on-line výuky	učitel	8	17	3	2
	žák	4	12	17	7
reedukace probíhala v konzultačních hodinách	učitel	11	9	4	6
	žák	10	8	12	10

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 3: Zapojení do výuky a reedukace

Zdroj: vlastní výzkum

Tato dotazníková položka zjišťovala, jakým způsobem probíhalo zapojení do distanční výuky. Respondenti vybírali ze škály, zda souhlasí nebo nesouhlasí s formou výuky založené pouze na zasiláním úkolů přes informační systém školy, dále zda souhlasí nebo nesouhlasí

s tím, že on-line výuka probíhala podle rozvrhu a zda probíhaly reedukační hodiny v rámci on-line výuky nebo v rámci konzultačních hodin.

Jen 2 učitelé souhlasili s tím, že výuku zajišťovali pouze formou rozesílání úkolů a zadáváním přes e-mail či informační systém školy. Variantu spíše souhlasím neoznačil žádný učitel, 6 učitelů spíše nesouhlasilo a 22 nesouhlasilo. Odlišné jsou odpovědi žáků, z nichž 6 souhlasilo a 17 spíše souhlasilo s tím, že výuka byla zajišťována pouze formou zasílání úkolů. Spíše nesouhlasilo 8 žáků a nesouhlasilo 9 žáků. Další položka zjišťovala, zda výuka probíhala podle on-line rozvrhu. S tím souhlasilo 13 učitelů a 15 spíše souhlasilo. Z žáků souhlasilo 12 a spíše souhlasilo 18. Variantu spíše nesouhlasil neoznačil žádný učitel, ale 8 žáků a nesouhlasili 2 učitelé a 2 žáci. Zajímavé je porovnání obou položek, a to jednak mezi učiteli a žáky, ale také proto, že učitelé měli povinnost realizovat výuku podle on-line rozvrhu (viz. kapitola 4.2) Autorka se domnívá, že 2 učitelé, kteří on-line nevyučovali, mohli být učitelé tělesné výchovy.

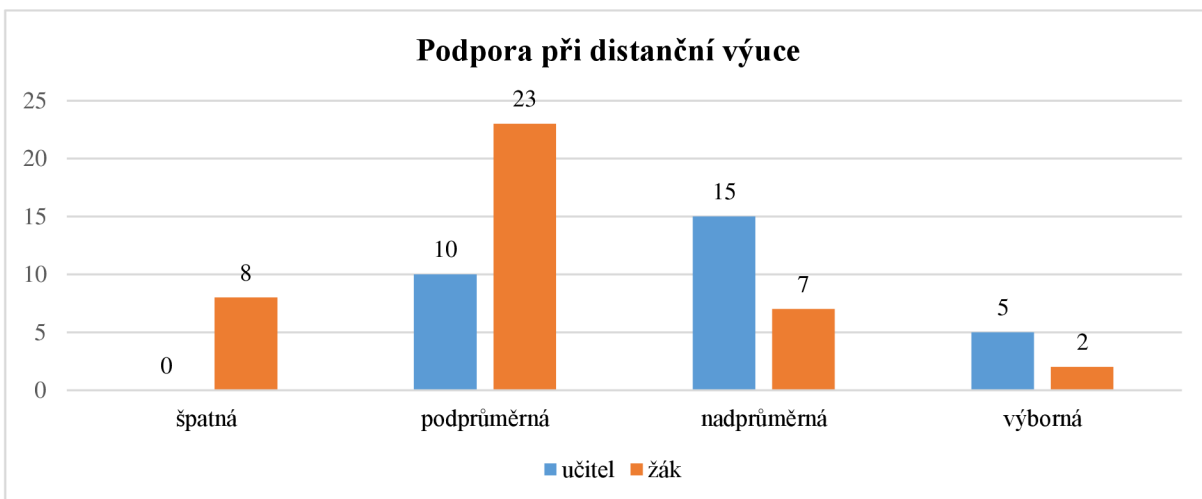
Další dvě položky zjišťovaly, jakým způsobem probíhala reedukace při distančním vzdělávání. Reedukaci v rámci on-line výuky zařazovalo 8 učitelů, ti označili variantu souhlasím, a 17 učitelů spíše souhlasilo, 3 učitelé spíše nesouhlasili a 2 nesouhlasili. S reedukací v rámci on-line výuky spíše nesouhlasilo 17 žáků a 7 nesouhlasilo, 4 souhlasili a 12 žáků spíše souhlasilo. S realizací reedukace v rámci konzultačních hodin souhlasilo 11 učitelů a 10 žáků, spíše souhlasilo 9 učitelů a 8 žáků. S reedukací v konzultačních hodinách nesouhlasilo 6 učitelů a 4 učitelé spíše nesouhlasili. Podle 10 žáků reedukace neprobíhala v rámci konzultačních hodin, označili variantu nesouhlasili a 12 žáků spíše nesouhlasilo s průběhem reedukace v rámci konzultačních hodin. Z tabulky 3 a grafu 3 je zřejmé, že reedukaci prováděli nějakou formou téměř všichni učitelé. Autorka se domnívá, že žáci, kteří u obou položek zvolili variantu spíše nesouhlasili nebo nesouhlasili, patrně neměli o reedukaci zájem.

Dotazníková položka č. 4 Jak hodnotíte svou podporu při distanční výuce k žákům s dyslexií? / Jak hodnotíte podporu učitelů při distanční výuce k dyslexií?

Tabulka 4 Podpora při distanční výuce

		špatná	podprůměrná	nadprůměrná	výborná
podpora	učitel	0	10	15	5
	žák	8	23	7	2

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 4: Podpora při výuce

Zdroj: vlastní výzkum

U dotazníkové položky 4 odpovídali respondenti na otázku týkající se podpory žákům s dyslexií. Na škále odpovědí učitelé vybírali, jak hodnotili svou poskytovanou podporu žákům s dyslexií a žáci vybírali, jak hodnotili podporu, kterou jim učitelé vzhledem k dyslexii poskytovali. Z tabulky 4 a grafu 4 je zřejmé, že učitelé hodnotí svou podporu k žákům nadprůměrně, vybralo ji 15 učitelů a 2 označili svou podporu jako výbornou. Žádný učitel nehodnotí svou podporu jako špatnou a 10 učitelů vnímá svou podporu jako podprůměrnou. Odlišně podporu vnímali žáci. Pouze 2 žáci označili poskytovanou podporu jako výbornou a 7 jako nadprůměrnou. Podprůměrně hodnotilo poskytovanou podporu od učitelů 23 žáků a 7 žáků jako špatnou.

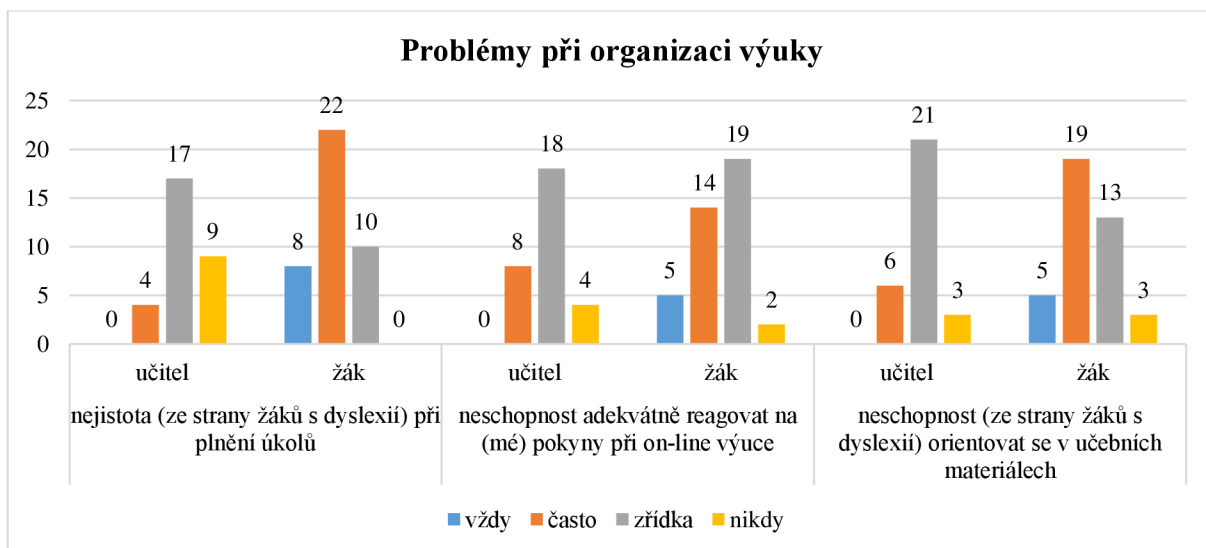
Autorka se domnívá, že učitelé mohli žáky s dyslexií podporovat stejně, jako je tomu u prezenční výuky, ale pro účely distanční výuky tento druh podpory nemusel být dostatečný a proto žáci vnímali podporu tak, jak je uvedeno v tabulce 4 a grafu 4.

Dotazníková položka č. 5 Potýkal/a jste se při distanční výuce s následujícími problémy?

Tabulka 5 Problémy při výuce

		vždy	často	zřídka	nikdy
nejistota (ze strany žáků s dyslexií) při plnění úkolů	učitel	0	4	17	9
	žák	8	22	10	0
neschopnost adekvátně reagovat na (mé) pokyny při on-line výuce	učitel	0	8	18	4
	žák	5	14	19	2
neschopnost (ze strany žáků s dyslexií) orientovat se v učebních materiálech	učitel	0	6	21	3
	žák	5	19	13	3

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 5: Problémy při organizaci výuky

Zdroj: vlastní výzkum

Dotazníková položka č. 5 zjišťovala, zda se učitelé a žáci potýkali při výuce s následujícími problémy: nejistota žáků při plnění úkolů, neschopnost adekvátně reagovat na pokyny při on-line výuce a neschopnost žáků se orientovat v učebních materiálech.

S nejistotou u žáků se při plnění úkolů zřídka setkala 17 učitelů, 9 nikdy a 4 učitelé často. Variantu vždy nevybral žádný učitel. Nejistých při plnění úkolů bylo často 22 žáků a zřídka 10. Vždy si nebylo jistých 8 žáků a žádný žák nezvolil variantu nikdy.

Zřídka mělo 18 učitelů pocit, že žáci nejsou schopni adekvátně reagovat na jejich pokyny při on-line výuce. Často se s tímto problémem setkala 8 učitelů a nikdy 4 učitelé. Variantu vždy neoznačil žádný učitel. Podle odpovědi žáků, jich 19 zřídka a 14 často nebylo schopno reagovat na učitelovy pokyny. Celkem 5 žáků se s tímto problémem potýkalo vždy a 2 žáci tento problém nezaznamenali nikdy.

Neschopnost u žáků orientovat se v učebních materiálech zaznamenalo zřídka 21 učitelů a často se s tímto setkala 6 učitelů. Variantu nikdy označili 3 učitelé a žádný nezvolil variantu vždy. 13 žáků mělo zřídka problém se orientovat v učebních materiálech a 19 žáků se s tímto problémem setkávalo často. 5 žáků se vždy v materiálech nebylo schopno zorientovat a pouze 3 žáci tento problém u sebe nezaregistrovali nikdy.

Jak můžeme vyčíst z tabulky 5 a grafu 5, žáci a učitelé vnímali odlišně uvedené problémy. Žáci je převážně vnímali často, učitelé zřídka. Autorka se domnívá, že k prvnímu problému by při prezenční výuce patrně nedocházelo, učitelé by měli přehled, jak a kdo ve výuce pracuje a komu je potřeba s plněním úkolů poradit. Také žáci nemuseli zadaný úkol pochopit. S tím souvisí i druhý problém, kde mohlo docházet při komunikaci k nepochopení

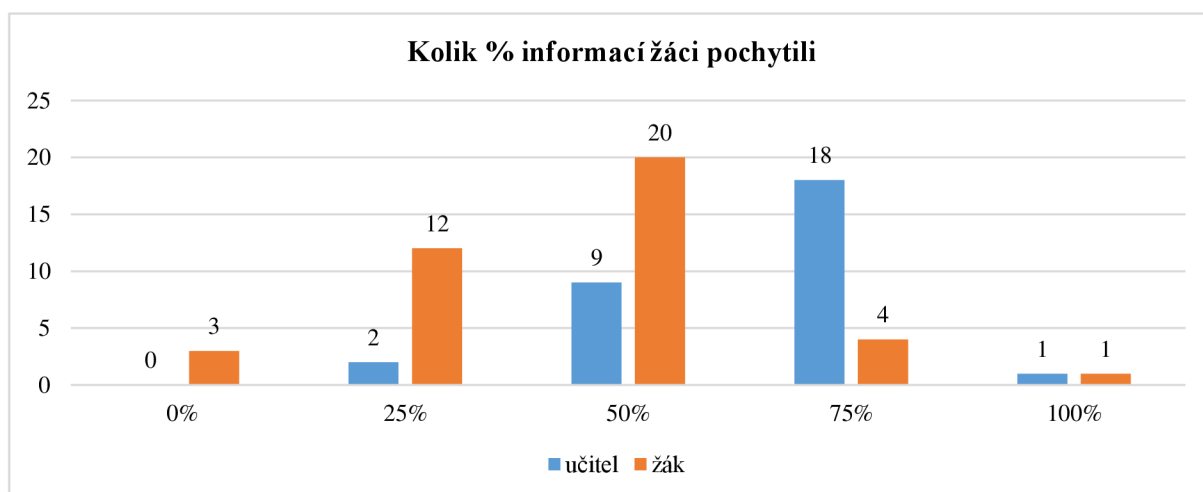
toho, na co se učitel žáka ptá nebo toho, co má žák udělat. Podle autorky by k těmto problémům nemuselo při distanční výuce docházet, pokud by učitelé a žáci spolu otevřeně komunikovali.

Dotazníková položka č. 6 Na vyznačené ose zaznamenejte, kolik % informací dokázali pochytit žáci s dyslexií při distanční výuce? / Na vyznačené ose zaznamenejte, kolik % informací jste dokázal pochytit při distanční výuce?

Tabulka 6 Kolik % informací žáci pochytili

		0 %	25 %	50 %	75 %	100 %
kolik % informací žáci pochytili	učitel	0	2	9	18	1
	žák	3	12	20	4	1

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 6: Kolik % informací žáci pochytili

Zdroj: vlastní výzkum

Na číselné ose respondenti zaznamenávali, kolik % informací pochytili žáci s dyslexií při distanční výuce. Z tabulky 6 a grafu 6 můžeme vyčíst, že žáci a učitelé mají rozdílné názory na množství informací, které při distanční výuce žáci získali. Pouze jeden učitel a jeden žák se shodují ve 100 % získaných informací. 18 učitelů a 4 žáci zaznamenali na číselné ose 75 % informací a 25 % označili 2 učitelé a 12 žáků. Žádný učitel si nemyslí, že žáci pochytili 0 % informací, ale myslí si to 3 žáci. Celkem 20 žáků se domnívá, že si odneslo z distanční výuky 50 % informací, z učitelů si to myslí 9.

Překvapily nás odpovědi zaznamenané od učitelů. Autorka se domnívá, že učitelé, kteří do distanční výuky vkládali enormní úsilí, očekávali od svých žáků velké % získaných informací. Naopak je překvapivý výsledek od žáků, kteří si sami připouští menší % pochycených informací. Žáci si patrně připouští, že nevěnovali velkou pozornost při on-line

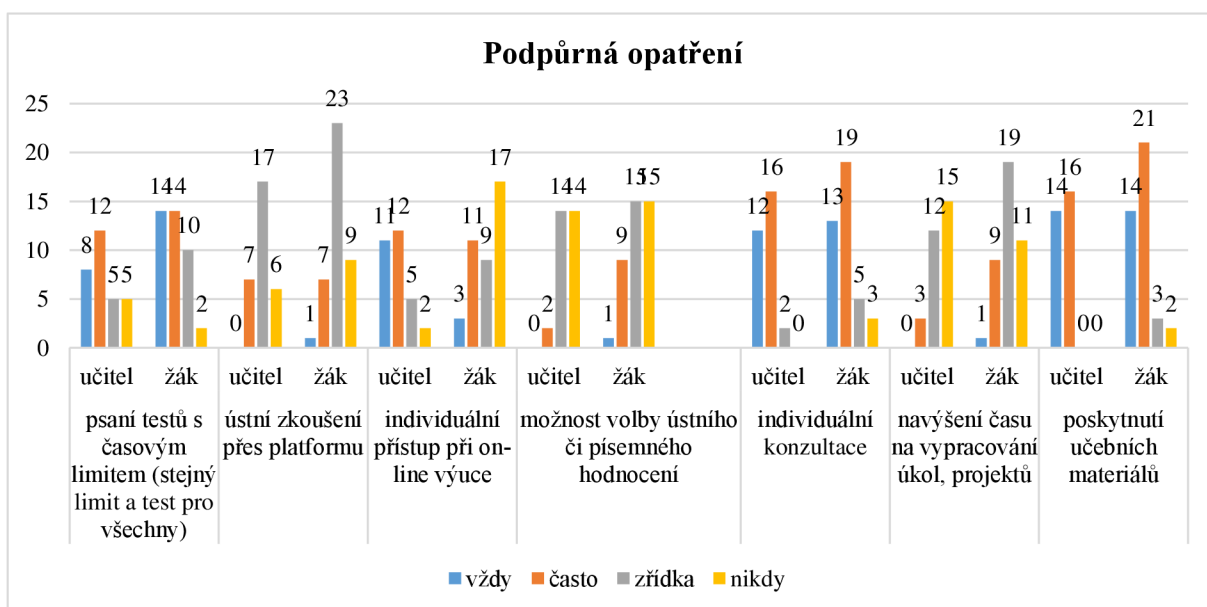
výuce nebo neplnili úkoly pečlivě nebo nevynakládali takové úsilí při učení, jako kdyby probíhala prezenční výuka.

Dotazníková položka č. 7 Jaká podpůrná opatření jste při distanční výuce žákům s dyslexií poskytoval/a? / Jaká podpůrná opatření Vám byla při distanční výuce poskytována?

Tabulka 7 Podpůrná opatření

		vždy	často	zřídka	nikdy
psaní testů s časovým limitem (stejný limit a test pro všechny)	učitel	8	12	5	5
	žák	14	14	10	2
ústní zkoušení přes platformu	učitel	0	7	17	6
	žák	1	7	23	9
individuální přístup při on-line výuce	učitel	11	12	5	2
	žák	3	11	9	17
možnost volby ústního či písemného hodnocení	učitel	0	2	14	14
	žák	1	9	15	15
individuální konzultace	učitel	12	16	2	0
	žák	13	19	5	3
navýšení času na vypracování úkol, projektů	učitel	0	3	12	15
	žák	1	9	19	11
poskytnutí učebních materiálů	učitel	14	16	0	0
	žák	14	21	3	2

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 7: Podpůrná opatření

Zdroj: vlastní výzkum

Dotazníková položka č. 7 zjišťovala, jaká podpůrná opatření byla žákům s dyslexií při distanční výuce poskytována. Ze škály respondenti odpovídali na otázky, zda psali testy se stejným časovým limitem jako ostatní spolužáci, zda učitelé přes platformu žáky ústně zkoušeli, zda při on-line výuce byl uplatňován individuální přístup, dále jestli žáci měli při zkoušení možnost volby ústního nebo písemného zkoušení, zda probíhaly individuální konzultace a také zda žákům s dyslexií byl navýšen čas na zpracování úkolů a zda učitelé žákům poskytovali učební materiály.

Psaní testů s časovým limitem (stejný limit a testy pro všechny) používalo vždy 8 a 12 učitelů často. Tento způsob ověřování zřídka použilo 5 učitelů. Variantu nikdy zvolilo také 5 učitelů. S psaním testů s časovým limitem se setkalo vždy 14 žáků a 14 se s touto variantou setkalo často. Pouze 2 žáci uvedli, že testy na čas nikdy nepsali a 10 žáků psalo testy s časovým limitem zřídka.

Nejméně využívaným způsobem hodnocení bylo ústní zkoušení přes zvolenou platformu. Pouze jeden učitel uvedl, že ke svému hodnocení vždy využíval ústní zkoušení a 7 učitelů ústně zkoušelo často. Pouze 1 žák uvedl, že byl takovým způsobem zkoušen vždy a 7 žáků bylo tímto způsobem zkoušeno často. Ústní zkoušení nikdy neprovádělo 6 učitelů a zřídka jej využívalo 17. Ústně zkoušeno nebylo v průběhu distanční výuky 9 žáků a zřídka se s touto variantou hodnocení setkalo 23 žáků.

Individuální přístup uplatňovalo často 12 a vždy 11 učitelů. Zřídka se o individuální přístup snažilo 5 učitelů a pouze 2 uvedli, že jej neuplatňovali. Odlišný pohled měli žáci, 17 z nich uvedlo, že se nikdy v distanční výuce s individuálním přístupem nesetkalo. Podle 11 žáků učitelé tento přístup uplatňovali často, 9 žáků uvedlo zřídka a pouze 3 se s tímto přístupem setkali vždy.

Z tabulky 7 a grafu 7 vyplývá, že pouze 1 žák si mohl zvolit způsob ověřování vědomostí mezi ústním či písemným hodnocením a 9 žáků uvedlo, že si tento způsob ověřování mohlo zvolit často. Zřídka a nikdy označilo stejný počet žáků, a to 15. Výběr mezi ústním či písemným hodnocením umožnili často 4 učitelé, 14 zřídka, 14 nikdy a vždy výběr neumožnil žádný učitel.

Individuální konzultace poskytovalo často 16 učitelů a 12 učitelů vždy, 2 učitelé zřídka a žádný učitel nikdy. Individuální konzultace byla nabízena nebo poskytnuta často 19 a vždy 13 žákům, zřídka využilo konzultaci 5 žáků a 3 této možnosti nevyužili nikdy.

Navýšení časové dotace na vypracování úkolů či projektů nikdy neumožnilo 15 učitelů, zřídka toto opatření umožnilo 12 učitelů, často 3 a vždy žádný učitel. Z pohledu žáků, bylo toto opatření poskytnuto zřídka u 19 žáků a u 11 nikdy. Často se s navýšením času setkalo 9 žáků

a vždy pouze jeden žák. Při distanční výuce uvedlo 16 učitelů často a 14 učitelů vždy, že žákům poskytovali učební materiály. Možnosti zřídka a nikdy neoznačil žádný učitel. Podle 21 žáků jim materiály byly poskytnuty často a vždy se s učební oporou setkalo 14 žáků. Jen 3 žáci uvedli, že jim materiály byly poskytnuty zřídka a pouze 2 uvedli možnost nikdy.

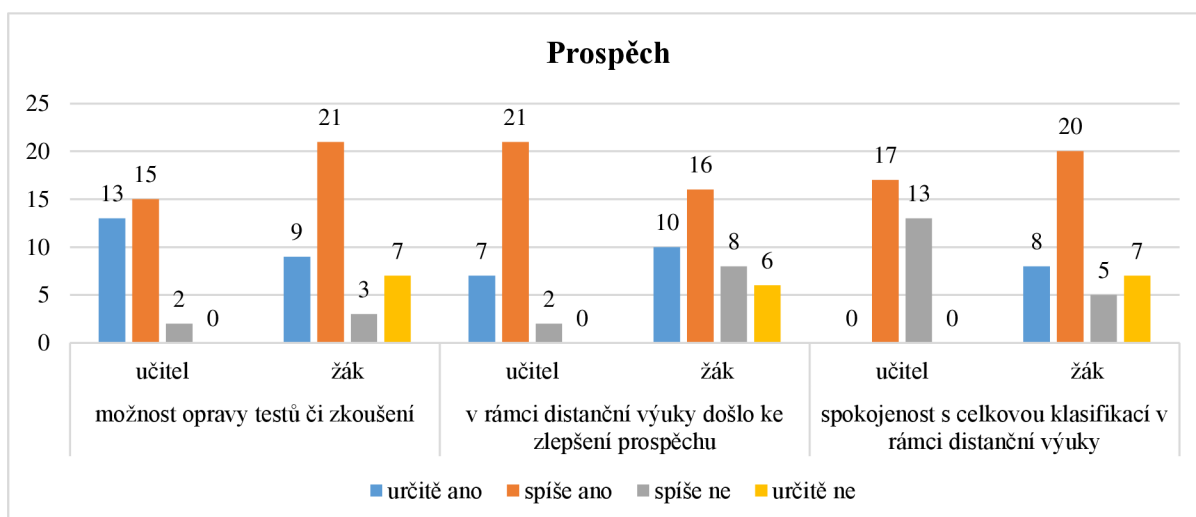
Podle autorky není vhodné u žáků s dyslexií psát testy s časovým limitem, který je stejný jako pro ostatní žáky, a to zejm. proto, že tyto žáci potřebují více času nejen k přečtení textu, ale také k jeho zpracování. Daleko efektivnější by bylo, kdyby učitelé vytvořili kratší test nebo navýšili časový limit. Pro žáky by pravděpodobně bylo snazší, kdyby jim bylo umožněno ústní zkoušení ve všeobecných i odborných předmětech, kde je látka obsáhlá a písemné zpracování může být pro žáky namáhavější. Jsme si ovšem vědomi časové náročnosti na ústní zkoušení ze strany učitelů. Také musíme vzít v úvahu možnost, která se v dotazníku neobjevila a jistě by odpovědi mohli být zajímavé, a to, zda žákům tato možnost byla nabízena, ale ti ji nevyužili a preferovali písemné zkoušení. Autorka se domnívá, že by žáci preferovali písemné zkoušení před ústním, a to proto, že při distanční výuce u písemného zkoušení mohli mít žáci u sebe materiály, sešit apod. (ze strany učitelů nemožné kontrolovat). Autorka se přiklání k ověřování vědomostí hodnocením projektů, zadaných úkolů příp. vypracováním pracovních listů, zejm. proto, že žáci s dyslexií mohou pracovat svým tempem a úkoly, s kterými se neví rady, mohou včas konzultovat se spolužáky, učiteli. Časová náročnost na vytvoření pracovních listů či projektového zadání je pro učitele vysoká, pokud ale učitel vytvoří kvalitní zadání, může sloužit jako učební materiál žákům a učitel ušetří čas na vytváření učebních materiálů.

Dotazníková položka č. 8 Jak hodnotíte následující tvrzení týkající se prospěchu u žáků s dyslexií? / Jak hodnotíte následující tvrzení týkající se Vašeho prospěchu?

Tabulka 8 Prospěch

		určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
možnost opravy testů či zkoušení	učitel	13	15	2	0
	žák	9	21	3	7
v rámci distanční výuky došlo ke zlepšení prospěchu	učitel	7	21	2	0
	žák	10	16	8	6
spokojenost s celkovou klasifikací v rámci distanční výuky	učitel	0	17	13	0
	žák	8	20	5	7

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 8: Prospěch

Zdroj: vlastní výzkum

Dotazníková položka č. 8 se vztahovala k prospěchu žáků. Na škále jsme zjišťovali, zda žáci měli možnost si testy či zkoušení opravit, dále zda při distanční výuce došlo ke zlepšení prospěchu a také spokojenost s celkovou klasifikací při distanční výuce.

Z tabulky 8 a grafu 8 je zřejmé, že učitelé umožňovali žákům si testy či zkoušení opravit, 13 učitelů označilo možnost určitě ano a 15 spíše ano. Žádný učitel neuvedl možnost určitě ne. Je zajímavé, že 2 učitelé odpověděli spíše ne, a to proto, že školní řád umožňuje žákům jednou si písemný test či ústní zkoušení opravit (kromě čtvrtletních a pololetních testů, tzv. „B“ testů).

Ke zlepšení prospěchu v rámci distanční výuky došlo určitě u 10 žáků a spíše u 16 žáků, naopak určitě nedošlo u 6 žáků a spíše nedošlo u 8 žáků. 7 učitelů se domnívá, že ke zlepšení prospěchu určitě došlo, 21 uvádí variantu spíše ano. Podle 3 učitelů ke zlepšení spíše nedošlo a žádný neuvedl variantu určitě ne.

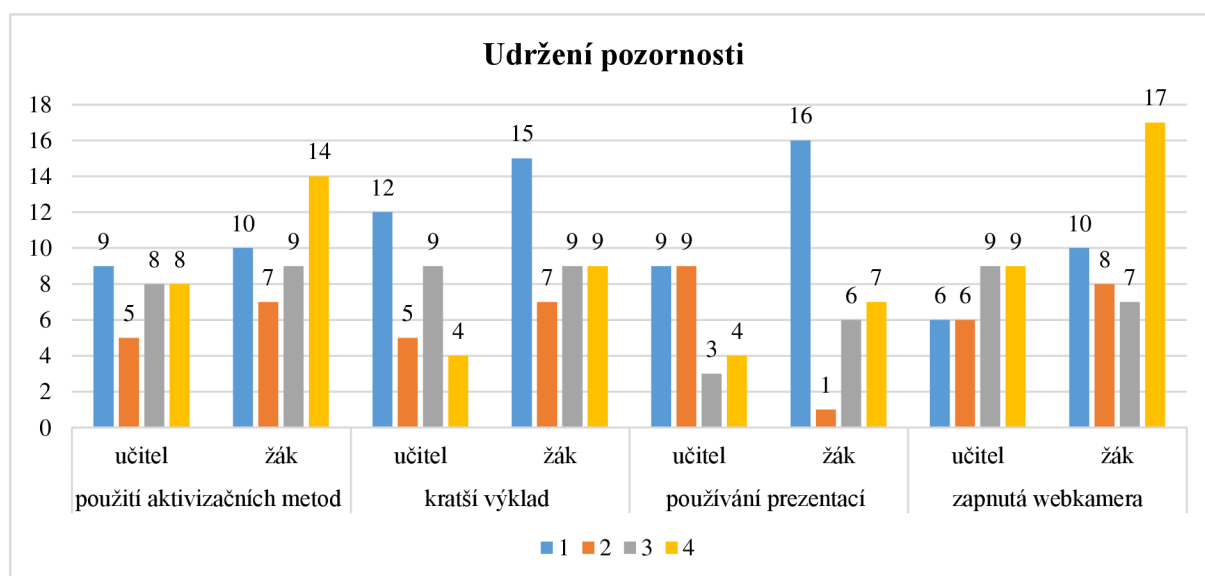
S celkovou klasifikací v rámci distanční výuky bylo spíše spokojeno 17 učitelů a 20 žáků a spíše nespokojeno 13 učitelů a 5 žáků. S klasifikací bylo určitě spokojeno 8 žáků, ale žádný učitel a určitě nespokojen nebyl žádný učitel, ale 7 žáků. Podle autorky, dosažení lepších studijních výsledků může souviset s tím, že si žáci sami organizují čas na učení nebo na vypracovávání projektů či zadaných prací a mohou si tak efektivně naplánovat čas na učení ale i na odpočinek.

Dotazníková položka č. 9 Ohodnoťte, do jaké míry měly podle Vás vliv na udržení pozornosti u žáků s dyslexií při on-line výuce následující faktory?

Tabulka 9 Udržení pozornosti

		1	2	3	4
použití aktivizačních metod	učitel	9	5	8	8
	žák	10	7	9	14
kratší výklad	učitel	12	5	9	4
	žák	15	7	9	9
používání prezentací	učitel	9	9	3	4
	žák	16	1	6	7
zapnutá webkamera	učitel	6	6	9	9
	žák	10	8	7	17

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 9: Udržení pozornosti

Zdroj: vlastní výzkum

Dotazníková položka č. 9 byla zaměřena na pozornost. Na škále od 1 do 4 jsme zjišťovali, zda použití aktivizačních metod, kratší výklad při on-line výuce, používání prezentací při on-line výuce a zapnutá kamera při on-line výuce, měly vliv na udržení pozornosti. Hodnota 1 na škále vyjadřovala největší vliv, hodnota 4 vyjadřovala nejmenší vliv.

Použití aktivizačních metod mělo největší vliv na udržení pozornosti podle 9 učitelů a 10 žáků. Pro 8 učitelů a 14 žáků měly aktivizační metody nejmenší vliv na udržení pozornosti. Variantu 2 zvolilo 5 učitelů a 7 žáků a variantu 3 zvolilo 8 učitelů a 9 žáků.

Další faktor, který nás zajímal, byl kratší výklad při on-line výuce. Ten měl podle 12 učitelů a 15 žáků největší vliv na udržení pozornosti. 9 učitelů a 9 žáků uvedlo, že kratší výklad měl pro ně malý vliv a 4 učitelé a 9 žáků se domnívá, že kratší výklad měl pro ně nejmenší vliv na udržení pozornosti. Variantu 2 zvolilo 5 učitelů a 7 žáků.

Používání prezentací mělo největší vliv podle 9 učitelů a 16 žáků. Velký vliv měly prezentace u 9 učitelů, ale pouze u jednoho žáka. Třetí variantu zvolili 3 učitelé a 6 žáků a nejmenší vliv měly na udržení pozornosti prezentace pro 4 učitele a 7 žáků.

Zapnutá webkamera měla největší vliv pro 6 učitelů a 10 žáků a nejmenší vliv pro 9 učitelů a 17 žáků. Variantu 2 zvolilo 6 učitelů a 8 žáků a variantu 3 vybralo 9 učitelů a 7 žáků.

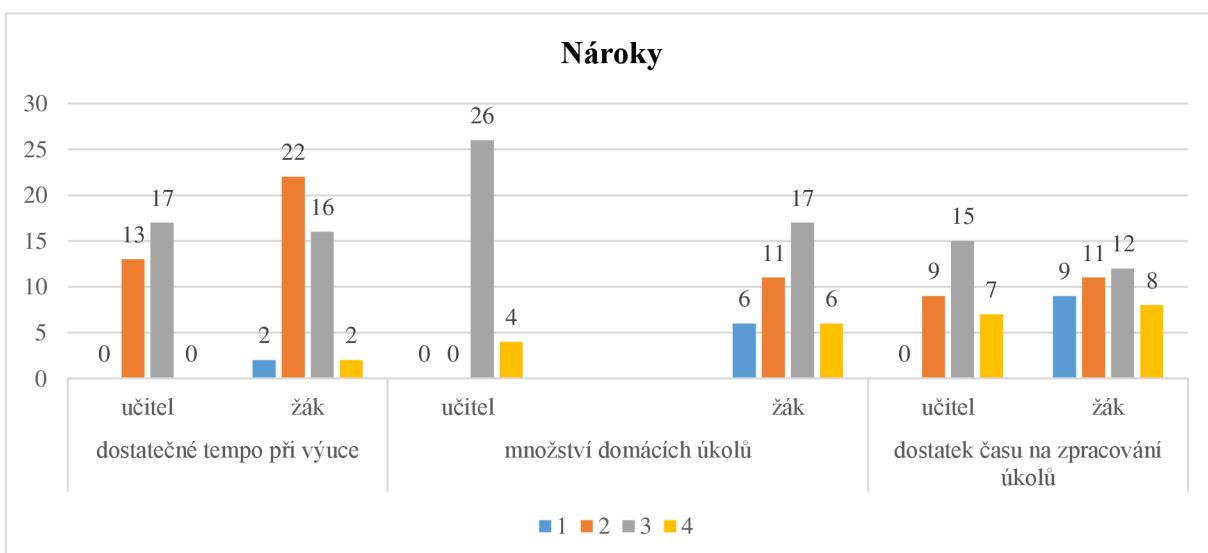
Jak můžeme vidět v tabulce 9 a grafu 9, největší vliv na udržení pozornosti mělo pro žáky používání prezentací a podle učitelů to byl kratší výklad. Nejmenší vliv na udržení pozornosti měla podle učitelů i žáků zapnutá webkamera. Autorku výsledky této dotazníkové položky nepřekvapily, a myslí si, že pro žáky je daleko efektivnější na udržení pozornosti při on-line výuce, když učitele slyší a když vidí před sebou probíranou látku, než když vidí učitele.

Dotazníková položka č. 10 Jak hodnotíte Vaše kladení nároků při distanční výuce k žákům s dyslexií? / Jak hodnotíte kladení nároků při distanční výuce?

Tabulka 10 Nároky

		1	2	3	4
dostatečné tempo při výuce	učitel	0	13	17	0
	žák	2	22	16	2
množství domácích úkolů	učitel	0	0	26	4
	žák	6	11	17	6
dostatek času na zpracování úkolů	učitel	0	9	15	7
	žák	9	11	12	8

Zdroj: vlastní výzkum



Graf 10: Nároky

Zdroj: vlastní výzkum

Dotazníková položka č. 10 zjišťovala, jak hodnotili učitelé a žáci uvedené nároky, které byly kladeny při distanční výuce. Respondenti měli na škále 1–4 vybrat hodnotu, se kterou se ztotožňují, přičemž hodnota 1 znamenala, že nároky byly nepřiměřeně náročné a hodnota 4 znamenala nepřiměřeně nenáročné kladení nároků.

Zajímalo nás, zda tempo při výuce bylo dostatečné, či ne. Za nenáročné bylo tempo při výuce považováno 17 učiteli a 16 žáky. Pro 22 žáků bylo tempo při výuce náročné, pro 2 žáky nepřiměřeně náročné a pro 2 žáky nepřiměřeně nenáročné. Jako náročné tempo zhodnotilo 13 učitelů. Varianty nepřiměřeně náročné a nepřiměřeně nenáročné nezvolil žádný učitel.

Dále nás zajímalo, jak respondenti vnímali množství domácích úkolů. Nejčastější byla odpověď 3, 26 učitelů a 17 žáků uvedlo, že domácí úkoly a jejich množství bylo nenáročné. Variantu nepřiměřeně nenáročnou označili 4 učitelé. Žádný učitel se nedomnívá, že množství úkolů bylo pro žáky nepřiměřeně náročné ani náročné. Pro 6 žáků bylo množství domácích úkolů nepřiměřeně náročné a pro stejný počet, tedy 6 bylo množství úkolů nepřiměřeně nenáročných. 11 žáků se domnívá, že množství zadaných domácích úkolů bylo pro ně náročné.

Pro 15 učitelů a 12 žáků byla časová dotace na zpracování úkolů nenáročná, z tohoto můžeme usoudit, že času na zpracování úkolů měli dostatek. Podle 7 učitelů a 8 žáků bylo času na zpracování až moc, označili hodnotu 4 tedy nepřiměřeně nenáročnou. 9 učitelů a 11 žáků hodnotilo časovou dotaci na zpracování úkolů jako náročnou. Nepřiměřeně náročnou tuto položku označilo 9 žáků a žádný učitel.

Jak uvádí tabulka 10 a graf 10, žáci vnímají odlišně nároky, které na ně byly při distanční výuce kladeny. Sama autorka si je vědoma, že zvládat tempo při distanční výuce mohlo být pro některé náročné. Učitelé mohli mít při on-line výuce pocit, že toho musí co nejvíce stihnout, nebo tempo řeči mohlo být pro žáky rychlé. Co se domácích úkolů týče, žáci si podle svých možností mohli plánovat zpracování úkolů. Problémem mohlo být u některých žáků to, že řada z nich jejich vypracování nechávala na poslední chvíli a pak samozřejmě nestíhala úkoly plnit a jejich množství se hromadilo.

9 Logická analýza získaných dat

V této kapitole jsme ověřovali stanovené výzkumné úkoly. Ke každému výzkumnému úkolu jsme vytvořili tabulky se skutečnou a očekávanou četností a na základě toho jsme vypočítali testové kritérium, které jsme porovnali s kritickou hodnotou. Poté jsme rozhodli, zda přijmeme či zamítneme nulovou nebo alternativní hypotézu. Pracovali jsme na hladině významnosti 5 %.

Ad 1: Výzkumný úkol 1: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílný názor na prospěch získaný při distanční výuce v době pandemie Covid-19.

Tabulka 11 Dílčí hypotéza 1 Skutečná četnost

Skutečná četnost			
	ano	ne	Σ
Učitel	28	2	30
Žák	26	14	40
Σ	54	16	70

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 12 Dílčí hypotéza 1 Očekávaná četnost

Očekávaná četnost			
	ano	ne	Σ
učitel	23,14	8,86	30
žák	30,86	9,14	40
Σ	54	16	70

Zdroj: vlastní výzkum

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

G = po dosažení do vzorce vychází testové kritérium

G = 7,813

Kritická hodnota: 3,841

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_{10}) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu (H_{1A}), která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Na hladině významnosti 0,05 je testové kritérium vyšší než kritická hodnota. Proto jsme přijali alternativní hypotézu (H_{1A}), a to, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílný názor na prospěch získaný při distanční výuce v době pandemie Covid-19.

Výzkumný úkol jsme ověřovali za pomoci dotazníkové položky č. 8, kde jsme mimo jiné zkoumali, zda v rámci distanční výuky došlo ke zlepšení prospěchu. Respondenti vybírali na škále určitě ano – spíše ano – spíše ne – určitě ne. V tabulce 11 ve sloupci ano jsme sečetli odpovědi určitě ano a spíše ano od učitelů a od žáků a ve sloupci ne jsme sečetli odpovědi spíše ne a určitě ne od učitelů a od žáků.

Ad 2: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory na poskytovaná podpůrná opatření v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

Tabulka 13 Dílčí hypotéza 2 Skutečné četnosti

Skutečné četnosti			
	často	zřídka	Σ
učitel	20	10	30
žák	28	12	40
Σ	48	22	70

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 14 Dílčí hypotéza 2 Očekávané četnosti

Očekávané četnosti			
	často	zřídka	Σ
učitel	20,57	9,43	30
žák	27,43	12,57	40
Σ	48	22	70

Zdroj: vlastní výzkum

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

G = po dosažení do vzorce vychází testové kritérium

G = 0,088

Kritická hodnota: 3,841

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme.

Na hladině významnosti 0,05 je testové kritérium u oboru testovacích položek nižší než kritická hodnota. Proto jsme přijali nulovou hypotézu a to, že není pravda, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na poskytovaná podpůrná opatření v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19

Výzkumný úkol jsme ověřovali za pomoci dotazníkové položky č. 7, kde jsme mimo jiné zkoumali, zda žáci psali testy s časovým limitem, který byl stejný pro všechny ostatní žáky. Respondenti vybírali na škále velmi často - vůbec. V tabulce 13 ve sloupci často jsme sečetli odpovědi velmi často a často od učitelů a od žáků a ve sloupci zřídka jsme sečetli odpovědi zřídka a vůbec od učitelů a od žáků.

Ad 3: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory na poskytovanou reedukaci v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

Tabulka 15 Dílčí hypotéza 3 Skutečné četnosti

Skutečné četnosti			
	souhlasím	nesouhlasím	Σ
učitel	25	5	30
žák	16	24	40
Σ	41	29	70

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 16 Dílčí hypotéza 3 Očekávané skutečnosti

Očekávané četnosti			
	souhlasím	nesouhlasím	Σ
učitel	17,57	12,43	30
žák	23,43	16,57	40
Σ	41	29	70

Zdroj: vlastní výzkum

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

G = po dosažení do vzorce vychází testové kritérium

G = 13,271

Kritická hodnota: 3,841

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_{30}) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu (H_{3A}), která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Na hladině významnosti 0,05 je testové kritérium vyšší než kritická hodnota. Proto jsme přijali alternativní hypotézu (H_{1A}), a to, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na poskytovanou reedukaci v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

Výzkumný úkol jsme ověřovali za pomoci dotazníkové položky č. 3, kde jsme zjišťovali, zda reedukace probíhala v rámci on-line výuky. Respondenti vybírali na škále souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím. V tabulce 17 ve sloupci ano jsme sečetli odpovědi souhlasím a spíše souhlasím od učitelů a od žáků a ve sloupci nesouhlasím jsme sečetli odpovědi spíše nesouhlasím a nesouhlasím od učitelů a od žáků.

Ad 4: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory na kladené nároky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

Tabulka 17 Dílčí hypotéza 4 Skutečné četnosti

Očekávané četnosti			
	náročné	nenáročné	Σ
učitel	7,29	22,71	30
žák	9,71	30,29	40
Σ	17	53	70

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 18 Dílčí hypotéza 4 Očekávané četnosti

Skutečné četnosti			
	náročné	nenáročné	Σ
učitel	0	30	30
žák	17	23	40
Σ	17	53	70

Zdroj: vlastní výzkum

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

G = po dosažení do vzorce vychází testové kritérium

G = 16,858

Kritická hodnota: 3,841

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_{40}) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu (H_{4A}), která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Na hladině významnosti 0,05 je testové kritérium vyšší než kritická hodnota. Proto jsme přijali alternativní hypotézu (H_{4A}), a to, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na kladené nároky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

Výzkumný úkol jsme ověřovali za pomoci dotazníkové položky č. 10, kde jsme zjišťovali, jak učitelé a žáci hodnotili, zda bylo dostatečné tempo při výuce. Respondenti vybírali na škále 1 = nepřiměřeně náročné až 4 = nepřiměřeně nenáročné. V tabulce 19 ve sloupci náročné jsme sečetli odpovědi ze škály 1 a 2 od učitelů a od žáků a ve sloupci nenáročné jsme sečetli odpovědi ze škály 3 a 4 od učitelů a od žáků.

Ad 5: Zjistit, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory k přístupu poskytované výuky v době pandemie Covid-19.

Tabulka 19 Dílčí hypotéza 5 Skutečné četnosti

Skutečné četnosti			
	souhlasím	nesouhlasím	Σ
učitel	28	2	30
žák	30	10	40
Σ	58	12	70

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 20 Dílčí hypotéza 5 Očekávané četnosti

Očekávané četnosti			
	souhlasím	nesouhlasím	Σ
učitel	24,86	5,14	30
žák	33,14	6,86	40
Σ	58	12	70

Zdroj: vlastní výzkum

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

G = po dosažení do vzorce vychází testové kritérium

G = 4,05

Kritická hodnota: 3,841

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_{5_0}) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu (H_{5_A}), která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Na hladině významnosti 0,05 je testové kritérium vyšší než kritická hodnota. Proto jsme přijali alternativní hypotézu (H_{5_A}), a to, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory k přístupu poskytované výuky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19.

Výzkumný úkol jsme ověřovali za pomoci dotazníkové položky č. 3, kde jsme zjišťovali, zda výuka při distančním vzdělávání probíhaly on-line podle rozvrhu. Respondenti vybírali na škále souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím. V tabulce 21 ve sloupci souhlasím jsme sečetli odpovědi souhlasím a spíše souhlasím od učitelů a od žáků a ve sloupci nesouhlasím jsme sečetli odpovědi spíše nesouhlasím a nesouhlasím od učitelů a od žáků.

10 Diskuze

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zdali se názory učitelů na výuku a reedukaci u žáků s dyslexií na střední škole při distanční výuce v době pandemie Covid-19 významně lišily v porovnání s názory žáků s dyslexií na výuku a reedukaci při distanční výuce v době pandemie Covid-19.

Autorkou byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum prostřednictvím dotazníku, který byl sestaven z Likertových a numerických škál a obsahoval deset dotazníkových položek. Výzkumné šetření bylo realizováno na Střední odborné škole Hranice, školská právnická osoba. Dotazník byl určen pro učitele všeobecných i odborných předmětů, kteří vyučují žáky s dyslexií a pro žáky s dyslexií maturitních i učebních oborů. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 30 učitelů (mužů i žen), z nichž 11 vyučuje všeobecné předměty a 19 odborné předměty, a 40 žáků (mužů i žen) s dyslexií, z nichž 21 studuje maturitní obory a 19 učební obory. Pro ověření výsledků jsme použili test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. V rámci diplomové práce jsme stanovili pět výzkumných úkolů.

Nyní budeme prezentovat výsledky dotazníkového šetření. Dotazníková položka č. 2 zjišťovala, jak učitelé a žáci hodnotili přístup školy k distanční výuce. Z výsledků vyplývá, že učitelé i žáci byli s přístupem školy spíše spokojeni. Tento výsledek není pro autorku překvapením. Vedení školy od začátku propuknutí pandemie Covid-19 přistupovalo k distanční výuce velmi zodpovědně. Učitelům byla poskytnuta podpora k přechodu do on-line výuky a potřebná technika. Učitelé a žáci díky informačnímu systému školy (EduPage) dostávali pravidelně informace o vydaných mimořádných opatřeních, o změnách a průběhu distanční výuky. Autorka se domnívá, že učitelé a žáci, kteří nebyli spokojeni s přístupem a s poskytováním informací, mohli mít pocit, že se změnami nejsou dostatečně dopředu seznámeni. S tímto argumentem můžeme do jisté míry souhlasit, ale je potřeba si uvědomit, že vedení školy informace o změnách na následující týden mnohdy obdrželo v pátek odpoledne nebo až o víkendu. Případně také docházelo ke změnám v průběhu jednoho týdne.

Dotazníková položka č. 3 zjišťovala, jak byla poskytována výuka a reedukace při distančním vzdělávání. Překvapivý je výsledek u žáků, z nichž 23 souhlasilo nebo spíše souhlasilo, že výuka probíhala pouze formou zasílání úkolů, ale 30 žáků uvedlo, že výuka probíhala on-line podle rozvrhu. Tento výsledek si autorka neumí vysvětlit a to zejména proto, že přechod na on-line výuku byl doporučen vedením školy již od samotného počátku a od školního roku 2020/2021 byla její realizace vedením školy nařízena a pro žáky tudíž povinná. Z rozhovoru se zástupcem školy škola řešila pouze 3 žáky, kteří se do distančního

vzdělávání aktivně zpočátku nezapojovali. Zajímavé jsou také odlišné názory učitelů a žáků v porovnání s průběhem reedukace. V porovnání z výsledky žáků je patrné, že u některých žáků s dyslexií pravděpodobně neprobíhala v distanční výuce žádná reedukační péče. Může se jednat např. o žáky s dyslexií, kterým distanční výuka vyhovovala nebo se naopak může jednat o žáky, kteří při on-line výuce nezaregistrovali, že učitel do on-line výuky zařazoval reedukační techniky. Překvapivé jsou výsledky z dotazníkové položky č. 4, kde učitelé a žáci měli rozdílné názory na podporu, která byla žákům s dyslexií poskytována. Z výsledků je zřejmé, že žáci vnímali podporu od učitelů převážně podprůměrně a špatně. Otázkou je, zda tito žáci využili konzultačních či reedukačních hodin nebo alespoň učitele požádali v rámci on-line výuky o větší podporu. I když v dotazníkové položce č. 7 pouze 3 žáci uvedli, že se nikdy konzultačních hodin nezúčastnili. S dotazníkové položky č. 5, která se zaměřovala na problémy při distanční výuce, vyplývá, že žáci si vždy nebo často nebyli jisti při plnění úkolů a nebyli schopni se orientovat v učebních materiálech. Opačný názor mají učitelé. Z tohoto můžeme usuzovat, že žáci o svých problémech učitele neinformovali. Při porovnání dotazníkových položek č. 4 a č. 5 se můžeme domnívat, že žáci, kteří měli při on-line výuce problémy, mohli vnímat podporu od učitelů jako podprůměrnou nebo špatnou.

Pokud porovnáme dotazníkovou položku č. 6, která zjišťovala, kolik % informací pochytily žáci s dyslexií při distanční výuce s dotazníkovou položkou č. 8, která se věnovala prospěchu, můžeme se domnívat, že u žáků, kteří pochytily málo informací, nedošlo ke zlepšení prospěchu. Naopak učitelé svá tvrzení mohou zakládat na základě výsledků z hodnocení on-line testů a odevzdaných prací. Rozdílné názory měli učitelé a žáci na spokojenost s celkovou klasifikací v rámci distanční výuky. Autorka si tento výsledek odůvodňuje zejména tím, že žákům distanční forma mohla vyhovovat nejen v tom, že si mohli lépe zorganizovat čas na vypracovávání prací a projektů, mohli také svá zadání konzultovat s jinými spolužáky, mohli si přizpůsobit čas na přípravu ke zkoušení a v případě neúspěšného testu, si mohli známku opravit. Naopak autorka rozumí učitelům, kteří byli s distanční výukou spíše nespokojeni a to zejména proto, že příprava nejen na výuku, ale také vytváření a opravování pracovních listů a projektů, vytváření testů a písemných prací, realizování konzultačních hodin, přezkušování žáků nebo zkoušení žáků ústně přes on-line platformu vyžadovalo velkou časovou i psychickou náročnost.

U dotazníkové položky č. 7 zaměřené na podpůrná opatření autorka zaujaly odpovědi žáků, z nichž 30 uvedlo, že nikdy nebo zřídka měli možnost volby ústního či písemného zkoušení a zároveň 28 žáků vždy nebo často psalo testy se stejným časovým limitem, jako měli jejich spolužáci. Zde se samozřejmě nabízí otázka na učitele, zda tito žáci měli stejný počet

testových otázek nebo méně. V případě, že by testy byly shodné, bylo podle mého názoru vhodné časový limit žákům navýšit, i když testy psali na počítači.

Dotazníková položka č. 9 byla zaměřena na udržení pozornosti u žáků při distanční výuce. Nezaznamenali jsme výrazné rozdíly mezi odpovědi učitelů a žáků. Je zřejmé, že distanční výuka byla náročná na udržení pozornosti. Při on-line výuce se autorce osvědčilo časté střídání aktivit. Je téměř jisté, že žáci by při on-line hodině nedokázali udržet 45 minut pozornosti pouze tím, kdyby jim učitel vykládat učební látku za pomoci prezentace. Učitelé tak museli lépe plánovat průběh on-line hodin. Učitelé a žáci se téměř shodují, že na udržení pozornosti mělo velký vliv jak používání aktivizačních metod, tak kratší výklad i používání prezentací. Také se shodují, že zapnutá webkamera měla na udržení pozornosti malý vliv. U zapnutých webkamer mohli mít při distanční výuce učitelé i žáci určité technické problémy způsobené přetížením, tudíž mnohdy nezbylo nic jiného, že kameru mít vypnutou. Autorka se domnívá, že největší a velký vliv zapnuté kameře mohli přisuzovat učitelé a žáci z oboru Informační technologie nebo z učebního oboru Reprodukční grafik, kde je zapnutá kamera v odborných předmětech k vysvětlení látky nezbytná.

Zajímavé rozdílné názory přinesla dotazníková položka č. 10, která hodnotila nároky kladené na žáky při distanční výuce. Učitelé oproti žákům vnímali nároky jako nenáročné. Za náročné žáci považovali množství domácích úkolů a dostatek času na jejich zpracování. Tento rozdílný výsledek si autorka vysvětluje tím, že učitelé vnímali pouze svůj předmět, za to žáci hodnotili nároky ze všech předmětů dohromady.

První výzkumný úkol zjišťoval, zdali učitelé a žáci s dyslexií měli rozdílné názory na prospěch získaný při distanční výuce v době pandemie Covid-19. Platnost hypotézy jsme, stejně jako u dalších hypotéz, zjišťovali Chí-kvadrátem pro kontingenční tabulku a pracovali jsme na hladině významnosti 5 %. Na základě testového kritéria, které bylo vyšší než hodnota kritická, jsme přijali alternativní hypotézu, která nám říká, že zde určitá závislost existuje a tedy, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na prospěch získaný při distanční výuce v době pandemie Covid-19. Autorku tento výsledek překvapil úplně nejvíce. Autorka předpokládala, že se u žáků prospěch výrazně zlepšil. Přesnější by bylo jistě tento výsledek porovnat s vysvědčením samotných žáků, zda u nich opravdu došlo ke zhoršení prospěchu nebo zda se prospěch žáků v průběhu distanční výuky pouze nezměnil. To však bylo nad rámec diplomové práce. Podle učitelů mohlo dojít ze zlepšení prospěchu tím, že žáci samostatné práce vypracovávali s někým, nebo při testování měli u sebe k „nahlédnutí“ studijní materiály. Žáci mohli očekávat zlepšení prospěchu z důvodu psaní testů on-line, protože učitelé neměli při testování takovou kontrolu.

Druhý výzkumný úkol zjišťoval, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory na poskytovaná podpůrná opatření v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. Zde jsme přijali nulovou hypotézu, tedy, že není pravda, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na poskytovaná podpůrná opatření v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. S tímto výsledkem můžeme souhlasit. Žáky nestresoval faktor času, nebyli limitováni ohraničeným časem hodiny na zpracování úkolu, používali počítač více než při prezenční výuce, dostávali materiály, zadání úkolů dostávali uzpůsobené, nemuseli přepisovat zápisky z tabule a mohli využívat konzultačních hodin.

Třetí výzkumný úkol zjišťoval, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory na poskytovanou reedukaci v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. Na základě testového kritéria jsme přijali alternativní hypotézu, která nám říká, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na poskytovanou reedukaci v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. Tyto výrazné rozdíly mohou být způsobeny např. tím, že učitelé do on-line výuky běžně zařazovali reedukační techniky a žáci si nemuseli všimnout, že se o reedukační techniky jedná, a tudíž mohli mít žáci pocit, že žádná reedukace neprobíhá.

Čtvrtý výzkumný úkol zjišťoval, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory na kladené nároky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. Na základě testového kritéria jsme přijali alternativní hypotézu, která nám říká, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory na kladené nároky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. Zde se domníváme, že tento výsledek nemusí být způsobený pouze distanční výukou, ale všeobecně mají žáci pocit, že jsou na ně kladené velké nároky. Učitelům se mohlo při distanční výuce zdát jednodušší to, že žákům zasilali učební materiály, prezentace, dávali jim dostatek času na vypracování zadaných prací, měli možnost látku konzultovat. U žáků se domníváme, že pro ně mohlo být náročné zejména to, že byli nuceni pracovat samostatně, mnozí žáci neumí pracovat s informacemi, orientovat se v textu. Žák neměl okamžitou zpětnou vazbu, proto se mu také mohlo hůře učit na písemné práce. Mohlo tedy docházet k fixacím chyb a výrazně pomaleji probíhala také aktivizace cizího jazyka.

Pátý výzkumný úkol zjišťoval, zdali učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli rozdílné názory k přístupu poskytované výuky v době pandemie Covid-19. Zde jsme přijali alternativní hypotézu, tedy, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole měli výrazně rozdílné názory k přístupu poskytované výuky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. Autorka si rozdílné názory vysvětluje zejména tím, že on-line výuka sice probíhala podle stanoveného rozvrhu, ale neprobíhala podle původního rozvrhu pro prezenční výuku. Je tedy

možné, že žáci si tuto dotazníkovou položku vyložili právě takto. Je pravdou, že on-line výuku bylo doporučováno realizovat do 5. vyučovací hodiny.

Po vyhodnocení pěti výzkumných úkolů můžeme potvrdit předpoklad, že učitelé a žáci mají významně rozdílné názory.

Limity práce můžeme spatřit ve vyhodnocení výzkumu a v rozsahu této diplomové práce. Určitě by bylo přínosné také porovnávat výsledky zvláště od učitelů všeobecných předmětů a zvláště od učitelů odborných předmětů a zvláště od žáků maturitních oborů a zvláště od žáků učebních oborů. Případně zajímavé výsledky by mohl přinést výzkum, který by porovnával rozdíly v každém školním roku, ve kterém distanční výuka probíhala.

11 Doporučení pro praxi

Autorka na základě výzkumného šetření a na základě své zkušenosti s distanční výukou navrhuje tato doporučení pro praxi:

1. přínosné by bylo, kdyby na každé střední škole působil speciální pedagog, na kterého by se učitelé mohli, v případě potřeby, obracet, a na kterého by se mohli obracet také žáci s dyslexií (se specifickými poruchami učení);
2. edukace učitelů, jak aplikovat podpůrná opatření při distanční výuce;
3. vytvoření metodiky, jak přistupovat k žákům s dyslexií (se specifickými potřebami) na středních školách při distanční výuce;
4. vytvoření vhodných studijních materiálů pro žáky s dyslexií (se specifickými potřebami) na středních školách;
5. přínosné by bylo vytvoření reedukačních a kompenzačních cvičení pro žáky s dyslexií na středních školách, které by učitelé mohli nejen při distanční výuce realizovat.

Závěr

Pandemie Covid-19 změnila dosavadní průběh výuky téměř na všech stupních škol. V poměrně krátkém čase se tak všichni zúčastnění museli přizpůsobit výuce ve virtuálním prostoru, se kterou do té doby neměli víceméně žádné zkušenosti. Situace byla náročná také pro žáky s dyslexií, kteří museli vymyslet novou učební strategii, jak si při distanční výuce uspořádat čas na učení, jak se při on-line výuce soustředit a jak zvládat výuku bez přímé podpory učitele. Ani pro učitele nebyla situace jednoduchá. Vytváření učebních materiálů a pracovních listů zabralo hodně času a učitelé museli vymyslet, jak s žáky s dyslexií (příp. se specifickými potřebami) při distanční výuce efektivně pracovat.

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zrealizovat výzkum, který zkoumal, jakým způsobem učitelé a žáci s dyslexií na střední škole vnímali výuku a reedukaci při distanční výuce v době pandemie Covid-19.

Diplomovou práci jsme rozdělili na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsme charakterizovali dyslexii, její příčiny, druhy a projevy. Dále jsme se zaměřili na žáky s dyslexií na střední škole. Věnovali jsme se středoškolské soustavě a legislativě, kterou se řídíme při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kam se žáci dyslexií řadí. Charakterizovali jsme také projevy žáků s dyslexií na střední škole a jejich obtíže, se kterými se při středoškolském studiu potýkají. Popsali jsme systém podpůrných opatření, která mohou být žákům s dyslexií na střední škole poskytnuta nejen v průběhu studia, ale také při přijímání a ukončování studia. Dále jsme se věnovali reedukačním zásadám a významu reedukace na střední škole. Popsali jsme postupy a doporučení pro žáky s dyslexií na střední škole. Poslední kapitola teoretické části byla věnována pandemii způsobené onemocněním Covid-19. Popsali jsme vznik, příčiny, projevy onemocnění Covid-19. Zaměřili jsme se na průběh vzdělávání, na opatření související s uzavřením škol a s realizací distanční výuky během pandemie Covid-19.

Výzkumné šetření jsme provedli na Střední odborné škole Hranice, školská právnická osoba za pomoci vytvořeného dotazníků, který byl rozeslán na informační systém učitelům všeobecných i odborných předmětů a žákům s dyslexií na Střední odborné škole Hranice, školská právnická osoba. Hlavním cílem naší práce bylo zjistit, zdali se názory učitelů na výuku a reedukaci u žáků s dyslexií na střední škole při distanční výuce v době pandemie Covid-19 významně lišily v porovnání s názory žáků s dyslexií na výuku a reedukaci při distanční výuce v době pandemie Covid-19. Stanovili jsme pět výzkumných úkolů a k vyhodnocení hypotéz jsme použili test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 30 učitelů, z toho 11 učitelů vyučuje všeobecné předměty a 18 učitelů odborné předměty a 40 žáků s dyslexií, z nichž 21 studuje maturitní obory a 18 žáků studuje učební obory. V prvním výzkumném úkolu jsme potvrdili alternativní hypotézu a zjistili jsme, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole mají výrazně rozdílné názory na prospěch získaný při distanční výuce. Ve druhém výzkumném úkolu jsme přijali nulovou hypotézu a zjistili jsme, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole nemají výrazně rozdílné názory na poskytovaná podpůrná opatření v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. Třetí výzkumný úkol potvrdil alternativní hypotézu, tedy to, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole mají výrazně rozdílné názory na poskytovanou reedukaci v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. U čtvrtého výzkumného úkolu jsme přijali alternativní hypotézu, tedy že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole mají výrazně rozdílné názory na kladené nároky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. U pátého výzkumného úkolu jsme přijali alternativní hypotézu a zjistili jsme, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole mají výrazně rozdílné názory k přístupu poskytované výuky v průběhu distanční výuky v době pandemie Covid-19. Můžeme tedy říci, že stanovený cíl práce jsme splnili a na základě vyhodnocených hypotéz můžeme potvrdit, že učitelé a žáci s dyslexií na střední škole mají významně rozdílné názory na výuku a reedukaci poskytovanou při distanční výuce v době pandemie Covid-19.

Tato diplomová práce se zaměřila na velmi aktuální téma a mohla by sloužit jako podklad pro vytvoření metodického postupu pro případ další distanční výuky. Pandemie Covid-19 zásadním způsobem ovlivnila dosavadní průběh vzdělávání. Je potřeba mít na paměti, že podobná situace se může zase opakovat. Proto je důležité, aby učitelé byli na další distanční výuku připraveni.

Použitá literatura

1. ALSHOBI, Aisha Y. a ALYOUBI, Khaled H. Learning Styles and Dyslexia Types – Understanding Their Relationship and its Benefits in Adaptive E-learning Systems. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)* [online]. 2020, roč. 14, č. 15, s. 25–43 [cit. 2022-04-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i15.16129>
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v rámci středního vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, Miroslava, PITNEROVÁ, Pavla et al. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 221 s. ISBN 978-80-210-6001-2.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 2007. ISBN 978-80-7315-158-4
5. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. *Maturitní zkouška Kdo je kdo* [online]. Praha: CERMAT: © 2019 [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/vzdelavani-pegagogu/zakladni-skoleni-ciskom/kdo-je-kdo>
6. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. *Maturitní zkouška Úprava podmínek pro konání maturitní zkoušky* [online]. Praha: CERMAT: © 2019 [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/menu/upravy-podminek-zkousky>
7. COVID PORTÁL. *Mutace koronaviru* [online]. Praha: MZČR: © 2021 [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: <https://covid.gov.cz/situace/onemocneni-obecne-o-opatrenich/mutace-koronaviru>
8. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. *Závěrečná zkouška Metodická podpora* [online]. Praha: CERMAT: © 2019 [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: <https://zkouska.ceremat.cz/menu/metodicka-podpora>
9. EBERE, Chisom Sunday. Understanding dyslexia [online]. *Department of Social Work, University of Nigeria, Nsukka*, 2016 [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/301284556>
10. EDU.CZ. *Aktualizované RVP SOV* [online]. Praha: MŠMT: © 2020 [cit. 2022-05-26]. Dostupné z: <https://revize-sov.edu.cz/>

11. EDU.CZ. *Hlavní změny maturit, závěrečných zkoušek a absolutorii v roce 2021* [online]. Praha: MŠMT: © 2020 [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/hlavni-zmeny-maturit-zaverecnych-zkousek-a-absolutorii-v-roce-2021/>
12. EDU.CZ. *Informace MŠMT ke změnám mimořádných opatření Ministerstva zdravotnictví ke COVID-19 s účinností od 10. 2. 2022 a 19. 2. 2022 a ke zrušení povinného testování ve školách a zaměstnanců od 19. 2. 2022* [online]. Praha: MŠMT: © 2020 [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/informace-msmt-ke-zmenam-mimoradnych-opatreni-ministerstva-zdravotnictvi-ke-covid-19-s-ucinnosti-od-10-2-2022-a-19-2-2022/>
13. EDU.CZ. *MŠMT vydává Metodické doporučení jak pracovat se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2021/2022* [online]. Praha: MŠMT: © 2020 [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/msmt-vydava-metodicke-doporuceni-jak-pracovat-se-vzdelavacim-obsahem-ve-skolnim-roce-2021-2022/>
14. EDU.CZ. *Pedagogická doporučení k návratu žáků do škol* [online]. Praha: MŠMT: © 2020 [cit. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/pedagogicka-doporuceni-k-navratu-zaku-do-skol/>
15. EDU.CZ. *RVP – Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha: MŠMT: © 2020 [cit. 2022-05-26]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>
16. EDU.CZ. *Soubory doporučení pro školy a školská zařízení ve školním roce 2021/2022 vzhledem ke covid-19 Provoz a testování* [online]. Praha: MŠMT: © 2020 [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/08/MSMT_Manual-k-provozu-skol-a-testovani.pdf
17. EUROPEAN DYSLEXIA ASSOCIATION: *What is dyslexia* [online]. Belgium [cit. 2022-04-28]. Dostupné z: <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/>
18. EURYDICE. *Česká-republika: Vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární neterciální vzdělávání (Střední vzdělávání)* [online]. EURYDICE: 2022 [cit. 2022-05-24]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-7_cs
19. EURYDICE. *Struktury systémů vzdělávání a profesní přípravy v Evropě Česká republika 2009/2010* [online] Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV): 2009/2010 [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: file:///C:/Users/admin/Desktop/educz_0910.pdf
20. GREBENYUK, Vyacheslav a TROJÁNEK, Miroslav. *Nový koronavirus SARS-COV-2 a onemocnění COVID-19 pohledem infektologa* [online]. *Urgentní medicína Časopis pro neodkladnou lékařskou péči*. 4/2020, s. 7–18 [cit. 2022-05-11]. Dostupné z: https://urgentnimedicina.cz/dokumenty/UM-4-2020_Grebenyuk-Trojanek.pdf

21. HAMBERGER, Tomáš. *Distanční vzdělávání Dopady na psychiku dětí* [online]. Praha: Institut pro politiku a společnost, 2021. Dostupné z: <https://www.politikaspolecnost.cz/wp-content/uploads/2021/05/Distan%C4%8Dn%C3%AD-vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-Dopady-na-psychiku-d%C4%9Bt%C3%AD-IPPS.pdf>
22. CHARÁSKA, Miroslav. *Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
23. DOULÍK, Pavel. *Vybrané kapitoly metodologie pedagogického výzkumu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 2016. 110 s. ISBN 978-80-7414-989-4.
24. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
25. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Helena. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.
26. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Helena. *Dyslexie. Metody reedukace, výuky a hodnocení*. Praha: D + H, 2020. 132 s. ISBN 978-80-87295-30-4.
27. KAŠPAROVÁ, Vendula. Počet žáků středních škol se bude zvyšovat. *Statistika & my: Magazín Českého statistického úřadu* [online]. 2021, 21.9.2021 [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/pocet-zaku-strednich-skol-se-bude-zvysovat>
28. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
29. KREJČOVÁ, Lenka, BODNÁROVÁ, Zuzana et al. *Specifické poruchy učení Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie*. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1219-3.
30. LI, Hehui ed. A new perspective for understanding the contributions of the cerebellum to reading: The cerebro-cerebellar mapping hypothesis. *Neuropsychologia* [online]. 2022, roč. 170, č. 6, s. 1–9 [cit. 2022-04-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2022.108231>
31. LINDEROVÁ, Ivica, et al. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. 62 s. ISBN 978-80-88064-23-7.
32. MATĚJČEK, Zdeněk a VÁGNEROVÁ, Marie. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
33. MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka a KOLEKTIV. *Katalog podpůrných opatření - obecná část* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-05-25]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/katalog-v-pdf/>

34. MICHALOVÁ, Zdena. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-744-4.
35. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.
36. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Aktualizováno: informace k provozu škol od 12. dubna 2021* [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-provozu-skol-od-12-dubna-2021>
37. file:///C:/Users/admin/Desktop/2021%20-%20Info%20na%20web%20-%20SVP%20(1).pdf
38. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Byl spuštěn Národní plán doučování pro žáky ZŠ a SŠ*. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-06-015]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/byl-spusten-narodni-plan-doucovani-pro-zaky-zakladnich-a>
39. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Doporučení MŠMT pro hodnocení tohoto pololetí* [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/doporuceni-msmt-pro-hodnoceni-tohoto-pololeti>
40. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Dokument ke stažení* [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53629/>
41. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Informace k provozu škol a školských zařízení od 27. února* [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/skoly-rezim-od-brezna>
42. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Ochrana zdraví a provoz středních škol a konzervatoří do konce školního roku 2019/2020* [online]. Praha: MŠMT: 27. květen 2020, © 2013 – 2022 [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: file:///C:/Users/admin/Desktop/ochrana_zdravi_ss_aktualizace.pdf
43. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Ministr představil školskou část PES* [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministr-skolstvi-predstavil-skolskou-cast-pes>
44. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodická informace ke konání přijímacího řízení uchazečů se speciálními vzdělávacími potřebami do 1. ročníku středního vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: file:///C:/Users/admin/Desktop/2021%20-%20Info%20na%20web%20-%20SVP%20(1).pdf
45. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Termíny maturitních, závěrečných a přijímacích zkoušek* [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-06-07]. Dostupné z:

- <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-skolstvi-zverejnil-termíny-maturit-zaverecnych-a>
46. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhlášky ke školskému zákonu* [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
 47. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákony* [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakony>
 48. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon o zvláštních pravidlech pro přijímání k některým druhům vzdělávání a k jejich ukončování ve školním roce 2019/2020* [online]. Praha: MŠMT: © 2013 - 2022 [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-zvlastnich-pravidlech-pro-prijimani-k-nekterym>
 49. MKN-10: *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabelární část*. Aktualizované vydání k 1. 1. 2021. Praha: ÚZIS ČR 2019. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008319/mkn-10-tabelarni-cast-20210101.pdf>
 50. Ministerstvo zdravotnictví České republiky. *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020* [online]. Praha: MZČR 2020 [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>
 51. Ministerstvo zdravotnictví České republiky. *Vláda kvůli šíření epidemie covid-19 omezí sportovní, kulturní a společenské akce, činnost úřadů i škol, rodičům prodlouží ošetřovné* [online]. Praha: MZČR 2020 [cit. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/vlada-kvuli-sireni-epidemie-covid-19-omezi-sportovni-kulturni-a-spolecenske-akce-cinnost-uradu-i-skol-rodicum-prodlouzi-osetrovne/>
 52. NICOLSON, Roderick I., FAWCETT, Angela J. et. al. Procedural learning and dyslexia. *Dyslexia An International Journal of Research and Practice* [online]. 2020, roč. 16, č. 3, s. 194–212 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/dys.408>
 53. OECD. *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*. Paris: OECD Publishing [online]. 2021. s. 45 [cit. 2022-06-14]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>.
 54. ONEMOCNĚNÍ AKTUÁLNĚ. *COVID-19 Přehled vykázaných očkovaní v ČR* [online]. ÚZIS ČR a IBA LF MU, 2021 [cit. 2022-06-03]. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/vakcinace-cr>

55. PANELLA, Nancy Mary. *Library Services to People with Special Needs Section - Glossary of Terms and Definitions* [online]. Hague: IFLA Headquarters, 2009, s. 34 [cit. 2022-04-12]. ISBN 978-90-77897-39-3. Dostupné z: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/117.pdf>
56. NÚV Národní ústav pro vzdělávání. *Podpůrná opatření* [online]. Praha: NÚV – Národní ústav pro vzdělávání: © 2011 - 2022 [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/podpurna-opatreni.html>
57. PAVLAS, Tomáš, PRAŽÁKOVÁ, Dana et al. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce: 2020. Dostupné z: https://map.nadorlici.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/5_1588848792.pdf?fbclid=IwAR3HyVS9oOltfqCID5FW7s2RIETR7jDlhlQTfXgOqVdGpu8impKhjFHpey8
58. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
59. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
60. ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana, et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 608 s. ISBN 975-80-247-1049-5.
61. Sbírka zákonů Česká republika. *Zákon č. 349/2020 sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů* [online]. 2020, dostupné z: <https://www.zkola.cz/wp-content/uploads/2020/08/Novela-%C5%A1kolsk%C3%A9ho-z%C3%A1kona-%C4%8D.-349-2020-Sb.-1.pdf>
62. STEIN, John. The current status of the magnocellular theory of developmental dyslexia. *Neuropsychologia* [online]. 2019, roč. 130, s. 66–77 [cit. 2022-04-27]. ISSN 0028-3932. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.03.022>
63. Střední odborná škola Hranice. *Edupage – informační systém* [online]. Střední odborná škola Hranice: © 2020 [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>
64. Střední odborná škola Hranice. *Školní vzdělávací plán Rekondiční a sportovní masér (69-53-H/01)* [online]. Střední odborná škola Hranice: © 2020 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://ssoshranice.edupage.org/timeline/>
65. Střední odborná škola Hranice. *O škole* [online]. Střední odborná škola Hranice: © 2020 [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://www.ssos.cz/index.php>

66. SOVÁK, Miloš et al. *Defektologický slovník*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství, 1978. 474 s. bez ISBN
67. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Aspekty dyslexie dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 79 s. ISBN 978-80-7464-283-8.
68. ŠTURMA, Jaroslav. Specifické poruchy učení a chování. In: ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. s. 155–180. ISBN 978-80-247-1049-5.
69. TROJÁNEK, Miroslav, GREBENYUK, Vyacheslav, HERRMANNOVÁ, Kristýna at al. Nový koronavirus (SARS-CoV-2) a onemocnění COVID-19 [online]. 2020, roč. 159, č. 2 s. 55–66 [cit. 2022-05-11]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Robin-Sin/publication/341576392_A_novel_coronavirus_SARS-CoV-2_and_COVID-19/links/5ee33189299bf1faac4e7dd2/A-novel-coronavirus-SARS-CoV-2-and-COVID-19.pdf.
70. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. 2006. ISBN 80-244-1216-0.
71. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *V ČR bylo zahájeno očkování proti onemocnění covid-19, mezi prvními očkovanými byl i premiér Babiš* [online]. Praha: Vláda ČR, 2020. dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/v-cr-bylo-zahajeno-ockovani-proti-onemocneni-covid-19--mezi-prvnimi-ockovanymi-byl-i-premier-babis-185837/tmplid-47>
72. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Usnesení vlády České republiky o přijetí krizového opatření* [online]. Praha: Vláda ČR © 2009 - 2022. dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/RCIABX2JA3YR>
73. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii - rok 2021* [online]. Praha: Vláda ČR © 2009 - 2022. dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii---rok-2021-193536/#b%C5%99ezen>
74. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.
75. ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.
76. *Zákony pro lidi. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2022 [cit. 2022-06-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Účastníci výzkumného šetření.....	55
Tabulka 2 Přístup školy k distanční výuce	56
Tabulka 3 Zapojení do výuky a reedukace.....	58
Tabulka 4 Podpora při distanční výuce	59
Tabulka 5 Problémy při výuce	60
Tabulka 6 Kolik % informací žáci pochytili	62
Tabulka 7 Podpůrná opatření.....	63
Tabulka 8 Prospěch	65
Tabulka 9 Udržení pozornosti	67
Tabulka 10 Nároky	68
Tabulka 11 Dílčí hypotéza 1 Skutečná četnost.....	70
Tabulka 12 Dílčí hypotéza 1 Očekávaná četnost.....	70
Tabulka 13 Dílčí hypotéza 2 Skutečné četnosti.....	71
Tabulka 14 Dílčí hypotéza 2 Očekávané četnosti	71
Tabulka 15 Dílčí hypotéza 3 Skutečné četnosti.....	72
Tabulka 16 Dílčí hypotéza 3 Očekávané skutečnosti	73
Tabulka 17 Dílčí hypotéza 4 Skutečné četnosti.....	74
Tabulka 18 Dílčí hypotéza 4 Očekávané četnosti	74
Tabulka 19 Dílčí hypotéza 5 Skutečné četnosti.....	75
Tabulka 20 Dílčí hypotéza 5 Očekávané četnosti	75

Seznam grafů

Graf 1: Účastníci výzkumného šetření	55
Graf 2: Přístup školy k distanční výuce.....	56
Graf 3: Zapojení do výuky a reedukace.....	58
Graf 4: Podpora při výuce	60
Graf 5: Problémy při organizaci výzkumu	61
Graf 6: Kolik % informací žáci pochytili	62
Graf 7: Podpůrná opatření	63
Graf 8: Prospěch	66
Graf 9: Udržení pozornosti	67
Graf 10: Nároky	68

Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
ČR	Česká republika
EDA	European Dyslexia Association
ICT	Informační a komunikační technologie
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace
MKN-10	Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MZČR	Ministerstvo zdravotnictví České republiky
PO	Podpůrná opatření
PUP MZ	Přiznání uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky
RVP	Rámcový vzdělávací program
SOŠ Hranice	Střední odborná škola Hranice, školská právnická osoba
SPUO	Specifické poruchy učení a ostatní
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program
WHO	World Health Organization

Přílohy

Příloha 1 Dotazník pro učitele	6
Příloha 2 Dotazník pro žáky	8

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Vykopalová a studuji navazující studijní program Speciální pedagogika – poradenství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci na téma **Reedukace žáků s dyslexií na střední škole v kontextu s pandemií Covid-19** a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který se týká posouzení kvality výuky u žáků s dyslexií během pandemie Covid-19. Cílem diplomové práce je zjistit, **jakým způsobem byla poskytována reedukace žákům s dyslexií na střední škole při distanční výuce v době pandemie Covid-19**. Tento dotazník je určen pro učitele na střední škole, kteří vyučují žáky s dyslexií. Vyplnění dotazníku trvá 10-15 minut. Prosím, zaškrtněte tvrzení, se kterým se ztotožňujete. Dotazník je anonymní.

Děkuji za Váš čas 😊

1. Vyplňuji jako:

- Učitelka všeobecných předmětů Učitel všeobecných předmětů
 Učitelka odborných předmětů Učitel odborných předmětů

2. Jak hodnotíte přístup školy a učitelů k distanční výuce?

a) Přístup k distanční výuce obecně

- VELMI SPOKOJEN/A SPÍŠE SPOKOJEN/A SPÍŠE NESPOKOJEN/A VELMI NESPOKOJEN/A

b) Komunikace vyučující-žák během on-line výuky

- VELMI SPOKOJEN/A SPÍŠE SPOKOJEN/A SPÍŠE NESPOKOJEN/A VELMI NESPOKOJEN/A

c) Poskytování informací k organizaci výuky (k aktuálním epidemiologickým opatřením)

- VELMI SPOKOJEN/A SPÍŠE SPOKOJEN/A SPÍŠE NESPOKOJEN/A VELMI NESPOKOJEN/A

3. Jak probíhalo Vaše zapojení do výuky a reedukace při distančním vzdělávání?

a) Pouze formou zasílání úkolů přes e-maily či informační systémy školy

- SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

b) On-line podle rozvrhu

- SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

c) Reedukace probíhala v rámci on-line výuky

- SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

d) Reedukace probíhala v konzultačních hodinách

- SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

4. Jak hodnotíte svou podporu při distanční výuce vzhledem k žákům s dyslexií?

- ŠPATNÁ PODPRŮMĚRNÁ NADPRŮMĚRNÁ VÝBORNÁ

5. Potýkal/a jste se při distanční výuce s následujícími problémy?

a) Nejistota ze strany žáků s dyslexií při plnění úkolů

- VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

b) Neschopnost adekvátně reagovat na mé pokyny při on-line výuce

- VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

c) Neschopnost ze strany žáků s dyslexií orientovat se v učebních materiálech

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

6. Na vyznačené ose zaznamenejte, kolik % informací dokázali pochytit žáci s dyslexií při distanční výuce?

0 % 25 % 50 % 75 % 100 %

7. Jaká podpůrná opatření jste při distanční výuce žákům s dyslexií poskytoval/a?

a) Psaní testů s navýšeným časovým limitem

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

b) Ústní zkoušení přes platformu

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

c) Individuální přístup při on-line výuce

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

d) Možnost volby ústního či písemného zkoušení

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

e) Individuální konzultace

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

f) Navýšení času na vypracování úkolů, projektů

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

g) Poskytnutí učebních materiálů

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

8. Jak hodnotíte následující tvrzení týkající se prospěchu u žáků s dyslexií?

a) Měli možnost opravy testů či zkoušení

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE

b) V rámci distanční výuky došlo ke zlepšení prospěchu

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE

c) Jsem spokojen s celkovou klasifikací v rámci distanční výuky

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE

9. Ohodnoťte, jaký vliv měly u žáků s dyslexií na udržení pozornosti následující faktory při on-line výuce?

	největší vliv	1	2	3	4	nejmenší vliv				
použití aktivizačních metod							1	2	3	4
kratší výklad							1	2	3	4
používání prezentací							1	2	3	4
zapnutá webkamera							1	2	3	4

10. Jak hodnotíte Vaše kladení nároků při distanční výuce k žákům s dyslexií?

1 = nepřiměřeně náročné 4 = nepřiměřeně nenáročné

	1	2	3	4
dostatečné tempo při výuce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
množství domácích úkolů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dostatek času na zpracování úkolů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Děkuji za Váš čas při vyplňování

Mgr. Bc. Veronika Vykopalová

DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Vykopalová a studuji navazující studijní program Speciální pedagogika – poradenství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci na téma **Reedukace žáků s dyslexií na střední škole v kontextu s pandemií Covid-19** a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který se týká posouzení kvality výuky u žáků s dyslexií během pandemie Covid-19. Cílem diplomové práce je zjistit, **jakým způsobem byla poskytována reedukace žákům s dyslexií na střední škole při distanční výuce v době pandemie Covid-19**. Tento dotazník je určen pro žáky s dyslexií na střední škole. Vyplnění dotazníku trvá 10 - 15 minut. Prosím, zaškrtněte tvrzení, se kterým se ztotožňujete.

Dotazník je anonymní.

Děkuji za Váš čas 😊

1. Mám dyslexii a vyplňuji dotazník jako:

- Žákyně studijního oboru Žákyně učebního oboru
 Žák studijního oboru Žák učebního oboru

2. Jak hodnotíte přístup školy a učitelů k distanční výuce?

a) Přístup k distanční výuce obecně

- VELMI SPOKOJEN/A SPÍŠE SPOKOJEN/A SPÍŠE NESPOKOJEN/A VELMI NESPOKOJEN/A

b) Komunikace vyučující-žák během on-line výuky

- VELMI SPOKOJEN/A SPÍŠE SPOKOJEN/A SPÍŠE NESPOKOJEN/A VELMI NESPOKOJEN/A

c) Poskytování informací k organizaci výuky (k aktuálním epidemiologickým opatřením)

- VELMI SPOKOJEN/A SPÍŠE SPOKOJEN/A SPÍŠE NESPOKOJEN/A VELMI NESPOKOJEN/A

3. Jak probíhalo Vaše zapojení do výuky a reedukace při distančním vzdělávání?

a) Pouze formou zasílání úkolů přes e-maily či informační systémy školy

- SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

b) On-line podle rozvrhu

- SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

c) Reedukace probíhala v rámci on-line výuky

- SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

d) Reedukace probíhala v konzultačních hodinách

- SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

4. Jak vnímáte podporu učitelů při distanční výuce vzhledem k dyslexii?

- ŠPATNÁ PODPRŮMĚRNÁ NADPRŮMĚRNÁ VÝBORNÁ

5. Potýkal/a jste se při distanční výuce s následujícími problémy?

a) Nejistota při plnění úkolů

- VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

b) Neschopnost adekvátně reagovat na pokyny vyučujících při on-line výuce

- VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

c) Neschopnost se orientovat v učebních materiálech

- VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

6. Na vyznačené ose zaznamenejte, kolik % informací jste dokázal pochytit při distanční výuce?

0 % 25 % 50 % 75 % 100 %

7. Jaká podpůrná opatření Vám byla při distanční výuce poskytována?

a) Psaní testů s navýšeným časovým limitem

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

b) Ústní zkoušení přes platformu

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

c) Individuální přístup při on-line výuce

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

d) Možnost volby ústního či písemného zkoušení

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

e) Individuální konzultace

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

f) Navýšení času na vypracování úkolů, projektů

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

g) Poskytnutí učebních materiálů

VELMI ČASTO ČASTO ZŘÍDKA VŮBEC

8. Jak hodnotíte následující tvrzení týkající se Vašeho prospěchu?

a) Měl jsem možnost opravy testů či zkoušení

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE

b) V rámci distanční výuky došlo ke zlepšení prospěchu

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE

c) Jsem spokojen s celkovou klasifikací v rámci distanční výuky

URČITĚ ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE URČITĚ NE

9. Ohodnoťte, jaký vliv měly na Vaši pozornost následující faktory při on-line výuce?

	největší vliv	1	2	3	4	nejmenší vliv
použití aktivizačních metod		1	2	3	4	5
kratší výklad		1	2	3	4	5
používání prezentací		1	2	3	4	5
zapnutá webkamera		1	2	3	4	5

10. Jak hodnotíte kladení nároků při distanční výuce?

1 = nepřiměřeně náročné 4 = nepřiměřeně nenáročné

	1	2	3	4
dostatečné tempo při výuce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
množství domácích úkolů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dostatek času na zpracování úkolů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Děkuji za Váš čas při vyplňování

Mgr. Bc Veronika Vykopalová

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Bc. Veronika Vykopalová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petr Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce:	Reedukace u žáků s dyslexií na střední škole v kontextu s pandemií Covid-19
Název v angličtině:	Reeducation in pupils with dyslexia in secondary school in the context of pandemic Covid 19
Anotace práce:	<p>Diplomová práce s názvem Reedukace u žáků s dyslexií na střední škole v kontextu s pandemií Covid-19 se zaměřuje na vzdělávání žáků s dyslexií na střední škole v době pandemie Covid-19. Předložená práce se věnuje dyslexii a projevům dyslexie u žáků středních škol, střednímu vzdělávání, podpůrným opatřením a reedukačním technikám, které lze využít u žáků s dyslexií na střední škole. V práci je také popsáno onemocnění Covid-19 a jeho dopad na vzdělávání. Cílem diplomové práce je zrealizovat výzkum zaměřený na názory učitelů a žáků s dyslexií na Střední odborné škole Hranice. Výzkumné šetření bylo prováděno metodou kvantitativního výzkumu, dotazníku. Vytvořený dotazník byl určen pro učitele a žáky s dyslexií ze Střední odborné školy Hranice. Dotazník byl zaměřen na organizaci výuky, reedukaci a podpůrná opatření při distanční výuce v době pandemie Covid-19. V rámci výzkumného šetření jsme stanovili hlavní cíl práce, ze kterého vychází pět výzkumných úkolů. K vyhodnocení hypotéz byl použit test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Dosažené výsledky ukazují, že žáci a učitelé mají významně rozdílné názory na organizaci a přístup k výuce, průběh reedukace, poskytovaná podpůrná opatření a na nároky kladené na výuku v době pandemie Covid-19. V diskuzi interpretujeme dosažené výsledky.</p>
Klíčová slova:	dyslexie, žák s dyslexií na střední škole, reedukace, střední škola, pandemie Covid-19

Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis entitled Reeducation of Secondary School Learners with Dyslexia in a Context of COVID-19 Pandemic focuses on educating learners with dyslexia at a secondary school in the period of COVID-19 Pandemic. The presented thesis deals with dyslexia and its symptoms in secondary school learners as well as with secondary education, supportive measures and reeducation techniques that may be utilized for learners with dyslexia. The thesis also describes COVID-19 disease and its impact on education. The objective of the thesis is to carry out a research aimed at opinions of teachers and students with dyslexia at Secondary Vocational School Hranice. The research was carried out using the method of quantitative research, questionnaire. The created questionnaire was intended for teachers and pupils with dyslexia from the Secondary Vocational School Hranice. The questionnaire was focused on the organization of the learning process, reeducation, and supportive measures implemented during the distance learning in the era of COVID-19. In the research survey, we set the main goal of the thesis, resulting in five research tasks. The Chi-square independence test for the contingency table was used to evaluate the hypotheses. The results achieved in the research show that students and teachers have significantly different views on the organization and approach to education process, the course of reeducation, the supportive measures provided, and on demands put on learning and teaching in the period of COVID-19. The results are interpreted in the discussion part.</p>
Klíčová slova v angličtině:	dyslexia, a learner with dyslexia at secondary school, reeducation, secondary school, COVID-19 pandemic
Přílohy vázané v práci	<p>Příloha 1 Dotazník pro učitele Příloha 2 Dotazník pro žáky</p>
Rozsah práce:	95 s.
Jazyk práce:	Český jazyk