

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra speciální pedagogiky**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami  
v běžné škole**

**Distance learning of pupils with special educational needs  
in a regular primary school**

**Miluše Brzáková, DiS.**

Vedoucí práce: **Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph.D.**

Studijní program: **Speciální pedagogika (B7506)**

Studijní obor: **B SPPG (7506R002)**

**2022**

Prohlášení:

*„Odevzdáním této bakalářské práce na téma Distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.“*

V Praze, 25. července 2022

Miluše Brzáková

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Mgr. Barbaře Valešové Malecové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Chtěla bych také poděkovat zúčastněným respondentům, kteří byli zapojeni do výzkumu, neboť bez jejich ochoty a spolupráce by tento výzkum nemohl být proveden.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce zkoumá způsob zapojení čtyř vybraných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky na běžné základní škole v době pandemie. Cílem práce bylo zhodnotit způsob jejich zapojení do výuky. Sběr dat proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů s jejich učiteli. Dále bylo zjišťováno, jak se žákům dařilo adaptovat na distanční výuku v porovnání se zbytkem třídy. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá pojmem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a vzděláváním takových žáků. V souvislosti s tím jsou uvedeny specifické poruchy učení a další relevantní diagnózy. Jedna kapitola se věnuje distančnímu vzdělávání. Dále je stručně charakterizována speciální pedagogika a inkluze. Pro hlubší pochopení psychologického vývoje dětí jsou v práci vyloženy teorie vývojových fází od Piageta a Eriksona. V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumu realizovaného kvalitativní metodou ve formě tematické analýzy. Analýza sloužila k identifikování několika aspektů způsobu zapojování vybraných žáků v době distanční výuky. Do výzkumného souboru byli zahrnuti čtyři žáci, dva z prvního a dva z druhého stupně základní školy. Pozornost je věnována jejich začleňování do online výuky a podpora jejich schopnosti udržet pozornost. Pro širší kontext jsou v praktické části zahrnuty osobní a školní anamnézy zkoumaných žáků. Na základě analýzy jsou formulovány možná doporučení do praxe.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Distanční vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, rámcový vzdělávací program.

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis examines the way in which four selected pupils with special educational needs are involved in distance learning in a primary school during a pandemic. The aim of the thesis was to inquire into the way in which they participated in distance learning classes. Data collection was conducted through semi-structured interviews with their teachers. Furthermore, it was investigated how the pupils were adapting to distance learning compared to the rest of the class. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part provides an account of the concept of a pupil with special educational needs and the education of such pupils. In this context, specific learning disabilities and other relevant diagnoses are presented. One chapter is devoted to distance education. In addition, education of children with special educational needs and inclusion are briefly characterized. For a deeper understanding of the psychological development of children, the developmental stage theories of Piaget and Erikson are expounded. In the practical part, the results of the research carried out by qualitative method in the form of thematic analysis are presented. The analysis served to identify several aspects of the way in which selected pupils were engaged during distance learning. The research sample consisted of four pupils, two from the first and two from the second level of primary school. Attention is paid to their inclusion in online learning and how their ability to sustain attention was supported. To provide a broader context, the personal and school histories of the pupils studied are included. Based on the analysis, possible recommendations for practice are formulated.

## **KEYWORDS**

Distance education, special educational needs, support measures, framework educational programme

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1 Specifické poruchy učení</b> .....	<b>6</b>
1.1.1 Deficity dílčích funkcí .....	8
1.1.2 Etiologie specifických poruch učení .....	9
1.1.3 Klasifikace specifických poruch učení .....	10
<b>1.2 Mentální postižení</b> .....	<b>12</b>
<b>1.3 Poruchy chování</b> .....	<b>13</b>
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</b> .....	<b>17</b>
2.1.1 Individuální vzdělávací plán .....	17
<b>2.2 Podpůrná opatření</b> .....	<b>18</b>
<b>2.3 Personální obsazení</b> .....	<b>22</b>
<b>2.4 Podpůrné prostředky</b> .....	<b>22</b>
<b>2.5 Školská poradenská zařízení</b> .....	<b>24</b>
<b>2.6 Spolupráce se zákonnými zástupci</b> .....	<b>25</b>
<b>3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>26</b>
<b>4 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA</b> .....	<b>31</b>
<b>4.1 Inkluze</b> .....	<b>31</b>
<b>5 TEORIE VÝVOJOVÝCH FÁZÍ</b> .....	<b>33</b>
<b>5.1 Vývojové fáze podle J. Piageta</b> .....	<b>34</b>
<b>5.2 Vývojové fáze podle Eriksona</b> .....	<b>36</b>
<b>6 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>41</b>

<b>6.1 Cíle výzkumu .....</b>	<b>41</b>
<b>6.2 Výzkumné otázky .....</b>	<b>41</b>
<b>7 POUŽITÉ METODY.....</b>	<b>42</b>
<b>7.1 Více-případová studie .....</b>	<b>42</b>
<b>7.2 Metoda sběru dat: polostrukturovaný rozhovor .....</b>	<b>42</b>
<b>7.3 Metoda analýzy dat: tematická analýza .....</b>	<b>43</b>
<b>8 ETIKA.....</b>	<b>44</b>
<b>9 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....</b>	<b>45</b>
<b>10 VÝSLEDKY .....</b>	<b>47</b>
<b>10.1 Anamnézy zkoumaných žáků .....</b>	<b>47</b>
10.1.1 Zkoumané dítě č. 1 - Jaroslav .....	47
10.1.2 Zkoumané dítě č. 2 – Monika .....	49
10.1.3 Zkoumané dítě č. 3 - Marek .....	50
10.1.4 Zkoumané dítě č. 4 - Ivana .....	51
<b>10.2 Analýzy nasbíraných dat .....</b>	<b>53</b>
10.2.1 Analýza 1: Způsob zapojení žáků se SVP i do distanční výuky .....	53
10.2.2 Analýza 2: Adaptační na distanční výuku ve srovnání se zbytkem třídy .....	61
<b>10.3 Doporučení pro vzdělávání dětí se SVP v době distanční výuky .....</b>	<b>64</b>
<b>10 DISKUZE.....</b>	<b>66</b>
<b>11 ZÁVĚR.....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>75</b>

## **Seznam zkratek**

IVP – INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

MŠ – MATEŘSKÁ ŠKOLA

PO – PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

PPP – PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

RVP ZV – RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

SPC – SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM

SPU – SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

SVP – SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

SVP – STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE

ŠPP – ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVNÍŠTĚ

ŠPZ – ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ

ŠVP – ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

ZŠ – ZÁKLADNÍ ŠKOLA



## Úvod

Téma bakalářské práce jsem si vybrala na základě vlastní zkušenosti, která vychází z mé dlouholeté praxe na pozici asistenta pedagoga ve speciální škole, mateřské škole a ve speciálních i běžných třídách základní školy. Také mám přímou zkušenost s průběhem distanční výuky v běžných třídách základní školy během nouzového stavu v České republice. V této části mé praxe se jednalo o podporu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Doba přechodu výuky na distanční vzdělávání byla natolik náročná, že jsem se rozhodla její specifika prozkoumat. Znamenala velkou zátěž pro pedagogy, žáky a v nemalé míře i pro rodiče žáků, kteří najednou nesli za vzdělávání svých potomků větší zodpovědnost, poskytovali jim podporu a pomáhali překonávat problémy. Nutno podotknout, že práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je velice náročná sama o sobě, čili nehledě na to, zda jde o distanční či běžnou výuku. Lidé často zmiňují, že se jedná o práci velmi psychicky náročnou. Je pravdou, že pokroky v této práci vyžadují, aby měl asistent pedagoga velkou míru trpělivosti a vytrvalosti. O to větší radost pak je i z toho nejmenšího úspěchu, kdy se dítěti podaří něco nového naučit nebo zdokonalit své stávající znalosti a schopnosti.

Tato bakalářská práce úzce souvisí se speciální pedagogikou, neboť se zabývá tím, jak probíhala výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v době distanční výuky. Jejím cílem je zjistit, jednak jaký měl přechod na distanční výuku dopad na formu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jednak jak se daným žákům během distanční výuky dařilo. Tomuto záměru odpovídají dvě stanovené výzkumné otázky a pro výzkum byl sestaven výzkumný soubor o čtyřech žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž dotazováni byli jejich učitelé (respondenti výzkumu). První výzkumná otázka se zabývá způsobem zapojování vybraných žáků do distanční výuky, druhá se zaměřuje na problematiku adaptace těchto žáků na distanční výuku v porovnání s ostatními žáky z té samé třídy, kteří speciální potřeby nemají. Byla použita analýza polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy-respondenty, kteří žáky distančně vyučovali. Využita byla metoda tematické analýzy. Pro širší kontext analýzy byly zpracovány osobní a školní anamnézy zkoumaných žáků. V závěru je formulována diskuze a celkové zhodnocení výzkumného šetření.

Nové formy, metody a způsoby organizace výuky využívané v době distančního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou přínosem nejen pro speciální pedagogiku, ale i pro běžnou denní výuku. Probádání dosavadní zkušenosti s formátem distanční výuky poskytuje cenná data, která mohou pedagogům do budoucna zjednodušit návržení průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, bude-li nutné distanční výuku opět využívat. Přitom některé poznatky mohou být užitečné i ve výuce žáků, kteří speciální vzdělávací potřeby nemají. Jsou příkladem toho, jak žáky distančně vyučovat, zda jsou možnosti pracovat s žáky individuálně a v jaké míře je nutné volit různé metody výuky a podpůrné prostředky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V době přechodu na distanční výuku to znamenalo mimo jiné nutnost překonání nových problémů, které se v souvislosti s online výukou vyskytly. A to nejen ve způsobu výuky, ale i přístupu k žákům s SVP. Myslím si, že je dobré je zaznamenat, vyhodnotit a do budoucna z nich vycházet.

## 1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole se zaměříme na pojem na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a zvláště pak na určité příčiny výskytu těchto potřeb. Vybrány byly poruchy a postižení, které se vyskytují u jedinců ve výzkumném souboru. Všechny děti ve výzkumném souboru mají specifické poruchy učení a případně další přidružené poruchy, např. porucha chování či mentální postižení.

Dle Bartoňové (2012) a Michalíka (2015) byl pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami zaveden s přijetím zákona č. 561/2004 Sb. a následně byl dále specifikován vyhláškou č. 27/2016 Sb. Cílem uvedených a souvisejících právních úprav je vytvořit takové školství, „které by poskytovalo všem jedincům stejné šance dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo tak právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů“ (Bartoňová, 2012, s. 10).

Lechta (2016) uvádí, že u nás se používají termíny: žák se speciálně-pedagogickými potřebami, žák se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Autor upřesňuje, že speciální potřeby má každý žák nejen postižený, tj. žák s handicapem, znevýhodněním, postižením, poruchou atd. Podle Lechty (2016) se v odborných textech nejčastěji objevuje anglická terminologie: „*impairment* (poškození – především orgánové), *disability* (narušená, omezená schopnost), *exceptional children* (výjimečné děti – děti s postižením, ale např. i nadprůměrně nadané děti)“ (Vernooij, 1999, cit. dle Lechty, 2016, s. 26).

Podle Michalíka (2015) jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami přesně specifikováni ve školském zákoně. Prostřednictvím školského zákona bylo české školství reformováno mimo jiné za účelem prosazení myšlenky rovnosti vzdělávacích příležitostí pro všechny. To zahrnovalo i zajištění rovného přístupu ke vzdělávání. Přijetím školského zákona vyvrcholil reformní proces, v němž byl čím dál více kladen důraz na aspekt inkluзивity ve vzdělávání. „Vývoj společného vzdělávání dětí s postižením s dětmi intaktními byl od roku 1990 do roku 2005 velmi pozvolný. Charakteristickým rysem se stala proklamativní prohlášení o podpoře tohoto modelu vzdělávání, která však v praxi nebyla podpořena potřebnými opatřeními“ (Michalík a kol., 2015, s. 15). Autor dále uvádí, že před zavedením školského zákona pedagogové neměli pro práci s dětmi s postižením,

příp. sociálním znevýhodněním, dostatečnou metodickou, personální a finanční podporu (Michalík, 2015).

Školský zákon byl přijat v roce 2004. Je to zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, který specifikuje pojem **„žák se speciálními vzdělávacími potřebami“**, dále jen **„SVP“**. Novelizován byl v době napsání této práce již desetkrát, z nichž je nejvýznamnější pro tuto práci zákon č. 49/2009 Sb. Ten se zabývá se úpravou vzdělávání žáků se zdravotním nebo mentálním postižením na základní škole. Za zmínku dále stojí zákon č. 178/2016 Sb. upravující předškolní vzdělávání dětí s hlubokým mentálním postižením, individuálním vzděláváním v mateřské a základní škole a přijímacími zkouškami a poslední zákon č. 284/2020 Sb. Ten mimo jiné upravuje použití mobilních telefonů a dalších elektronických zařízení dětmi, žáky nebo studenty, kdy jejich používání může být školním nebo vnitřním řádem zakázáno či omezeno. Výjimkou je používání těchto zařízení ze zdravotních důvodů. V tomto případě je možno mobilní telefon a další elektronická zařízení používat v nezbytném rozsahu (Zákon č. 284/2020).

V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, je ustanoven § 16 s názvem: podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. V odstavci č. 1 se uvádí, že **„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“** (Zákon č. 561/2004, § 16, odst. 1). Paragraf 16 se dále zabývá těmito podpůrnými opatřeními pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rozsahem, použitím, stupni. V odstavci č. 9 jsou uvedeny způsoby vzdělávání pro **„dětí, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem“** (Zákon 561/2004, § 16, odst. 9). V § 17 jsou uvedeny podmínky pro vzdělávání **nadaných dětí, žáků a studentů** a § 20 se zabývá vzděláváním cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí, kde se v odstavci č. 1 specifikuje, že **„Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke**

vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek.“ (Zákon 561/2004, § 20, odst. 1). Zároveň se v tomto zákoně uvádí v odstavci 5, že pro „**žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie**, dlouhodobě pobývají na území České republiky a zároveň dle zákona č. 561/2004 plní povinnou školní docházku vyplývají povinnosti pro příslušné státní orgány. Krajský úřad příslušný podle místa pobytu zajišťuje ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání. Tato příprava zahrnuje výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků a podle svých možností spolupracuje se zemí, odkud žák pochází. Jedná se také o podporu výuky mateřského jazyka a kultury země původu žáka. Výuka mateřského jazyka by měla být koordinována s běžnou výukou v základní škole“ (Zákon č. 561/2004, § 20, odst. 5).

Naproti tomu vyhláška 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných upravuje pravidla **vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“)** se speciálními vzdělávacími potřebami, **vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných**. V § 6 se zabývá žákem používajícím jiný komunikační systém než mluvenou řeč a poskytováním podpůrných opatření tomuto žákovi.

V Podpůrném opatření druhého stupně se však již zmiňuje charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen. Zmiňuje **aktuální zdravotní stav žáka, opožděný vývoj, odlišné kulturní prostředí**. Podpůrná opatření druhého stupně náleží žákovi s jinými životními podmínkami, **„problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, a nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“** (Vyhláška 27/2016, Příloha č. 1, Část A).

Podle Jucovičové (2014) mohou být SVP u žáka z mnoha různých příčin. Dle Kaspera a Kasperové (2008) má každý jedinec výrazně odlišné reakce na situace v prostředí. Tím získává zkušenosti a ty se stávají středobodem učení. „Učení se dynamizuje a škola se stává činnou“ (Kasper a Kasperová, 2008, s. 204). Autoři myšlenku dále rozvíjejí: „Záleží do značné míry na vstupu, na úrovni každého jedince, na jeho vnitřních (vrozených) individuálních zvláštích, ale i na získaných zkušenostech

v společenském prostředí, kde žije. Jestliže se liší reakce podle individuality jednotlivce, musí se lišit – individualizovat – i jeho učení“ (Kasper a Kasperová, 2008, s. 204).

Specifikace žáka s SVP je daná zákonem a vyhláškami. Výjimkou jsou žáci s odlišným mateřským jazykem, dále „**OMJ**“, kteří se označují: „...**děťmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie**“ (Zákon č. 561/2004, § 20, odst. 5). Termín „OMJ“ začali užívat autoři jako nový termín již před několika lety, protože přesněji vystihuje problematiku žáka. Například Prokopová, Poeta a Titěrová (2002).

## 1.1 Specifické poruchy učení

Matějček (1995) citovaný podle Jucovičové (2014) definuje specifické vývojové poruchy učení jako „neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti.“ (Jucovičová, 2014, s. 6). Matějček (1995) upřesňuje, že tyto poruchy se týkají postiženého jedince a „předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému“ (Matějček, 1995, s.24). Slowík (2016) definuje pojem poruchy učení širěji a uvádí, že poruchy učení jsou „souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu“ (Slowík, 2016, s. 126). Bartoňová (2012) si odpovídá na otázku: „Kdo je žákem se specifickými poruchami učení?“ tak, že jím je žák, který má problémy „v oblasti učení, motorických dovedností, včetně písemného projevu, nebo v oblasti sociálních dovedností“ (Bartoňová, 2012, s. 25).

Dle Slowíka (2016) se poruchy učení dělí na pravo- či levo-hemisférové, což závisí na funkčním rozdělení mozku. Poruchy učení dále rozlišuje na „lehké a těžké formy“ (Slowík, 2016, s. 128).

Mezi základní typy specifických poruch učení podle Slowíka (2016), Žáčkové a Jucovičové (2007) patří:

- dyslexie (porucha čtení)
- dysgrafie (porucha psaní a grafických schopností)
- dyskalkulie (porucha matematických schopností)

- dysortografie (porucha pravopisu)

Slowík (2016) a Bartoňová (2012) mezi ně dále řadí tyto:

- dyspraxie (porucha obratnosti a koordinace pohybů)
- dysmúzie (schopnost vnímání a reprodukce hudby)
- dyspinxie (porucha kreslení)

Slowík (2016) uvádí, že poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které ho řadí následně do kategorie žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V minulosti byly poruchy učení rozeznávány u dětí sporadicky přibližně ve dvou procentech. V současnosti bývají pedagogy vnímány spíše jako nepodstatný moderní fenomén, přestože se v současné populaci ve skutečnosti vyskytují kolem 15 %.

*Dyslexie* je vývojová porucha školních dovedností, specifická porucha učení, zejména čtení a následně i psaní, která je neurobiologického původu. To může bránit osvojování slovní zásoby. Jedná se o „specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekodováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování“ (Matějček Z. in Kucharská A., 1998, cit. dle Bartoňové, 2022, s. 25). Bartoňová (2012) uvádí, že kromě problému se čtením se mohou objevit také problémy s porozuměním čteného textu.

Slowík (2016) uvádí, že dyslexie je specifická porucha čtení, při níž má jedinec problém s rozpoznáváním a zapamatováním si písmen, zvláště těch, které si jsou tvarem podobné. Jedinec má potíže s plynulostí čtení a porozumění textu. Objevuje se tzv. dvojitě čtení, tj s předříkáváním slova při čtení (Slowík, 2016)

Někteří autoři, např. Matějček (1995) a Pospíšilová (2019), mezi specifické vývojové poruchy učení řadí i vývojovou dysfázii (porucha postihující jazykový vývoj). Dle Pospíšilové (2019) je to nejméně prozkoumaná oblast neurovývojových poruch. „Vývojová dysfázie (VD) je jazyková porucha, která je zahrnuta mezi neurovývojové poruchy (NVP). Patří mezi nejméně zkoumané NVP“ (Pospíšilové, 2019, s. 52). Autorka dále specifikuje, že diagnostika a terapie jsou u vývojové dysfázie oproti výše uvedeným poruchám nejrozsáhlejší, protože součástí této diagnózy je zpravidla více různých specifických poruch učení. Pipeková (2006) v této souvislosti uvádí, že specifické poruchy učení se často vyskytují společně s poruchami vývoje řeči.

### 1.1.1 Deficity dílčích funkcí

Specifické poruchy učení vznikají tím, že dojde k oslabení některých dílčích funkcí centrálního nervového systému. Sindelarová (2013) chápe dílčí funkce „jako základní schopnosti umožňující diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení“ (Sindelarová, 2013, s. 8). Podle autorky na dílčích funkcích závisí úroveň dovednosti číst, psát a počítat navíc i to, zda se dítě dokáže přiměřeně chovat.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů s deficity dílčích funkcí je velice náročný proces. Důležitá je spolupráce školy s rodinou. Pedagog musí dle Slowíka (2016) uplatňovat specifické metody, přístupy ve vzdělávání a výchově. Je nezbytné respektovat náladovost, nevyrovnané výkony a hyperaktivnost jedinců a tolerovat neschopnost klidně sedět a soustředit se delší dobu na splnění požadavků ze strany pedagoga.

Sindelarová (2013) ve své knize uvádí, že „jestliže se u dítěte projevuje porucha chování na základě deficitů jeho dílčích funkcí, nepomohou všechna pedagogická opatření a výchovné triky“ (Sindelarová, 2013, s. 12). Autorka upřesňuje, že přisností a tlakem dosáhneme jedině toho, že se dítě stane agresivním nebo se uzavře do sebe. Naproti tomu bychom neměli mít dojem, že všechny problémy v chování nebo učení jsou následkem deficitů dílčích funkcí.

Ficová (2020) ve své knize myšlenku dílčích funkcí podrobně rozvádí a uvádí oblasti, kam dílčí funkce zasahují. Je to „optické vnímání, akustické vnímání, prostorová orientace, intermodalita a serialita“ (Ficová, 2020, s. 10).

Slowík (2016) uvádí: „jelikož poruchy učení vycházejí primárně z narušení dílčích funkcí (jako je zraková či sluchová diferenciaci, pravolevá a prostorová orientace nebo paměť), jedním z klasifikačních kritérií mohou být právě tyto dílčí deficity, případně převažující symptomy (percepční deficit sluchový nebo zrakový, hyperaktivita nebo hypoaktivita apod.)“ (Slowík, 2016, s. 128). Podle Žáčkové a Jucovičové (2007) spočívá příčina vzniku poruch učení zpravidla v narušené funkci dostředivých nervových drah a s tím spojenému nedostatečnému převodu informací ze smyslových orgánů do centrální nervové soustavy. Dochází ke zkreslení a dítě nesprávně vnímá písmena, hlásky a číslice. V odpovědi na to jsou odstředivými nervovými drahami vedeny reakce a jedinec reaguje



na přijímané informace. Daná reakce odpovídá narušenému charakteru vnímání a bývá neadekvátní.

Slowík (2016) naproti tomu tvrdí, že problém drobného organického poškození mozku ve skutečnosti „...spočívá v narušeném přenosu vzruchů a informací“ (Slowík, 2016, s. 133). Dle Slowíka (2016) do dílčích deficitů patří nejen poruchy učení, ale také lehká mozková dysfunkce (LMD) a syndromy ADD a ADHD. Jsou to zkratky z anglického „*Attention Deficit Disorder*“, což je porucha pozornosti a „*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*“ neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou, která je specifická poruchou chování. Tvrdí, že je zásadně proti nahrazování pojmu LMD syndromy ADD a ADHD (což je v současné praxi běžné), neboť nejsou etiologicky zaměnitelné. LMD se může projevovat zcela odlišnými symptomy.

Bartoňová (2012) naproti tomu vidí LMD jako příčinu specifických poruch učení. Je tedy zřejmé, že autoři se ve svých tezích zřetelně liší. Což také autorka zmiňuje ve své knize, kde uvádí, že „Odborníci se různí v odhalení teorií, přístupů a příčin SPU“ (Bartoňová, 2012, s. 38).

Dle Slowíka (2016) je nutné od pedagoga srozumitelně a jasně vymezit hranice, strukturovat učení, přistupovat k žákům trpělivě, klidně a s vysokou mírou tolerance a porozumění. Jedince s diagnostikovaným syndromem ADHD je možné pověřit důležitým úkolem, např. rozdáváním sešitů, mazáním tabule a umožněním volného pohybu po třídě a uspokojit silnou potřebu tělesné aktivity.

### **1.1.2 Etiologie specifických poruch učení**

V průběhu ontogeneze se u dítěte postupně rozvíjí smyslové vnímání a nervová soustava. Zpřesňuje se hrubá i jemná motorika, nervová soustava rovnoměrně dozrává. Dítě by na konci předškolního vývojového období mělo být zralé na zvládnutí základních dovedností, jako je čtení, psaní a počítání. Pokud tomu tak není, mohlo by to být známkou dysfunkce centrálního nervového systému (Žáčková a Jucovičová, 2007). Bartoňová (2012) jako příčiny vzniku SPU z asi 50 % označuje lehkou mozkovou dysfunkci, dále také („LMD“), z 20 % jsou to příčiny hereditární – dědičné, a jejich kombinace asi v 15 %. Jako příčiny neurotické nebo nezjištěné etiologie označuje 15 %.

Specifické poruchy učení, dále jen „SPU“ jsou úzce spojeny se schopností smyslově vnímat. Smyslové vnímání zprostředkovává interakci s okolím. Prostřednictvím jednotlivých smyslových orgánů a dostředivých drah jsou k dalšímu zpracování v centrální nervové soustavě přenášeny informace o něm. Jedná se o proces, díky kterému má jedinec schopnost ve svém okolí se orientovat, reagovat na něj a adaptovat se (Žáčková a Jucovičová, 2007). Specifické poruchy učení se u dětí vyskytují, když je „proces vnímání nedostatečně rozvinutý, nebo se vyvíjí nerovnoměrně, případně je porušený“ (Žáčková a Jucovičová, 2007, s. 3).

Dle Slowíka (2016) je pravděpodobnou příčinou specifických poruch učení lehká mozková dysfunkce (LMD). Jedná se o drobné organické poškození mozku (LDE – lehká dětská encefalopatie), které vzniká v období prenatalním nebo perinatálním. Vlivem tohoto poškození nastává trvalé narušení přenosu vzruchů (informací). Příčinou mohou být prenatalní teratogenní faktory či komplikace spojené s porodem. Značnou roli hrají hereditární (dědičné) vlivy, a to až v 60 % případů. Téměř v 15 % případů je příčina nejasná. Může se jednat o jiné potíže, např. neurologické (Slowík, 2016).

Poruchy chování, narušenou sociální adaptaci a sociální znevýhodnění Slowík (2016) nespojuje s deficitem dílčích funkcí. Jak už bylo uvedeno výše, Sindelarová (2013) však ano. Tato autorka uvádí, že deficit dílčích funkcí se projevuje oslabením základních schopností jedince, které u něj mohou vést k obtížím nejen s učením, ale také s chováním. Dílčí deficity způsobují, že dítě je hůře schopno z toho, co na něho působí z okolí, vybrat to, co je důležité, a oddělit to od rušivých vlivů. Dítě má potíže s koncentrací – Sindelarová (2013) hovoří o této schopnosti jako o „nastavení ostrosti ohniska kamery mozku“ (Sindelarová, 2013, s. 7). Dále autorka uvádí, že vlivem tohoto deficitu dochází k obtížím jak v učení, tak i v chování.

### **1.1.3 Klasifikace specifických poruch učení**

„Jelikož poruchy vychází primárně z narušení dílčích funkcí (jako je zraková či sluchová diferenciací, pravolevá a prostorová orientace nebo paměť), jedním z klasifikačních kritérií mohou být právě tyto dílčí deficity, případně převažující symptomy“ (Slowík, 2016, s. 128). Způsob klasifikace specifických poruch učení je stanoven mezinárodním diagnostickým manuálem pro klasifikaci nemocí MKN 10. Jedná

se o publikaci vydanou Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Podle tohoto manuálu se specifické poruchy učení řadí pod označení F 81 „Specifické vývojové poruchy školních dovedností“. „Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku“ (MKN 10, 2022).

Podstatné je říci, že SPU, což je pojem, se kterým pracuje zákon, nevznikají pouze v důsledku poruch označených diagnózami v oblasti F 81. Jejich vznik se může vázat na poruchy z oblastí: F 80 – Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka; F 82 – Specifická vývojová porucha motorické funkce. Jak zdůrazňuje Slowík (2016), problematiku vývoje řeči nelze oddělit od verbálních operací (především čtení a psaní) a myšlení.

Zvláštním případem je přidělení diagnózy F 83. To se děje třeba v případech, kdy má dítě více specifických poruch řeči a jazyka, školních dovedností a motorické funkce. Podmínkou je to, že ani jedna z nich není dominantní a je mezi nimi velký překryv. Tyto poruchy mohou, ale nemusí být spojeny s poruchami kognitivních schopností (MKN 10, 2022).

Objektivně definované druhy znevýhodnění, z nich vychází SVP, jsou uvedeny v mezinárodní klasifikaci nemocí podle WHO (MKN 10, 2022) v následujících kategoriích:

**Tabulka 1** Specifické vývojové poruchy školních dovedností (MKN 10, 2022).

<b>Kód</b>	<b>Specifikace diagnózy</b>
F 80	Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
F 81	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
F 81.0	Specifická porucha čtení
F 81.1	Specifická porucha psaní

F 81.2	Specifická porucha počítání
F 81.3	Smíšená porucha školních dovedností
F 81.8	Jiné vývojové poruchy školních dovedností
F 81.9	Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
F 82	Specifická vývojová porucha motorické funkce
F 83	Smíšené specifické vývojové poruchy

## 1.2 Mentální postižení

Mentální postižení dle Slowíka (2016) v sobě zahrnuje jak vrozenou mentální retardaci v prenatálním či perinatálním období (nejpozději do jednoho roku věku), tak získané onemocnění, které zavinuje snížení již nabytých mentálních schopností (demence). „Mentální postižení je snížená schopnost (disability) charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje ve schopnosti myslet v abstraktních pojmech a dále v sociálních a praktických adaptačních dovednostech“ (AAMR 2002 citované podle Luckassona a kol., 2002, s. 73). Adaptivní chování je formálně definováno jako „sírka koncepčních, sociálních a praktických dovedností, které se lidé naučili, aby mohli fungovat ve svém každodenním životě“ (Luckasson a kol., 2002, s. 73).

Pojem mentální retardace byl nahrazen termínem mentální postižení z důvodu, že postupem času získal pejorativní význam. Stupně mentální retardace jsou vypočteny podle posouzení schopnosti adaptačního chování a struktury inteligence, dále jsou určeny: „orientačně taktéž inteligenčním kvocientem a mírou zvládnání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince“ (Valenta, Michalík a Lečbých, 2018, s. 35).

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí, desáté revize, dále jen „MKN 10“ (2022) se mentální retardace dělí na:

**Tabulka 2** Klasifikace mentálního postižení (Slowík, 2016, s. 116).

F 70	Lehkou mentální retardaci	IQ 50-69
F 71	Středně těžkou mentální retardaci	IQ 35-49
F 72	Těžkou mentální retardaci	IQ 20-34
F 73	Hlubokou mentální retardaci	IQ je nižší než 20
F 78	Jinou mentální retardaci	
F 79	Nespecifikovanou mentální retardaci	

### 1.3 Poruchy chování

Dle Slowíka (2016) pod pojem poruchy chování lze zahrnout takové chování, ve kterém se vyskytují problémy s přizpůsobivostí, respektováním autorit a interiozací pravidel společenského soužití. Klíma (1987) poruchy chování definuje tak, že jsou to „všechny nápadné odchylky od chování průměrného dítěte nebo mladistvého“ (Klíma, 1987, s. 41), zároveň však musí být opakující se, vyskytovat se dlouhodobě a jedinec na sebe svým výrazným chováním upozorňuje okolí (Klíma, 1987 citovaný podle Slowíka, 2016), k tomu Slowík (2006) dodává, že tyto projevy chování nejsou v daném věku a sociokulturní skupině přiměřené.

Jak Pipeková (2010) ve své knize uvádí, ovlivňovat pedagogickou prací změny v chování je u dětí s poruchami chování a poruchami emocí velice náročné. Pedagogická

práce spočívá v zabývání se činnostmi, které jsou pro dítě přirozené. Pedagog pracuje s dětmi dlouhodobě a v jejich přirozeném sociálním prostředí.

Poruchy chování jsou Poruchy chování jsou definovány podle mezinárodní zdravotnické organizace WHO v desáté revizi mezinárodní klasifikaci nemocí MKN 10 pod kódy F 91 - F 92.9

#### F 91 Poruchy chování

Dle MKN 10 jsou poruchy chování charakteristické tím, že jejich projevy jsou opakované, přetrvávající, agresivní, asociální či vzdorovité. Toto chování výrazně překračuje běžné sociální chování přiměřené danému věku. Hlavním znakem je, že přetrvává více než šest měsíců a bývá mnohem závažnější než běžné zlobení dítěte a rebelujícího chování dospívajících. Je vždy nutné rozlišit poruchu chování a psychiatrickou diagnózu. Pro určení poruchy chování nestačí ojedinělý disociální čin avšak postačuje jeden ze závažných činů jako jsou týrání a krutost k lidem nebo zvířeti, závažná destrukce majetku, neobvyklé a časté výbuchy hněvu a nekázeň ve škole. Dále to jsou opakované lži, záškoláctví, útoky z domova, krádeže či zakládání požárů. K poruchám chování nepatří hyperkinetické poruchy, ADHD, schizofrenie aj...(MKN 10, 2022)

**Tabulka 3** Klasifikace poruch chování (MKN 10, 2022).

<b>Kód</b>	<b>Diagnóza</b>
F91.0	Porucha chování vázaná na vztahy k rodině
F91.1	Nesocializovaná porucha chování
F91.2	Socializovaná porucha chování
F91.3	Opoziční vzdorovité chování

F91.8	Jiné poruchy chování
F91.9	Porucha chování NS Dětské poruchy chování NS
F92	Smíšené poruchy chování a emocí
F92.0	Depresivní porucha chování
F92.8	Jiné smíšené poruchy chování a emocí
F92.9	Smíšená porucha chování a emocí NS

## 2 Vzdělávání žáků se SVP

Dle Michalíka a kol. (2015) měla nová legislativa jedincům se SVP zajistit rovnost příležitostí prostřednictvím určitých ustanovení. Ta v současnosti obsahují především požadavek, aby jim v příslušných školách byla poskytnuta podpůrná opatření, a to v takovém rozsahu, který je dostatečný pro naplnění vzdělávacích potřeb daných žáků. Toto stanovuje zejména § 16 školského zákona. S přijetím školského zákona navíc některým jedincům se SVP byly nově lépe zpřístupněny běžné školy. Ředitel spádové školy již nesmí odmítnout žáka se zdravotním postižením, pokud na přijetí trvají jeho zákonní zástupci. A konečně byl poprvé po letech experimentů zaveden institut asistenta pedagoga. To vedlo k nárůstu pedagogických pracovníků na této pozici. Během sedmi let od roku 2005 do roku 2012 se zvýšil jejich počet z 1588 na 6863 osob (Michalík a kol, 2015).

Bartoňová (2012) zdůrazňuje, že „při plánování a realizaci vzdělávacího procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu *speciálně vzdělávacích potřeb a možností žáků*“ (Bartoňová, 2012, s. 11).

Navzdory mnohým kladům se postupně ukázalo, že školský zákon ve svém původní znění má určité nedostatky. Dle Michalíka (2015) se projeví především po roce 2010. Stávající model SVP byl příliš horizontální a nerefletoval dostatečně přesně závažnost (stupeň) postižení či specifickou znevýhodnění. Kromě uvedení v § 16 školského zákona skupina žáků se zdravotním postižením nebyla nikde podrobněji definována. Způsoby podpory také nikde nebyly vysvětleny. To změnila až vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde jsou podpůrná opatření podrobně rozpracována. Školský zákon byl novelizován v roce 2015. Společně s některými dalšími zákony byl změněn zákonem č. 82/2015 Sb. Upraven byl zejména § 16. Nově v něm byla uvedena podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Úpravami prošel rovněž § 19 týkající se podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Novelizovaná verze školského zákona platí dodnes ve znění dalších předpisů.

Kucharská (2022) ve vztahu k výuce žáků s SVP ve své knize říká, že je velice důležité, aby pedagogové zvolili vhodnou platformu, a zároveň by nemělo být vyžadováno nadstandardních kompetencí, pokud jde o informační a komunikační technologií. Zkrátka nároky musí být přiměřené. Jako vhodné platformy autorka doporučuje např. MS Teams,



Zoom, Meet, Moodle. „Studentům se specifickými potřebami by velmi pomohlo, kdyby mohli pracovat v jedné až dvou platformách a na práci v nich si takto mohli lépe zvyknout“ (Kucharská, 2022, s. 23).

## 2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Bartoňová (2012) a Pipeková (2010) označují Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dále jen „**RVP ZV**“ jako kurikulární dokument, který vymezuje dle Bartoňové (2012) vše potřebné v povinném základním vzdělávání. Pipeková (2010) však specifikuje RVP ZV spíše jako představu státu o vzdělávání zabývající se na obsahem, zaměřením a výsledky vzdělávání. Dle Pipekové (2010) je to program, který stanovuje prostor, podle kterého učitelé tvoří školní vzdělávací program, dále jen „**ŠVP**“. Podle Bartoňové (2012) je ŠVP programem, podle kterého „... se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách“ (Bartoňová, 2012, s. 63).

RVP ZV dle Bartoňové (2012) stanovuje *klíčové kompetence, vzdělávací obsah*, jehož součástí jsou *průřezová témata*. Žáci by měli dosáhnout očekávaných výstupů a zvládnout dané učivo. Pipeková (2010) říká, že žáci jsou vybaveni klíčovými kompetencemi na jimi dosažitelné úrovni a mohou pokračovat v dalším vzdělávání. Klíčové kompetence mají další členění zaměřující se „...na učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a spolupráci“ (Pipeková, 2010, s. 15).

Bartoňová (2012) a Pipeková (2010) se shodují, že RVP ZV podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávání žáka v souladu s jeho speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrnými opatřeními. Zároveň dle Bartoňové (2012) je prostor upravit vzdělávací obsah pro žáky s SVP (RVP ZV, 2007, citovaný podle Bartoňové, 2012).

### 2.1.1 Individuální vzdělávací plán

Bartoňová (2012) uvádí, že individuální vzdělávací plán, dále jen „**IVP**“ je navrhován tak, aby bylo možné dosáhnout shody mezi vzdělávacími potřebami žáka a jeho skutečnými schopnostmi. IVP je upraven školským zákonem 561/2004 ve znění pozdějších předpisů, vypracovává ho třídní učitel na základě návrhu školského

poradenského zařízení, dále jen „ŠPZ“ a musí vycházet z učebních dokumentů školy. Je navržen a vypracován na žádost žáka nebo jeho zákonných zástupců a je to závazný dokument.

Průcha (2003) v Pedagogickém slovníku uvádí, že se na jeho „...tvorbě se mohou spolu s učitelem podílet rodiče, psycholog, a speciální pedagog, lékař i samotný žák“ (Průcha, 2003, s. 37). Slowík (2016) ještě přidává asistenta pedagoga.

IVP se vypracovává na základě doporučení ŠPP. Ve vyhlášce 27/2016 Sb. je v § 15 uvedeno, že pro dané období lze vydat školským poradenským zařízením pouze jedno doporučení. Rodiče si tak nemohou zažádat o vyhotovení doporučení u více ŠPZ souběžně. Jsou však tři výjimky. Jedna z nich je, že došlo ke změně vzdělávacích potřeb žáka, nebo má více druhů znevýhodnění nebo vzdělává-li se žák ve více školách (např. střídavá výchova). V § 20 odst. 2, se uvádí, že doporučení má platnost v něm stanovenou, nejdéle dva roky, v odůvodněných případech čtyři roky. Pro žáky s lehkým mentálním postižením je první doporučení platné nejvýše jeden rok, popř. nejdéle dva roky. Předpoklad je, že se vzdělávají ve škole či třídě zřízené dle § 16 odst. 9 zákona.

IVP musí obsahovat náležitosti dané zákonem, a také „všechny významné skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci/inkluzi žáka“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., novela vyhláška č. 73/2005 Sb., vyhláška 147/2011 citované podle Bartoňové, 2012, s. 66). Dle Bartoňové (2012) IVP obsahuje zejména „údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče včetně zdůvodnění, údaje o cíli vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení“ aj. (Bartoňová, 2012, s. 66).

## **2.2 Podpůrná opatření**

Bartoňová (2012) ve své knize pod pojmem podpůrná opatření ve vztahu k výuce zahrnuje speciální metody, formy, postupy a prostředky vzdělávání. Dále se využívá různých pomůcek. Jedná se o učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. Dále jsou to rehabilitační a kompenzační pomůcky, úprava školního prostředí aj. Pro výuku je použita individuální podpora, může být zajištěn asistent pedagoga, může být zařazen předmět speciálně-pedagogické péče, popř. v hodině vyučují dva pedagogičtí pracovníci. Škola poskytuje pedagogické a psychologické služby. Dle zákona 561/2004 mají podpůrná opatření zajistit potřebné úpravy podmínek procesu vzdělávání tak, aby tento proces

odpovídal zdravotnímu stavu žáka, jeho kulturnímu prostředí, případně dalším aspektům jeho života. Důležité také je, že tato opatření jsou pro žáka se SVP bezplatná (Zákon 561/2004 Sb.).

Ve vyhlášce 27/2016 se podpůrná opatření rozdělují do pěti stupňů. V prvním stupni navrhuje podpůrná opatření škola. Jejich členění, pravidla použití a normovaná finanční náročnost druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1 vyhlášky a jsou žákovi poskytována v rámci učebního procesu a také ve školském zařízení (družina) (Vyhláška č. 27/2016).

Pověřený pedagogický pracovník školy, zpravidla „školní metodik prevence se věnuje péči o žáky s rizikovým chováním a prevenci rizikového chování“ (Vyhláška 27/2016 Sb.). Ve vyhlášce je dále uvedeno jako přímá podpora žáka se SVP v podpůrných opatřeních, že pokud nestačí forma podpory jedním pedagogem a je potřeba součinnosti „více pedagogických pracovníků, je vytvářen plán pedagogické podpory (PLPP)“ (Vyhláška 27/2016, část 5.1) Škola vytváří individuální výchovný program, dále jen „IVÝP“ ve spolupráci s „žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka“ (MŠMT, 2013, s. 25).

Podle zákona 82/2015 Sb. se podpůrnými opatřeními rozumí „...nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Zákon č. 82/2015 Sb., §16, odst. 1).

Pro účely této práce jsou uvedena pouze podpůrná opatření v prvním až třetím stupni. Soubor zkoumaných žáků má školským poradenským zařízením doporučenou podporu právě v tomto rozmezí.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. byla novelizována vyhláškou 248/2019 Sb. Jedna z novinek novelizace je to, že „individuální vzdělávací plán školské poradenské zařízení zpravidla nedoporučuje, pokud jsou všechny informace podstatné pro vzdělávání žáka uvedeny v doporučení podle § 15“ (Vyhláška 248/2019 Sb., čl. I). Zároveň byla zrušena povinnost, že rodič musí požádat školu o vystavení individuálního vzdělávacího plánu. Školské poradenské zařízení posoudí speciálně vzdělávací potřeby žáka. Na tomto základě vydává zprávu a doporučení. Ve zprávě jsou závěry vyšetření a v doporučení jsou uvedena

podpůrná opatření pro vzdělávání žáka. Výsledky v doporučení nesmí být starší než 6 měsíců. Doporučení musí obsahovat kromě základních identifikačních údajů žáka a pracovníka školského poradenského zařízení shrnutí závěrů vyšetření, údaje o případném znevýhodnění dle § 16 odst. 9 zákona, doporučené podpůrné opatření a jeho stupeň včetně možných variant. Návrh postupu realizace obsahuje poučení o možnosti podat žádost o revizi, datum vyhotovení, podpisy. Pokud nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání, může škola navrhnout a zpracovat plán pedagogické podpory. Jedná se zároveň o první stupeň podpůrných opatření. Tento plán „zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu“ (Vyhláška 248/2019, § 10).

Stanovený plán pedagogické podpory v prvním stupni škola průběžně vyhodnocuje a nejpozději po třech měsících zhodnotí plnění stanovených cílů. Pokud nejsou naplněny, navrhne rodičům využití podpory školského poradenského zařízení. Nadále však poskytuje žákovi podpůrná opatření prvního stupně (Vyhláška 27/2016).

Podpůrná opatření prvního stupně kompenzují obtíže mírného stupně v edukaci žáka. Jedná se např. o mírné problémy ve čtení, psaní a počítání, dále o problémy s koncentrací a zapomínáním. Podpůrná opatření se rozdělují na přímou a metodickou podporu. Škola prostřednictvím pedagogických pracovníků školy nejdříve mapuje možné formy podpory žáka.

Bartoňová (2012) uvádí, že „míra podpůrných opatření se stanoví podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka“ (Bartoňová, 2012, s. 113).

Ve druhém stupni podpůrných opatření je zajišťována pedagogická intervence a předmět speciálně pedagogické péče. Tento předmět zajišťuje speciální pedagog, psycholog školy nebo školského poradenského zařízení. Pozornost je věnována nápravě „v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, SPU, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchovy, na nácvik sociální komunikace“ (Vyhláška 27/2016, Část A, s. 25). Předmět pedagogické intervence je určen k prohlubování znalostí žáka v konkrétních předmětech, které mu dělají potíže. Zároveň kompenzují nedostatečnou přípravu doma (sociálně znevýhodněné prostředí). V tomto předmětu je poskytována pomoc školského poradenského zařízení. Časová dotace

je 1 hodina týdně a výuky se mohou účastnit maximálně čtyři žáci. V případě pedagogické intervence je časová dotace jedna hodina týdně s nejvíce šesti žáky.

Třetí stupeň podpůrných opatření navrhuje (stejně jako druhý stupeň) školské pedagogické zařízení. Na základě třetího podpůrného opatření je využíván buďto asistent pedagoga nebo další pedagogický pracovník, kterým je školní psycholog a speciální pedagog, pokud ve škole pracuje. Jsou poskytnuty speciální učebnice a pomůcky. Zároveň jsou upraveny výstupy a obsah vzdělávání. Způsob hodnocení je přizpůsoben, zpravidla se je využíváno formativní, popř. sumativní hodnocení (Vyhláška 27/2016). Zde je změna v tom, že asistent pedagoga dopomáhá všem žákům ve třídě se SVP. Dříve připadal jeden asistent na čtyři žáky. Asistent pedagoga není využíván pro jednoho žáka po celou dobu výuky, pouze na některé předměty. Podpora „se specifikuje podle požadavků na podporu pedagogické práce s žákem ve výuce, na podporu pohybu, orientace v prostoru, komunikace a sebeobsluhy“ (Vyhláška 27/2016, příloha č. 1, část A, s. 34). Rozsah podpory týdně asistenta pedagoga je 9, 14, 18, 23, 27 hodin. Pedagogická intervence je určena na podporu žáků ve vyučovacích předmětech a kompenzaci nedostatečné domácí přípravy. Je určena 1 hodinou týdně až pro 6 žáků. Předmět speciálně pedagogické péče se poskytuje podle specifických potíží žáka v rozsahu 2 hodiny týdně, přičemž se výuky mohou účastnit maximálně 4 žáci (Vyhláška 27/2016).

V současné době jsou pro postupy ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků vydány katalogy podpůrných opatření, kde jsou podrobně popsány informace o organizaci a průběhu vzdělávání, modifikaci výukových forem, intervenci, pomůckách, úpravách obsahu vzdělávání, hodnocení, přípravě na výuku, práci s třídním kolektivem, úpravě prostředí aj. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

„Pro doporučení konkrétních podpůrných opatření školské poradenské zařízení zjišťuje také možnost využití personálních a materiálních podmínek školy vytvořených v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření jiným žákům školy. Při tomto zjišťování škola poskytuje školskému poradenskému zařízení součinnost“ (Zákon 27/2016 Sb., § 12, odst. 1).

## 2.3 Personální obsazení

Pracovníkem školního poradenského pracoviště (ŠPP) je podle Jucovičové (2016) školní psycholog nebo školní speciální pedagog. V oblasti zdravotnictví je to klinický psycholog, dětský psychiatr a dětský neurolog. Dítěti s těžkou poruchou je přidělen asistent pedagoga.

Pipeková (2010) ve své knize vyjmenovává pracovníky školního poradenského pracoviště a uvádí školního metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Náplň jejich činnosti je vymezena ve školském zákoně 561/2004 a vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Obecně ve vyhlášce 27/2016 Sb. Podpůrná opatření v druhém až třetím stupni zahrnují jako personální obsazení asistenta pedagoga, školního psychologa a školního speciálního pedagoga, pokud je ve škole zaměstnán. Při vyšším počtu žáků může škola rozšířit počet pedagogů ve třídě o jednoho (Vyhláška 27/2016 Sb.).

## 2.4 Podpůrné prostředky

Jako podklady pro výběr podpůrných prostředků lze použít katalogy podpůrných opatření. Tyto katalogy pokrývají všechny druhy znevýhodnění.

Podpůrná opatření se rozdělují na deset oblastí: organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, práce s třídním kolektivem, hodnocení, sociální a zdravotní podpora, úprava obsahu vzdělávání, úprava prostředí a příprava ve výuce (Žampachová, Čadilová, 2015).

Jedna z podpůrných karet je například **úprava obsahu vzdělávání**. Zde se jedná o použití podpůrných prostředků pro žáky se závažnými zdravotními obtížemi trvalého rázu, s projevy snížení úrovně aktivity a pozornosti, se sníženou úrovní adaptability, snížením frustrační tolerance, sníženými intelektovými schopnostmi a vyšší unavitelností (Valenta. 2015).

Použití podpůrných prostředků:

Použit lze úpravu režimu výuky a školních aktivit. Vždy je nutno brát v úvahu zdravotní stav žáka, faktory ovlivňující jeho výkon a psychický stav. Důležitou roli hraje také rodinné zázemí. Tyto změny v organizaci výuky by měly pomoci žákovi zvládat vzdělávací proces s ohledem na jeho schopnosti a možnosti (Valenta, 2015).

Výsledkem je:

Dítěti by se měl zvýšit pocit sebejistoty. Bude se lépe zapojovat do kolektivu a zamezí se výskytu psychosomatických obtíží. Žák má lepší mentální schopnosti, lépe se rozhoduje a řeší problémy. Lépe bude zpracovávat nové informace a naučí se na ně reagovat, bude pozitivně působit na okolí, dostaví se zvýšené sebepojetí a motivace k činnostem. Dostaví se u něho zlepšení hodnocení sebe sama (Valenta, 2015).

Na co je třeba klást důraz:

Je třeba podporovat spolupráci žáků a žáka zapojovat do společných činností se spolužáky tak, aby spolupracovali, pomáhat mu s vývojem sociálních dovedností, respektovat specifické předpoklady žáka (Žampachová, Čadilová, 2015, Valenta, 2015). Dále je třeba upravit vzdělávání tak, „aby vycházelo z ověřené schopností, zájmů, znalostí a stylů učení konkrétního žáka, formování prostředí, kde je podporován a cítí se bezpečně“ (Bartoňová, 2012, s. 116-117).

Valenta (2015) dále uvádí, že žákovi je třeba pomáhat v jeho individuálním zapojení do výukových aktivit, zvyšovat motivaci k práci včetně ochoty vzájemně si pomáhat s ostatními členy skupiny. Žák by měl pocítit odpovědnost za výsledky své práce a umožnit mu interakci se spolužáky (Valenta, 2015).

Podle zvyšujících se stupňů podpory se liší i způsob výuky. Se zvyšujícím se stupněm se upouští od frontální výuky a přechází se k individualizované, projektové, skupinové a diferenciované (Valenta, 2015). Musí se zde vycházet z diagnostiky schopností a znalostí žáka a podle toho mu upravit vzdělávání (Bartoňová, 2012).

Cílem pedagogické intervence je za pomoci výukových metod ovlivňovat okolí dítěte s poruchami tak, aby se cítil svobodně a dostavil se v jeho činnosti úspěch. To mu má pomoci změnit pohled na jeho vlastní individualitu. „Proto práce s těmito žáky klade

zvýšené nároky na pedagogy, na jejich trpělivost, důslednost, kreativitu i odborné znalosti“ (Čadilová, Žampachová, 2012 cit. dle Žampachové, Čadilové, 2015, s. 35).

## 2.5 Školská poradenská zařízení

Pipeková (2010) ve své knize uvádí, že činnost školských poradenských zařízení je definována ve vyhlášce 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Pipeková (2010) a Slowík (2016) uvádí, že školská poradenská zařízení jsou pedagogicko-psychologické poradny (dále jen „PPP“) a speciálně pedagogická centra (dále jen „SPC“). Pipeková (2010) k nim ještě přiřazuje střediska výchovné péče (dále jen „SVP“). PPP se zabývají diagnostikou a poradenstvím především v oblasti speciálních poruch učení, chování a jiných výchovných a vzdělávacích obtíží. Služby SPC využívají rodiče dětí se zdravotním postižením, například zrakovým, sluchovým, mentálním. „Obě poradenská zařízení úzce spolupracují se školami při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro integrované žáky, při indikaci speciálních pomůcek nebo činnosti asistenta pedagoga apod“ (Slowík, 2016, s. 38).

Franiok (2008) ve své knize popisuje SPC a PPP jako zařízení poskytující speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby. Ty jsou určeny pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce. ŠPZ poskytují preventivně výchovnou péči a navrhují postupy a metody při vzdělávání dětí, žáků a studentů. Zároveň pomáhají žákům ukončujícím základní vzdělávání při přechodu na odborné školy s výběrem povolání.

V případě SPC se konkrétně jedná o žáky se zdravotním znevýhodněním a pro některé může být stanoven jiný druh plnění povinné školní docházky. „Výsadní postavení mají speciálně pedagogická centra pro zajišťování služeb pro děti a žáky s postižením smyslovým, tělesným a mentálním, pro děti a mládež s vadami řeči, s poruchami komunikace“ (Franiok, 2008, s. 72).

Jucovičová (2016) upřesňuje, že diagnostikou v rámci školského poradenského zařízení se zabývají ve vzájemné spolupráci psycholog se speciálním pedagogem. Přičemž se řídí vyhláškou 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování



poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. K poradenským zařízením řadí i školní poradenské pracoviště (dále jen „ŠPP“). V rámci ŠPP mohou depistáž provádět školní psycholog a speciální pedagog. Školské poradenské zařízení vychází rovněž z diagnostiky prováděné klinickým psychologem, dětským psychiatrem a dětským neurologem.

Jednou z priorit má být zabezpečení spolupráce mezi školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště při návrhu a vypracování IVP. (Vítková, 2007, Pipeková, 2011, Bartoňová, 2007, 2011, cit. dle Bartoňové, 2012)

## **2.6 Spolupráce se zákonnými zástupci**

Doleželová (2022) v Katalogu podpůrných opatření zmiňuje, že důležitým předpokladem pro rozvoj žáků je úzká spolupráce mezi pedagogy a rodiči. Spolupráci dělí do tří forem. První je osobní kontakt pedagoga s rodiči, druhou je písemná forma komunikace a třetí je přímá účast rodičů ve škole, resp. třídě. osobním kontaktem jsou myšleny např. pravidelné konzultace s rodičem, nebo také s žákem, telefonické rozhovory, vzdělávací akce pro rodiče. Písemné formy spolupráce a komunikace jsou webové stránky školy, letáky, příručky, schránka pro návrhy, emailové služby, SMS zprávy aj. Účastí rodičů ve třídě se rodič na krátkou dobu stane pozorovatelem nebo asistentem pedagoga.

Vzájemná komunikace mezi rodiči a školou pomáhá vzájemnému pochopení a rodina se podílí na pomoci vzdělávání svému dítěti. „Dobrá spolupráce mezi školou a rodiči napomáhá tomu, že žáci mají lepší výsledky, snižuje se výskyt problémového chování a zvyšuje se zájem o další vzdělávání“ (Doleželová, 2022, odd. 4-3-1).

Školy zabezpečují spolupráci s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka a také i v případě potřeby spolupracovat v návaznosti na IVP (Vítková, 2007, Pipeková, 2011, Bartoňová, 2007, 2011, citované podle Bartoňové, 2012).

### 3 Distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání je dle Pipekové (2010) založené na vzdělávacích technologiích za využití rozmanitých technických a didaktických podpor umožňujících studovat žákům samostatně individuálním tempem a ve volném čase. Je to alternativa k běžnému vzdělávání. Podmínkou k úspěšnému zvládnutí distančního vzdělávání je dovednost studenta umět si zorganizovat práci ve volném čase a schopnost motivace pro studium. Autorka hodnotí možnost distančního vzdělávání jako vhodnou alternativu k získání vzdělání pro lidi se zdravotním postižením. Tím si mohou rozšířit svoji „odbornou kvalifikaci a získat tak větší okruh možností pracovního uplatnění“ (Pipeková, 2010, s. 243).

„Distanční vzdělávání (DiV) je forma realizace vzdělávací akce, která nevyžaduje přítomnost studentů a vyučujících osobně, „face to face“. Komunikace probíhá pomocí dostupných dorozumívacích prostředků (pošta, rozhlas, TV, internet)“ (Kostolányová, 2013, s. 11).

Zlámalová (2006) charakterizuje distanční vzdělávání jako řízené samostatné studium. Samostatnost a nezávislost v rozhodování je pro studujícího důležitá. Autorka ve své knize charakterizuje historii distanční výuky. Říká, že začátky se datují až do poloviny 19. stol. Tehdy vznikla v Anglii i Francii stenografie zároveň se vznikem pošty a jejich korespondenčními lístky. Stenografie se rozšířila i do Rakouska-Uherska a Německa. „První záznamy o korespondenční formě studia se datují od roku 1840, kdy Angličan sir Izaak Pitman inicioval vyučování stenografie korespondenční formou. V roce 1926 jsou první vzdělávací pořady zařazeny do vysílání rádia Luxenbourg a v následujícím roce zahajuje vysílání těchto programů i Radiofonický institut v Paříži“ (Zlámalová, 2006, s. 26). V roce 1939 bylo ve Francii založeno Národní centrum distančního vzdělávání Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) (Zlámalová, 2006).

#### **Formy studia:**

*Prezenční forma studia* – nejfrekventovanější „klasické“, kontaktní, „tváří v tvář“;

*Distanční forma studia* – založené na samostatném studiu (samostudiu);

*Kombinovaná forma studia* – je propojení (kombinace) prezenční a distanční formy studia;

*Blended learning* – je nejčastěji používán pro typ studia, kde se propojuje či kombinuje prezenční studium s eLearningem;

*Vzdělávací kurz* – samostatný soubor učiva, obsahuje vzdělávací cíle, je ukončen získáním certifikátu nebo osvědčením.

**Účastníci distančního studia** jsou vzdělávací instituce, konzultanti (tutoři) a studenti.

(Tutor, někdy také mentor. V češtině nejlépe odpovídá termín „poradce“ či „konzultant“.)

**Použité materiály:** textové vynechávky, náměty na cvičení, platformy, krátké testy, shrnutí, zadání případových studií aj.

Z toho je zřejmé, že studijní texty určené pro distanční studium jsou velmi dobře použitelné pro studenty prezenční formy studia, kterým se z nich dobře učí a opakuje učivo. (Zlámalová, 2006).

**Způsoby distančního studia:** online, offline, eLearning.

*eLearning* je aktuální a efektivní technologickou pomůckou distančního studia, ještě není ustálené. Je synchronní, asynchroní a offline (bez internetu). „Velmi široký pojem. Lze jej definovat jako multimediální podporu vzdělávacího procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií, která je zpravidla realizována prostřednictvím počítačových sítí“ (Zlámalová, 2006, s. 23).

**Organizace výuky:** smíšené, distanční a prezenční (MŠMT, 2020).

„Škola vždy přizpůsobí distanční výuku jak individuálním podmínkám jednotlivých dětí/žáků/studentů, tak také personálním a technickým možnostem školy“ (MŠMT, 2020).

**Multimediálnost** znamená:

- využití všech dostupných a účelných didaktických prvků;
- použít technické prostředky, kterými lze prezentovat učivo;
- komunikovat se studujícími;
- provádět průběžné hodnocení studijních pokroků;
- případně také hodnotit závěrečné výsledky.

**Distanční vzdělávání** je multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných studentů (Zlámalová, 2006).

Dle Simsové (2021) lze použít pro online výuku systémy řízení učení (LMS), které pomáhají propojovat učitele a studenty a organizovat obsah vzdělávání. Ale každá organizace a každý pedagog je jiný, a tak neexistuje pašální řešení systému řízení učení. Co funguje u jedné organizace a pedagoga, u jiných fungovat nemusí. Ve své knize tvrdí, že „jeden z nejoblíbenějších a nejběžnějších formátů je prezentace.“ (Sims, 2021, s. 43). Autorka dále tvrdí, že tento nástroj výuky pomáhá studentům informace lépe přijímat a porozumět jim, protože vnímají jak po stránce vizuální, ale pedagog je oslovuje také jako posluchače po stránce sluchové.

**Otevřené vzdělávání** – Open distance learning (**ODL**), Offenes Lernen, Éducation ouverte či Open distance education (**ODE**) – je to typ otevřeného studia, které je přístupné všem uchazečům o studium (Zlámalová, 2006).

**Komunikační nástroje pro online výuku:** DM Software.cz, Bakaláři.cz, Moodle.org, Google Classroom.com.

**Virtuální místnosti:** Gather Town.cz, Microsoft Teams.com, GoToMeeting.com, Teams.com, Google Meet.com, Zoom.us.

Je to „*Virtual Classroom*“ (VC) čili virtuální místnost na internetu, kde je možné se setkávat, komunikovat spolu, učit se bez osobní přítomnosti pedagoga. Variantou je „webinář“, opět jde o „místnost“ ve virtuálním prostoru, na internetu. Jedná se o online setkávání, jako by to bylo prezenčně (Zlámalová, 2006).

**Sociální sítě:** Facebook.com, Snapchat.com, YouTube.com, Messenger.com, WeChat.com, Telegram.org, Seznam.cz, WhatsApp.com, Instagram.com, Skype.com, Viber.com.

**Nástroje na kvízy:** Kahoot.com, Quizziz.com, Google.com.

### **Legislativa:**

Nový zákon platný od 6. 2. 2022, který se zabývá distančním vzděláváním, je zákon č. 26/2022 Sb. o mimořádném ředitelském volnu a mimořádném vzdělávání distančním způsobem pro období epidemie onemocnění COVID-19. V něm se uvádí: „Děti, žáci a studenti jsou povinni se mimořádného vzdělávání distančním způsobem účastnit“. (Zákon 26/2022, § 4, odst. 3) Výjimku tvoří žáci základních uměleckých škol a škol s právem státní jazykové zkoušky. „Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků mimořádného vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.“ (Zákon 26/2022, § 4, odst. 3) Dále se v tomto zákoně uvádí, že škola distanční vzdělávání musí uskutečnit „podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem“. (Zákon č. 26/2022, § 4, odst. 2)

MŠMT (2022) ve své příručce k distančnímu vzdělávání, která je volně ke stažení uvádí, že není vhodné, aby distanční výuka uskutečňovaná online byla pouhým kopírováním frontálního učení a probíhala ve stejném rozsahu jako jsou vyučovací hodiny v rozvrhu. Vzdělání se uskutečňuje v souladu se vzdělávacími programy RVP ZV a ŠVP, ale není nutno, aby byl probírán v celém rozsahu. „Stejně tak však zásadně nestačí, aby byly žákům pouze jednou týdně zaslány seznamy úkolů s termínem odevzdání“ (MŠMT, 2022, s. 10-11).

MŠMT (2022) vymezuje pojmy jako je online výuka, tedy je to způsob vzdělávání, kdy výuka probíhá na dálku. K tomu se využívají digitální technologie, internet a různé softwarové nástroje. Výuku označuje jako online asynchronní a online synchronní, při které se ve virtuální místnosti propojuje pedagog se svými žáky prostřednictvím platformy. Toto setkání probíhá v reálném čase. Celá skupina pracuje na stejné práci. Také to je nazýváno videokonference. V závislosti na délce online hodiny klesá míra pozornosti žáků a dlouhé sezení v jedné poloze může být zdravotním rizikem. Výhodou je, že lze pracovat na zadaném úkolu ve volném čase. Jako asynchronní výuku označuje fakt, že žáci pracují samostatně a online se neseťkávají. Pouze musí dodržet termín odevzdání práce. Učení online znamená velkou míru zodpovědnosti jednotlivých žáků. A velkou míru podpory znamenají rodiče a domácí prostředí, což se může u různých jedinců lišit. Největšího efektu

ve výuce je dosaženo kombinací asynchronní výuky. Offline výuka je na dálku a není přes internet. Jedná se o praktické činnosti a úkoly.

V časopise Školství se lze v článku dočíst, že zatímco ve školách, kde rodiče dětem pomáhali, ztratily děti v průměru asi jeden měsíc výuky. Naproti tomu v rodinách, kde žáci škol měli nerovnoměrnou podporu, objevil se skluz ve vzdělání přibližně tři měsíce. říká se v něm, že kvůli covidu-19 se žáci v minulém a předminulém školním roce vzdělávali s velkými prodlevami několik měsíců na dálku. Podle výzkumu společností Kalibro a PAQ Research se ukázalo, že od března 2020 žáci ztratili ve výuce v průměru 3 měsíce. Společnosti to zjistily na základě testů, které se žáky udělali. Jeden z autorů výzkumu „upozornil, že průzkum nezahrnoval výsledkově a sociálně nejslabší školy, kde se dá očekávat rozdíl ještě významnější“ (Školství, 2021, s. 2).

## 4 Speciální pedagogika

Průcha (2003) speciální pedagogiku definuje jako vědní obor zabývající se „teorií a praxí rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců postižených různými nedostatky“ (Průcha, 2003, s. 223). Jedná se o tělesné, smyslové, duševní, postižení a poruchu chování. Speciální pedagogika se dělí na: logopedii, tyflopeditii, psychopedii, somatopedii, etopedii a surdopedii. V současné době se odklání od svého zaměření na školní věk a zabývá se celoživotní péčí o jedince různého věku a speciálních potřeb. Zabývá se integrací a inkluzí žáků s handicapem (Průcha, 2003).

Slowík (2016) definuje speciální pedagogiku jako disciplínu orientovanou na „výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.“ (Slowík, 2016, s. 15) Dle Pipekové (2010) je speciální pedagogika věda o zákonitostech speciálního vzdělávání a výchovy jedince, který kvůli znevýhodnění musí mít speciální přístup a podporu při pracovním a společenském uplatnění. Cílem speciální pedagogiky je je uznání hodnot a svébytnosti každého člověka i kdyby se odlišoval od daného průměru. Je to humanistický přístup.

### 4.1 Inkluze

Inkluze je podle Slowíka (2016) přirozené začleňování osob s handicapem do běžné společnosti. K tomu dodává, že se jedná o nevyčleňování těchto osob z běžné populace. Slowík (2016) uvádí, že ve výchově, vzdělávání, společenském a pracovním začleňování osob s handicapem je globálním trendem používat běžné postupy a nepreferovat speciální či nestandardní prostředky. Pokud to ovšem není nezbytně nutné a samozřejmě je třeba přihlídnout na možnosti konkrétních osob. „I v tomto přístupu bychom samozřejmě mohli najít určitá rizika nebo negativní momenty, žádná lepší reálná varianta soužití intaktní (nepostižené) populace s handicapovanými jedinci však v současnosti prakticky neexistuje.“ (Slowík, 2016, s. 14).

Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se podle Pipekové (2010) používají od mezinárodní konference, která se konala v roce 1994 v Salamance. Od té doby byla inkluze

stanovena jako koncept integrace všech žáků do běžné školy (Bartoňová, Vítková, citováno podle Pipekové, 2010).

Lechta (2016) uvádí, že každý žák, a nejen pouze postižený má individuální speciální potřeby. Podle Lechty (2016): „každá výchovně-vzdělávací potřeba je jiná. V tom smyslu se inkluzivní pedagogika zaměřuje na všechny děti ve společné inkluzivní realitě.“ (Eberwein, 2008 citovaný podle Lechty, 2016, s. 26) Lechta (2016) k inkluzi uvádí, že inkluze je nově rozvinutá kvalita z myšlenky integrace. Integrace je duální systém, kdy vedle sebe existuje dvojí edukace. Jiná pro žáky intaktní a jiná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě neúspěchu se dítě vrací zpět do speciální třídy. Naproti tomu inkluze umožňuje nastavit pro žáky různé cíle. (Sander, 2008 citovaný podle Lechty 2016).

Bartoňová (2012) říká, že inkluzivní vzdělávání ve škole umožňuje rozvíjet kulturu školy směrem ke koherenci v sociální oblasti. Škola tak může nabídnout výuku všem žákům, jak s ohledem na jejich individuální, tak na speciální vzdělávací potřeby. (NAPIV, 2010, citovaný podle Bartoňové, 2012). Bartoňová (2012) označuje inkluzi jako interakce přispívající k vytvoření společenství, kde by se osoby znevýhodněním mohli účastnit aktivit ve všech společenských oblastech. Ve škole hlavního vzdělávacího proudu inkluze představuje způsob, „který může nabídnout adekvátní vyučování všem žákům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem jejich individuálních potřeb“ (NAPIV citovaný podle Bartoňové, 2012, s. 11).



## 5 Teorie vývojových fází

Dle Slowíka (2016) se na určité období ontogeneze se váže zpravidla riziko vývojových vad a poruch. Příčiny vzniku těchto vad a poruch faktory jsou exogenní, což znamená vnější a endogenní, neboli vnitřní (genetické a ostatní). Týká se všech čtyř fází vývoje, tj. období: embryonálního (zárodečného), fetálního (od 9. týdne do porodu), perinatálního (samotný porod) - zde je dítě ohroženo omezeným přístupem vzduchu a poraněním hlavy. Poslední období se nazývá postnatální. V tomto období jsou postižení získaná „převážně následkem, respektive doprovodným jevem vážných onemocnění nebo úrazů“ (Slowík, 2016, s. 48).

Autorky Loose, Piekert a Diener (2011) ve své knize uvádějí, že vývoj každého dítěte probíhá nejen na základě geneticky daných vloh, ale je také v různých oblastech nepravidelný a individuální. Základní schopnosti se rozvíjejí na základě interakce s okolím. Pokud jsou některé vývojové kroky vynechány či přeskočeny, může dojít k opoždění ve vývoji. Jednotlivé dovednosti nejsou pak dostatečně kvalitní. Například dítě musí projít základními zkušenostmi v oblasti prožívání a také učení. Až poté se může začít učit psát. Teprve když svými smysly a tělem pojme prostor kolem sebe, může se naučit převádět své zkušenosti do abstraktních pojmů. „Pro narušený vývoj je charakteristické mimo jiné přeskočení nezbytných vývojových kroků, případně změna přirozeného průběhu vývoje a narušené propojení jednotlivých oblastí“ (Loose, Piekert a Diener, 2011, s. 41).

Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006) vstupem do školy nastává pro dítě zásadní změna, jde do školy s touhou po získávání nových poznatků a do učení nemusí být nuceno. Vše je pro nového školáka nové, a získávání nových školních dovedností je pro něho výzva. Vývoj dítěte „...pokračuje trvale a plynule a dítě dosahuje ve všech směrech výrazných pokroků, které jsou pro jeho budoucnost často rozhodující“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118). Autoři dále uvádějí, že pro dítě je přirozené být aktivní ve vztahu ke svému okolí. Proto pouhé přejímání chování a poznatků v rodině a frontální výuka ve škole nejsou vhodné pro vývojové možnosti dítěte. Dítě potřebuje vše prozkoumat reálně, ve vyšším věku v době dospívání také v mysli. „Skutečně se také ukázalo, že nejhůře se učily děti, kterým se dostalo jen slovního výkladu učiva (jak je to často běžné ve škole), lépe již děti, které viděly vyložené vztahy konkrétně znázorněny na obrázcích, ale nejlépe jen ty děti, které kromě výkladu a ilustrací měly k dispozici ještě materiál, s nímž mohly aktivně samy experimentovat“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 118).

Dítě prochází vývojem, z pohledu vzdělávání jde hlavně o rovinu kognitivní a sociální. Jakkoliv je vývoj každého dítěte individuální, z pohledu vývojové psychologie ho ale obecně rozdělujeme do několika navazujících stádií. Jako klasická teorie je v bakalářské práci uvedena teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta, která vývoj dítěte rozděljuje do čtyř stádií. Další klasickou teorií je teorie psychosociálního vývoje člověka od Erika H. Eriksona, kterou tento psycholog navázal na Freuda. V následujících dvou podkapitolách budou tyto teorie představeny.

## **5.1 Vývojové fáze podle J. Piageta**

Podle Piageta se dítě neustále adaptuje na prostředí. Tomuto účelu slouží i jeho inteligence. „Inteligence představuje stav rovnováhy, k němuž směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím.“ (Piaget, 1999, s. 23) Dítě je vystaveno různým podnětům. Vedle těch jednoduchých jako jsou reflexy jsou zde „relativně inteligentní prostředky, které vyžadují vhléd, složitou mentální reprezentaci a myšlenkovou manipulaci se symboly“ (Sternberg 2012, s. 470). Dítě navazuje na prekoncepty, což jsou stávající pojmové struktury. Pokud se setká s novými informacemi, které nejde zařadit do těch stávajících, vzniká situace kognitivní nerovnováhy. Nastává buďto proces asimilace, nebo akomodace.

Asimilace je zapracování podnětů do stávajících schémat tak, že kognitivní struktura daného jedince se nemění. Podle Piageta (1999) jde o začleňování předmětů do schémat chování, přičemž „schémata jsou osnovami činností, které lze aktivně opakovat“ (Sternberg, 2012, s. 293) Tato schopnost se projevuje už u dítěte kojeneckého věku. Dítě asimiluje nové podněty do starších schémat, která Piaget klasifikuje jako reflexivní (založené na reflexech). Tím vznikají elementární návyky dítěte. Akomodace oproti asimilaci vede k nahrazení stávající kognitivní strukturu novou. Příkladem tohoto procesu může být situace s dítětem, které má schéma psa, ale nikoliv schéma vlka. Když uvidí v zoo vlka, zeptá se „Je to pejsek?“ (Sternberg, 2012, s. 470), a poté, co je mu řečeno se o psa nejedná a že jde o vlka, dítě si musí vytvořit nové schéma pro vlka, protože ho nemůže podřadit pod schéma psa. Takto podle Piageta dochází ke zrání inteligence a její projevy se stávají více diferenciovanými (Sternberg, 2012).

„Procesy asimilace a akomodace společně vytvoří dokonalejší úroveň myšlení, než byla předcházející.“ (Sternberg, 2012, s. 370) Zdokonalováním myšlení dítě postupně prochází čtyřmi stádii vývoje, která představují nespojitě oddělené fáze probíhající na pozadí kontinuálního procesu adaptace na prostředí (Sternberg, 2012).

Prvním stadiem vývoje dítěte je podle Piageta senzomotorické stádium, které trvá od narození do 2 let. Jelikož toto stádium není pro tuto práci příliš relevantní, rovnou přejdeme k výkladu stádia následujícího. Tím je stádium předoperační stádium, které trvá od 2 do 7 let. V tomto období dochází rozvoji řeči. Vývoj směřující k rozvoji řeči předpokládá u dítěte sémiotickou funkci. Uplatněním této funkce různými způsoby dítě dospěje k prvním řečovým projevům. Nejprve se objevuje tzv. oddálená nápodoba – bez přítomnosti předlohy. Následuje symbolická či fiktivní hra, která spočívá podobně jako předchozí projev sémiotické funkce v napodobivém gestu, tentokrát jsou do nápodoby zahrnuty předměty. V další fázi dítě začne kreslit a následně přejde k obrazné představě. Jakmile si dítě osvojí schopnost používat obrazné představy, může přejít k používání jazykových znaků (Piaget, 2010).

Dítě ve druhém stádiu, které si již osvojilo řeč, je podle Piageta v komunikaci zaměřeno na sebe a jeho projevy jsou egocentrické; dozráváním v tomto stádiu začíná více brát v potaz odpovědi druhých (Sternberg, 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že předoperační myšlení je v obdobném smyslu egocentrické, dítě má tendenci si myslet, že to, co prožívá, stejným způsobem prožívají i ostatní aktéři v dané situaci. Piaget se domníval, že tendence k egocentrismu se u dětí vytrácí okolo 8 až 9 let (Egan, 2012, citovaný podle Langmeiera a Krejčířové, 2006). Předoperační myšlení je podle Piageta antropomorfní (připisuje věcem lidské vlastnosti), magické (myslí si, že fakta se změni pouhým přáním) a artificialistické (myslí si, že věci se kolem něj dělají samy od sebe) (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Piagetova myšlenka, že děti mají tendenci k egocentrismu do 8 až 9 let byla později vyvrácena. Jeho původní experiment se ukázal být zavádějící v tom, že po dítěti bylo požadováno popsání cizí perspektivy. Psycholožka Margaret Donaldson ukázala, že když se experiment upraví tak, že se zaměří spíše na praktické osvojení cizích perspektiv, dítě výrazně mladší než 8 či 9 let dokáže s cizími perspektivami úspěšně pracovat (Egan, 2012, citovaný podle Langmeiera a Krejčířové, 2006). Tato kritika ukazuje, že z faktu, že dítě

nemá dostatečné jazykové prostředky, nelze bez dalšího vyvodit korespondující omezení jeho inteligence.

Třetím je stádium konkrétních operací, které trvá od 7 do 12 let. Jedná se o schopnost logicky uvažovat a pracovat s počty a mírami, obecně pak s konkrétními předměty. Když přelije tekutina z nádoby do jinak tvarované nádoby, dítě umí již odhadnout, že množství vody je stejné, a to navzdory tomu, že hladina je v druhé nádobě v jiné výši. Důležité je, že logické myšlení se vztahuje ke konkrétní fyzické události (Sternberg, 2012) Piaget (1999). zdůrazňuje, že konkrétní operace děti v tomto stádiu dokáží provádět u některých veličin, např. hmota, zatímco u jiných, např. váha, je provádět neumí. Proto nelze hovořit o myšlení na abstraktní úrovni formální logiky.

Čtvrté je stádium formálních operací, které trvá od 12 let výše. Dítě v této fázi již dokáže logicky uvažovat abstraktním způsobem. Oproti předchozímu vývojovému stupni logické uvažování nezávisí na přítomnosti konkrétních předmětů. Jako hlavní charakteristiku adolescence Piaget chápe „vymanění se z konkrétního a obrát k nereálnému a k budoucnosti“ (Piaget, 1999, s. 117). Dítě si např. učí pracovat s různými pojmy v oblasti pravděpodobnosti. Díky osvojení si schopnosti pracovat s abstraktními pojmy dále dokáže lépe nazírat hlediska jiných lidí (Sternberg, 2012).

Jak již bylo výše naznačeno, Piagetova teorie má slabá místa. Plnění Piagetových úloh může záviset na řadě faktorů, které Piaget nevzal do úvahy. Např. opakovaným tréninkem v dané úloze by se výkon dítěte mohl výrazně zlepšit. Výkon dítěte rovněž může být ovlivněn nedostatečně rozvinutou motorickou koordinací či nízkou kapacitou pracovní paměti (Sternberg, 2012).

## **5.2 Vývojové fáze podle Eriksona**

Ve své teorii vývoje osobnosti se německý lékař a psychoanalytik, který působil v USA, Erik H. Erikson se zaměřuje na kulturní a sociální vztahy. Dotýká se témat socializace, individualizace, humanizace a personalizace člověka. Erikson navazuje na Freudovu psychoanalytickou koncepci vývoje tím, že ji ve své koncepci rozšiřuje na celý životní cyklus, tj. od narození až po smrt (Hall, 1997). Erikson (1999) vychází z předpokladu, že existence lidských bytostí závisí na třech vzájemně se doplňujících

se procesech: biologický, psychologický a sociální proces. Cílem vyvíjejícího se ega je adaptace na jeho prostředí.

Podle Eriksona (1999) má vývoj osobnosti 8 fází, které na sebe navazují, ke každé se váže určitý psychosociální konflikt, v případě úspěšného vyřešení konfliktu určitá ctnost, v případě neúspěchu určitá patologie. Princip přechodu z stádia na následující si Erikson vypůjčil z embryologie a nazývá ho epigeneze. Že každá část ega existuje „ve své podobě již před ‚svým‘ rozhodujícím a kritickým časem, který se normálně objevuje a zůstává systematicky vztažena ke všem ostatním tak, že celkový výsledek závisí na správném vývoji všech částí ve správném pořadí.“ (Erikson, 1999, s. 31)

Jedinec musí podle (1999) Eriksona na každém stupni vývoje vyřešit určitý psychosociální konflikt. Pokus se mu to podaří, postupuje dále tak, že jeho ego získá určitou ctnost. Pokud nebude úspěšný, postupuje dále vytvořením určité tzv. jádrové patologie. Např. jestliže se jedinci nepodaří v 1. stupni důvěra versus nedůvěra (do jednoho roku) „důvěru vytvořit, prožívá svůj život mnohdy v nejistotě, beznaději a úzkosti. Chybí mu zakotvení, a proto je více vystaven různým selháním...“ (Jankovský 2018, str. 66). K úspěšnému vyřešení konfliktu je třeba najít rovnováhu mezi sympatickým (např. důvěra) a antipatickým prvkem (nedůvěra). Úplná absence antipatického prvku vede stejně jako nedostatek sympatického prvku k patologii (Erikson 1999). Eriksonovy stádia vývoje jsou následující:

### **1. Kojenecké období**

Konflikt: Důvěra versus nedůvěra (do jednoho roku),  
Ctnost: naděje  
Jádrová patologie: stažení se

### **2. Rané dětství**

Konflikt: Autonomie versus stud (2-3 roky)  
Ctnost: vůle  
Jádrová patologie: kompulze (nutkání)

### **3. Věk hry**

Iniciativa versus vina (4-6 let)  
Ctnost: cíl  
Jádrová patologie: inhibice

### **4. Školní věk**

Snaživost versus méněcennost (7-11 let)

Ctnost: schopnost

Jádrová patologie: netečnost

## **5. Adolescence**

Identita versus zmatení rolí (12-18 let)

Ctnost: věrnost

Jádrová patologie: zavržení

## **6. Mladá dospělost**

Intimita versus izolace (18-30 let)

Ctnost: láska

Jádrová patologie: výlučnost

## **7. Dospělost**

Generativita versus stagnace (30-60 let)

Ctnost: péče

Jádrová patologie: odmítnutí

## **8. Stáří**

Integrita versus zoufalství (nad 60 let)

Ctnost: moudrost

Jádrová patologie: opovržení

Vzhledem v výzkumnému souboru této případové studie v této práci (žáci ze 3., 6., 8. a 9. třídy) nás zajímá mladší a starší školní věk 4. a 5. stupeň osobnostního vývoje. Jelikož jde o žáky se sníženými výstupy, relevantní je i období věk hry.

Ve 3. stupni přichází období, kdy jedinec začíná být iniciativnější. Na bázi hry se děti učí sociálním vztahům a rolím (Jankovský, 2018). „Zrající hra uvolňuje malého jedince pro dramatizaci velkého počtu představovaných identifikací a aktivit v mikrosféře“ (Erikson, 1999, s. 75). Jedinec čím dál více internalizuje normy převzaté od rodičů. Začíná se u něho objevovat svědomí a základy charakteru. Podle Jankovského (2018) lze tento stupeň charakterizovat slovy „Já jsem to, co činím“ Jankovského (2018, s. 66). V této fázi je výsledek závislý na reakci rodiče na iniciativu dítěte. Je to buď orientace na cíl, kterou si Erikson spojuje s pocitem svobody, anebo inhibice, kterou Erikson spojuje s pocitem viny (Nakonečný, 2013).

Ve 4. stupni si jedinec přisvojuje pocit vlastní snaživosti v práci a musí se ubránit ohrožujícím pocitům méněcennosti. Podstatným impulzem je pro něj snaživost či přičinlivost. „Dítě se zajímá o fungování věcí, o pravidla, organizaci, uspořádávání“ (Nakonečný, 2013, s. 130). Učí se pracovat v prostředí spolupráce s ostatními a používat různé pomůcky. Úspěch vývoje v této fázi záleží tom, zda rodičích potlačují nebo podporují zájmy dítěte, a dále na „také na úspěších či neúspěších dítěte v životě mimo rodinu“ (Nakonečný, 2003, s. 130). Z toho vyplývá, že dítě musí zažívat úspěchy nejen v rodinném prostředí, ale především také ve škole, kde v této fázi tráví významnou část času.

Pokud dítě projde čtvrtou vývojovým stupněm úspěšně, vytvoří si ctnost, kterou Erikson nazývá „schopnost“ a kterou popisuje jako „vědomí, že v rostoucí lidské bytosti se nutně postupně integrují všechny dozrávající metody ověřování a ovládnání reality i metody sdílení *skutečnosti* těch, kdo spolupracují ve stejné produktivní situaci.“ (Erikson, 1999, s. 74) Hall (1997) interpretuje uplatňování této ctnosti využívání fyzických a psychických schopností pro dokončení práce, avšak jak je patrné z Eriksonovy charakterizace, nezbytné je při tom spolupracovat s ostatními. Podle Jankovského (2018, s. 66) lze tento stupeň charakterizovat slovy „Já jsem to, co dovedu.“ V případě, že převáží pocity méněcennosti, dítě se na ně adaptuje a vytvoří si patologii netečnosti. Situace ale může být složitější. Konflikt mezi pocitem méněcennosti a nárokem dané vývojové fáze vede podle Eriksona (1999) buďto k excesivní soutěživosti nebo k regresi, která se projevuje zvýšenou infantilitou.

J. Piaget tomuto období 7-11 let přikládá schopnost dítěti logických operací, ale na zcela názorné rovině, a vychází zde z vlastní činnosti (Langmeier a Krejčířová, 2006). Toto období se týká z důvodu závislosti myšlení na názoru jen konkrétních věcí. Zároveň se stává přístupné svému působení v sociálním světě. Piagetův výklad vysvětluje kognitivní předpoklady nezbytné pro psychosociální vývoj na čtvrtém stupni Eriksonovy teorie, tzn. předpoklady toho, aby dítě zvládlo úspěšně dokončit práci, a to v kooperaci s ostatními.

V 5. stupni se etapa vývoje jedince zaměřuje na ztotožnění se s vlastní identitou a hledání vlastní role mezi lidmi. Jedinec „musí přebírat řadu rolí, v nichž se jeho vlastní identita buďto udržuje, nebo rozmělnuje a vytrácí“ (Nakonečný, 2013). Ctností, kterou si může jedinec vytvořit v tomto stupni vývoje, je věrnost. Věrnost je zde schopnost být loajální k lidem a hodnotám, tato schopnost vyplývá z identity, kterou zároveň posiluje (Hall, 1997). Potřeba ochrany se podle Eriksona přenáší z rodičů na učitele a vůdce, přičemž

„věrnost dychtivě přijímá jejich ideologické zprostředkování“ (Erikson, 1999, s. 71). Učitel a jiné takové autority tedy mohou být určitým vzorem při formování identity jedince např. morální či politické. Úspěšný vývoj ale rovněž předpokládá určitou míru odmítání rolí. „Odmítnutí role pak pomáhá ohraničit vlastní identitu“ (Erikson, 1999, s. 71). Podle Jankovského (2018, s. 67) lze tento stupeň charakterizovat slovy „Já jsem to, čemu věřím.“ Opakem identity je dystonní pocit zmatení identity a protějškem věrnosti je odmítnutí role. Převaha pocitu zmatení identity může vyústit buď v neprůbojnost, anebo systematický vzdor. U jedince se mohou vyvinout vzorce chování, které jsou pro danou společnost nežádoucí (Erikson, 1999).

Období adolescence provází pocity ohrožení či nejistoty. Jedinec hledá odpovědi na otázky smyslu života, kým je, jaký je v očích druhých lidí v porovnání s vlastní představou o sobě. Zabývá se žebříčkem hodnot. Toto období je velice těžké pro uvědomění si sama sebe při přechodu z dětství do dospělosti, kde hrají nemalou roli i změny biologické. J. Piaget naproti tomu tomuto stádiu nad 12 let přikládá schopnost jedinci pohlížet na sebe a na své myšlenky kriticky a posuzovat je. Je schopen vytvářet domněnky (výplody fantazie – myšlenky, které nejsou založené na reálné zkušenosti) a porovnávat se skutečností. Vytváří si ideál poměrů, jak by měly být ve své mysli a porovnává ho s existujícími. Vytváří si za pomoci změně v myšlení nový postoj ke světu a lidem.



## **6 Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

### **6.1 Cíle výzkumu**

Hlavním výzkumným cílem práce je prozkoumat, jakým způsobem se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zapojovali v době nouzového stavu a distančního vzdělávání do výuky na základní škole. Následně pak je cílem navržení doporučení pro jejich vzdělávání v době distanční výuky. Výzkum se u těchto žáků orientuje na problematické aspekty přechodu na typ výuky na dálku. Období, které je předmětem výzkumu, ale není pouze přechod na distanční výuku, nýbrž celá její doba. Výzkumný cíl byl realizován pomocí kvalitativního výzkumu vícepřípadové studie.

### **6.2 Výzkumné otázky**

**VO1:** Jakým způsobem se zapojovali do distanční výuky na základní škole žáci se specifickými vzdělávacími potřebami?

**VO2:** Jak se dařilo adaptovat na distanční výuku žákům se specifickými vzdělávacími potřebami v porovnání s ostatními žáky z té samé třídy, kteří specifické potřeby nemají?

## **7 Použité metody**

Výzkum bakalářské práce byl proveden formou více-případové studie, která zahrnuje zkoumání čtyř vybraných žáků se SVP. Jedná se o kvalitativní výzkum. Vybraní žáci jsou vzděláváni na téže základní škole. Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaných, hloubkových rozhovorů se čtyřmi pedagogy, kteří dotyčné žáky vyučují. Rozhovory proběhly podle scénáře s předem stanovenými otázkami (viz Příloha 1).

U kazuistik je u zkoumaných případů nezbytné zohlednit širší kontext. Proto byly u každého žáka sestaveny anamnézy na základě dat získaných z několika různých zdrojů (dotazování pedagogové, popř. rodiče žáka a přidělený asistent pedagoga): osobní a školní.

Cílem práce bylo zhodnotit způsob zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky. Dále bylo zjišťováno, jak se žákům dařilo adaptovat na distanční výuku v porovnání se zbytkem třídy. Sběr dat proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů s jejich učiteli.

### **7.1 Více-případová studie**

„V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů [...] jde o zachycení složitosti případů, o popis vztahů v jejich celistvosti“ (Hendl, 2016, s. 102). Podle Hendla se předpokládá, že studiem určitých případů získáme informace přenositelné na jiné případy. Podle typologie v Hendl (2016) odpovídá případová studie prezentovaná v této práci částečně formátu osobní případové studie. Částečně jde o studium organizací a institucí, neboť se jedná o zkoumání procesů změn a adaptace – konkrétně adaptace na formát distanční výuky.

### **7.2 Metoda sběru dat: polostrukturovaný rozhovor**

Polostrukturovaný rozhovor se provádí tak, že máme připravené otázky, zatímco odpovědi respondenta připravené nejsou (Ferjenčík, 2010). Otázky jsou otevřené, tzn. odpovědi jsou více či méně rozsáhlé popisy, jejichž podobu určuje respondent. Jsou zapsané

ve scénáři (viz Příloha 1) a respondentům byly pokládány ve stejném pořadí. Pokládají se každému respondentovi všechny, což zajišťuje maximum dat pro komparaci.

Scénář má dvě části. Jedna obsahuje 4 otázky na důležité detaily o osobě respondenta. Druhá představuje vlastní jádro rozhovoru, které slouží ke sběru dat vzhledem k zodpovězení výzkumných otázek VO1 a VO2.

**VO1:** Jakým způsobem se zapojovali do distanční výuky na základní škole žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?

**VO2:** Jak se dařilo adaptovat na distanční výuku žákům se specifickými vzdělávacími potřebami v porovnání s ostatními žáky z té samé třídy, kteří speciální potřeby nemají?

V rozhovorech bylo postupováno podle scénáře. Otázky byly respondentům pokládány podle pořadí ve scénáři, žádná otázka se nevynechávala a byly doplňovány sondážními otázkami. Scénář obsahuje x otázek, všechny jsou otevřené.

### **7.3 Metoda analýzy dat: tematická analýza**

Tematická analýza je metodou, která slouží k analýze kvalitativních dat. Kvalitativní data jsou ze své podstaty popisy, v případě této práce se jedná o obsahy výpovědí polostrukturovanými rozhovory. Tematická analýza spočívá v identifikování témat, které slouží jako abstraktní jednotky k uspořádání dat. Tento proces se nazývá kódování. K vyhotovení analýzy této práce bylo využito dvojúrovňového kódování. Nejprve byly vytvořeny tzv. otevřené kódy, které byly později seřazeny do několika tematických oblastí, přičemž tematické oblasti odpovídají kódům vyššího řádu a v této práci jsou nazývány jednoduše jako témata. Na základě okódování nasbíraných dat byla následně sepsána analýza, která odpovídá vytvořené tematické struktuře.

Podle Braun a Clarke (2006) je proces tematické analýzy charakteristický tím, že je rekurzivní. To znamená, že výzkumník se s postupující prací vrací zpátky k předchozím fázím a vznikající strukturu kódů či text analýzy znovu promýšlí a přepracovává.

## **8 Etika**

Nasbíraná data byla anonymizována. Jména participantů výzkumu byla nahrazena fiktivními jmény. Byl dodržen zákon č. 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů a nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů. Informace o respondentech byly použity výlučně pro zpracování výzkumu této práce.

## 9 Výzkumný soubor

Zkoumanými případy jsou 4 žáci základní školy s SVP. Výzkumný soubor zahrnuje jednak zkoumané případy, kterými jsou 4 vybraní žáci, jednak dotazované pedagogy (respondenti výzkumu), kterých je počtem rovněž 4. Participanti výzkumu byli vybráni kombinací dvou přístupů.

Zvolen byl nejprve příležitostný výběr, u kterého je kritériem dostupnost respondentů a jejich ochota (Ferjenčík, 2010). Autorka práce zvolila školu, ve které sama pracuje.

Dále byl zvolen účelový výběr. „Účelový výběr je takový způsob tvorby vzorku, kdy to, jaký vzorek bude, vyplývá přímo z výzkumného problému“ (Novotná, 2019, s. 394). Při tvorbě výzkumného souboru tedy byla uplatněna kromě dostupnosti i další kritéria. U zkoumaných případů šlo o to, aby se jednalo o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a aby měli IVP, přičemž rodiče museli vyslovit souhlas s jejich participací ve výzkumu. Dalším kritériem byla diverzita souboru s ohledem na první a druhý stupeň. Proto byli vybráni dva žáci z každého stupně. Pokud jde o pedagogy, kritériem jejich výběru byl fakt, že dotyčné žáky učí.

**Tabulka 4** Základní charakteristiky zkoumaných případů

žák	pohlaví	věk	třída
Jaroslav	chlapec	8	2. třída
Monika	dívka	14	9. třída
Marek	chlapec	10	4. třída
Ivana	dívka	13	8. třída

Zdroj: Autor

**Tabulka 5** Základní charakteristiky respondentů

pedagog	pohlaví	věk	nejvyšší dosažené vzdělání	předměty (v případě 2. stupně)	délka praxe
R1 – Miroslava	žena	45	Mgr.	1.stupeň	25
R2 – Silvie	žena	45	Mgr.	Český jazyk, Dějepis, Výchova k občanství, Dějepisný a výtvarný seminář	15
R3 – Marta	žena	45	Mgr.	1.stupeň	18
R4 – Ludmila	žena	38	Mgr.	TV, Výchova k občanství, Svět práce	27

Zdroj: Autor

## 10 Výsledky

Výsledková část se skládá ze tří částí. První z nich tvoří osobní a školní anamnézy vytvořené na základě dat získaných v rozhovorech s respondenty. Následují vlastní analýzy výzkumu, které se váží k výzkumným otázkám. Výsledkovou část uzavírá souhrn možných doporučení, která vycházejí z dat, ale je potřeba je vnímat jako pouhé návrhy ke zvážení, nikoliv jako generalizace typické pro kvantitativní výzkumy.

### 10.1 Anamnézy zkoumaných žáků

#### 10.1.1 Zkoumané dítě č. 1 - Jaroslav

##### Osobní anamnéza

Je z úplné rodiny, jedináček. Velice citově vázaný na matku, která ho velmi podporuje v plnění školních povinností i v koníčkách. Narodil se v osmém měsíci, porod byl překotný. Jaroslav měl zranění na čele, modřinu, zároveň měl silnou novorozeneckou žloutenku a byla mu podávána krevní transfuze. Porodní váha byla 2500 kg a následně klesla. Délka byla 43 cm. Hned po narození byl umístěn do inkubačního přístroje, kde pobyl přibližně 14 dní, dokud se mu váha nevrátila na 2500 gramů. Následně byl s matkou propuštěn z nemocnice. Pobývala s ním v nemocnici z důvodu kojení, ale to se nedařilo. Chlapec byl dále přikrmován i po propuštění do domácí péče, ale od šestého měsíce matka od kojení ustoupila, protože ho chlapec začal odmítat úplně. Další vývoj byl přiměřený věku. Rodiče bydleli v bytě. Jediným problémem začaly být od jednoho roku pro chlapce hlasité zvuky, zvláště z jiných bytových jednotek, např. vrtání, které ho znepokojovaly. Časem si postupně zvykl a projevy úzkosti ustoupily. Při hře na pískovišti vyráběl nádherné stavby hradů a tunelů a nelibě nesl, když mu je nějaké dítě zbouralo, to býval agresivní a vztekal se. V 11 měsících začal chodit. Téměř do tří let vůbec nemluvil. Neměl zájem cokoli sdělovat. Mluvit začal přibližně až ve dvou a půl letech, kdy se během jednoho dne úplně rozmluvil. Ráno říkal jednotlivá slova, v poledne se je snažil spojovat a večer řekl celou větu. Bylo to důležité sdělení z jeho pohledu, kdy naléhavě žádal o koupi domečku. Vyráběl v té době modely domů a později začal vyrábět modely letadel, a navíc z různých materiálů. Rád je předvádí spolužákům i dospělým. Rodiče se na doporučení psychologa zúčastnili programu Neurofeedback, kam chlapec rád docházel. Bylo mu šest let. Pomocí

mysli ovládal různé programy, především hry. Na chlapce mělo absolvování tohoto programu pozitivní vliv. Zlepšila se jeho pozornost a koncentrace. Dříve se zaujatě věnoval pouze tomu, co ho zajímalo. Vzhledem k tomu, že miluje kutilské činnosti, navštěvuje kroužek. V době sběru dat navštěvoval druhou třídu běžné základní školy.

Matka i otec mají střední vzdělání. Doma se natolik zabaví, že jsou jeho projevy přiměřené, byť je živější a vyžaduje pozornost. Umí si hrát sám, pokud jej něco významně zaujme. Občas se ponoří do „svého“ světa.

### **Školní anamnéza**

Navštěvoval mateřskou školu, ale pouze v dopoledních hodinách, protože pravidelně nechtěl po obědě spát. Do první třídy nastoupil bez odkladu, dostatečně zralý a soběstačný. V první třídě měl však velký problém s adaptací, s pravidly v chodu třídy, objevovaly se výbuchy hněvu. Projevoval nepřiměřené reakce v chování vůči ostatním dětem, jak v mateřské škole, tak v základní. Nemá kamarády ve třídě.

Jaroslav má problém s respektováním autority mimo rodinu, učitele respektuje pouze pokud má navázaný osobní vztah. Nepřiměřené reakce vůči spolužákům a agresivita se postupně po spolupráci s pedagogem a školním psychologem zlepšují. Přetrvává touha být středem pozornosti a po kamarádech. Emoční oblast a adaptabilita neodpovídá věku (nezralost).

Chlapec má diagnostikovanou poruchu chování, Pedagogicko psychologická poradna doporučila 2. stupeň podpůrného opatření s IVP – žák si vede deník, kam zapisuje své chování a zážitky a pravidelně ho s třídní učitelkou a matkou vyhodnocují. Rodiče důsledně dbají na plnění výchovných požadavků. Jasně mu vymezují hranice, které nesmí porušit. Úkolem, na kterém se dohodli s třídní učitelkou je, že budou podporovat zvnitřnění nastavených společenských norem chování. Jedná se především o respektování pokynů dospělých, vynechání vulgárních výrazů, zdržení se agresivního chování vůči dětem. Chlapec bude s rodiči nacvičovat modelové situace s adekvátním způsobem řešení. Pravidelně budou probíhat konzultace se školním psychologem.



## 10.1.2 Zkoumané dítě č. 2 – Monika

### Osobní anamnéza

Je z úplné rodiny a má staršího sourozence. Při početí dítěte bylo matce 30 let a otci 34 let. Těhotenství bylo plánované. Dívka měla při narození 52 cm a vážila 3,9 kg. Dívka se vyvíjela normálně. Výrazný zdravotní problém se vyskytl až ve 12 letech, když začala mít bolesti hlavy. Následně jí byl odhalen nezhoubný nádor, který byl úspěšně odoperován.

V současné době má neurologické obtíže v podobě bolestí hlavy. Potřebuje více odpočinku. Má sníženou odolnost imunitního systému. V reakci na zásah do mozku se u Moniky rozvinul ADD syndrom, dívka je medikována. Problémy s chováním nemá, ale je spíše uzavřená a nemá mnoho kamarádů. Co se týče motoriky, má problém s koordinací, proto nesportuje. Ani nehraje na hudební nástroj. Zajímá ji spíše hraní na počítači, sledování seriálů, filmů. Část volného času věnuje péči o domácí mazlíčky – králíčka a pejska – chodí s ním na delší procházky. Dívka je levák, a navíc má zkrříženou laterálnítu.

Monika má dyslexii. Neumí číst plynule, má problémy porozumět textu a následně ho interpretovat. Při čtení nahlas má problémy s intonací.

### Školní anamnéza

Dívka absolvovala dva ročníky mateřské školy. Kolektivních her a činností se zpočátku odmítala účastnit, později se již zapojovala, přesto si ale hrála raději sama. Vývoj však odpovídal věku.

Do základní školy nastoupila bez odkladu. Kromě dyslexie, které se zjistila na konci první třídy, kdy se začaly projevovat problémy se zvládním učiva. Na základě doporučení PPP byl dívce doporučen IVP. Podpůrná opatření byla spočívala v podpoře dovedností a kompetencí žákyně. Dále byla navržena kooperativní forma výuky, otevřené učení, podpora motivace, respektování specifík žákyně, zejména pomalejší tempo práce. Je stanoven 2. stupeň podpůrného opatření, který zahrnuje IVP a přidělení asistenta pedagoga na hodiny českého a cizího jazyka. Jako podpůrné opatření jiného druhu je doporučena pedagogické intervence ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit vzdělávání žákyně, zejména český jazyk. V době sběru dat navštěvovala 9. třídu. Znamky má průměrné. Učivo

zvládá s dopomocí matky, která se s ní pravidelně v kratších intervalech učí. S třídním kolektivem vychází, ale má jen jednu kamarádku.

Vzhledem ke zdravotním problémům popsaných v osobní anamnéze si rodiče nekladou velké ambice, co se týká dalšího vzdělávání. Z jejich pohledu postačí učební obor a dostatečný prospěch ve škole.

### **10.1.3 Zkoumané dítě č. 3 - Marek**

#### **Osobní anamnéza**

Není z úplné rodiny, roli otce však zastává otčím, sourozence nemá. Při početí dítěte bylo matce 33 a otci 37 let. Těhotenství bylo plánované, nebylo rizikové, ale při porodu došlo k vážným komplikacím. Při narození měl Marek váhu 3800 g a délku 52 cm. Byl kojený do 10. měsíce. V 10. měsících začal chodit. Okolo druhého roku měl chlapec úraz hlavy, načež se u něj vyskytl balbutismus. Následovaly logopedické intervence. Projevy balbutismu po návštěvách logopeda a pravidelném cvičení vymizely, v současné době chlapec nekotká. Je levák, dlouho nevyhraněný (až do 1. třídy).

Na základě neurologického vyšetření v souvislosti s úrazem hlavy Markovi byla diagnostikována epilepsie. Doposud se diagnóza neprojevila žádnými významnými epizodami. Chlapec je medikován. Před zavedením medikace míval stavy, až půlminutové, kdy nereagoval na okolní podněty.

Chlapci byl rovněž diagnostikován syndrom ADHD. Navíc mívá stavy úzkosti, které se projevují jednak obavami a nejistotou ze změn a nových činností, jednak náhlým vznikem dlouhodobé úzkosti ve vztahu k důvěrně známým prostředím či předmětům. Dítě dochází na psychoterapeutická sezení k dětskému psychologovi, který v součinnosti s rodiči hledá řešení, jak překonat úzkostné stavy, což se jim částečně daří.

Ve hře má problém dodržovat pravidla. Rád sportuje. Jezdí s matkou na výlety na kole, je na ni velice citově vázán. Příznačná je jeho vytrvalost. Pokud ho něco baví, dělá to až do přesycení. Zážitky, ať pozitivní či negativní, dlouho zpracovává a doznívají až do druhého dne, kdy mohou ovlivňovat rozpoložení Marka, působit buďto špatnou, či dobrou náladu.

## **Školní anamnéza**

Chlapec nastoupil až do předškolního ročníku mateřské školy. Do MŠ odmítal chodit, pokud nebyl přítomen oblíbený kamarád, postupně se ale jeho ochota docházet do MŠ zlepšila.

Do první třídy nastoupil bez odkladu, bez problémů prošel zkouškami zralosti. V době sběru dat byl chlapec ve čtvrtém ročníku základní školy. První dva roky školní docházky chlapec zvládal bez problémů. V třetím roce po zavedení distanční výuky se projeví první známky toho, že Marek potřebuje více času na práci. Následně byl chlapci na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny vytvořen IVP. PPP byl chlapci doporučen asistent pedagoga, školou však nebyl přidělen. Podle vedení školy postačuje, že je výuka v chlapcově třídě vedena speciálním pedagogem (respondentka R3).

Ve školním prostředí si Marek vybere jednu osobu, na kterou se upne a kterou respektuje, pokyny ostatních neakceptuje. Dále má problém si najít kamarády, občas na sebe strhává pozornost nepřiměřeným způsobem, nechápe ironii a vtipy. Těžce nese poznámky kamarádů a vylučování ze hry z jejich strany. Spolužáci se od něj dříve spíše distancovali, kamarády ve třídě nalézá až v poslední době. Práce ve škole je pomalejší, často vše nestihne, což těžce nese, protože to bere jako své selhání. Pedagog mu vychází vstříc tím, že mu zadává méně náročnou práci.

### **10.1.4 Zkoumané dítě č. 4 - Ivana**

#### **Osobní anamnéza**

Je z úplné rodiny, která dívku mimořádným způsobem podporuje. Otec je lékař, matka pracuje v knihovně. Má mladšího, nadprůměrně inteligentního bratra. Při početí dítěte bylo matce 30 let a otci 35 let. Těhotenství bylo plánované. Těhotenství nebylo rizikové a porod proběhl bez komplikací. Při narození měla Ivana váhu a délku v průměru. Narodila se v termínu. Kojena nebyla déle než rok. Začala chodit ve 12. měsíci. Dívka neměla žádný úraz. Po neúspěšném dokončení prvního ročníku základní školy byla na žádost školy vyšetřena ve SPC a byla jí diagnostikována lehká mentální retardace s prvky autismu. Má problémy s jemnou i hrubou motorikou.

Ivana má problém s pochopením ironických poznámek, v prostředí školy si je občas nejistá v komunikaci, neví, jak má reagovat. Pokud se cítí jistě (váže se zejména na domácí prostředí), umí se projevit asertivně. Při plnění zadaných úkolů projevuje značnou vůli a vytrvalost, kdy se snaží svým výkonem být srovnatelná se spolužáky a uspět ve škole.

### **Školní anamnéza**

Ivana nechodila do mateřské školy. Do první třídy nastoupila s ročním odkladem ale i tak musela první ročník opakovat. Následně jí byl na základě doporučení speciálně pedagogickým centrem přiznán 3. stupeň PO, doporučen IVP a přidělen asistent pedagoga v rozsahu 0,75 úvazku. V době sběru dat dívka navštěvovala osmý ročník základní školy a její vzdělávání probíhalo podle IVP. Ve všech předmětech se od ní očekávají minimální výstupy RVP ZV, v předmětu matematika má snížené výstupy na úroveň RVP ZŠS 1. díl. Má upravený obsah vzdělávání tak, že druhý jazyk je zcela nahrazen vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura. Ačkoli dívka nemá diagnostikovaný ADHD syndrom, v IVP jsou pro doporučené postupy dle metodiky pro ADHD syndrom. Pedagog má klást důraz na časté střídání aktivit a zahrnovat mezi aktivity relaxační přestávky. Dívce jsou předepsány pedagogické intervence nad rámec běžných vyučovacích hodin pro nácvik základních dovedností potřebných pro běžné denní činnosti, např. orientace v čase, v penězích a převádění měř v kuchyni.

Někteří spolužáci respektují její osobnost, jiní ji nechápou a mají problém s ní komunikovat. Dívka má občas problém s jejich nevhodnými poznámkami, na které neumí adekvátně reagovat. Vzhledem k narůstajícímu rozdílu v mentálním vývoji dívka přichází o kamarádky a je méně schopná se zapojovat do kolektivu. Od nástupu do školy má jednoho kamaráda, který jí vytrvale pomáhá, respektuje a komunikuje s ní bez předsudků. Pro ostatní spolužáky je to vzor, jak je možno s dívkou jednat. Stejně tak dlouho měla kamarádku, která se ale v průběhu posledního ročníku částečně odcizila a našla si jinou.

S pomocí asistentky pedagoga zvládá porozumět požadavkům ze strany vyučujících při práci v hodině. Zároveň mají k dispozici ze školy zakoupený notebook jako podpůrné opatření.

Dívka musí čelit problémům, které jí způsobují nedostatky v mentálních schopnostech, a zároveň zvládnout nároky výuky na základě inkluze v běžné škole. Přesto miluje český jazyk, zvláště sloh, ráda píše příběhy. Zúčastnila se i několika soutěží, do kterých její práce poslala učitelka českého jazyka.

## 10.2 Analýzy nasbíraných dat

### 10.2.1 Analýza 1: Způsob zapojení žáků se SVP i do distanční výuky

V nasbíraných datech ve formátu přepisů rozhovorů bylo identifikováno 30 otevřených kódů. Tyto kódy byly zavedeny za účelem seskupení informací v datech, jejichž analýza poskytla odpověď na výzkumnou otázku č. 1: „Jakým způsobem se zapojovali do distanční výuky na základní škole žáci se speciálními vzdělávacími potřebami?“ Otevřené kódy byly zařazeny do čtyřech tematických oblastí.

Všechny kódy jsou uvedeny v následující tematické tabulce, včetně informace, u kterých respondentů se vyskytly (prevalence):

**Tabulka 6** Tematická tabulka 1 (zdroj: vlastní zpracování)

Otevřené kódy	Prevalence	Témata (kódy vyššího řádu)
- adaptace na technologické aspekty výuky proběhla díky asistenci rodiny bez problému	R1, R2, R3, R4	VO1  <b>Podpora rodiny</b>
- rodič pomáhal s plněním domácích úkolů	R2, R4	
- rodič přítomen během výuky zastoupil roli asistenta pedagoga	R1, R3	
- intenzivnější kooperace pedagoga s rodinou dítěte	R3	
- využití nástroje Jamboard	R2	VO1  <b>Přizpůsobení výuky</b>
- využití powerpointových prezentací	R2	
- využití nástrojů platformy Google	R2, R4	

- využití domácího prostředí ve výuce	R1	<b>distančnímu formátu</b>
- využití online zdrojů ve výukovém procesu	R1, R2, R4	
- využití prostředí Gather Town	R4	
- hodiny ve formě samostatné práce (bez dozoru vyučujícího)	R3, R4	
- volba vhodných témat	R1, R2, R4	VO1  <b>Podpora zapojení žáka do výuky</b>
- časová dotace	R3	
- dopomoc asistenta	R2	
- respektující kolektiv	R4	
- asistence rodinného příslušníka	R2, R3	VO1  <b>Udržení pozornosti</b>
- rušivé elementy v domácím prostředí žáka	R1, R3	
- zařazení relaxačních či motivujících prvků do výuky	R1	
- nastavení výukového procesu (společná práce při hodině, samostatná práce při hodině, samostatná práce mimo hodinu)	R1	
- vnější motivace	R1	
- vnitřní motivace	R1, R4	

Zdroj: Autor

Zejména první dvě témata (podpora rodiny, přizpůsobení výuky distančnímu formátu) reflektují samotný formát distanční výuky. Respondenti zdůrazňovali, že

výrazným faktorem, který ovlivnil míru a kvalitu zapojení žáka se SVP, byla asistence rodiny a její součinnost s požadavky pedagoga. Dále jelikož distanční výuka probíhá prostřednictvím internetu a s použitím počítače, vznikl prostor pro využití různých softwarových platforem ve výuce. Na obecnější rovině lze říci, že formát výuky musel být oproti běžné výuce pozměněn, například zvětšil se podíl samostatné práce mimo výukové jednotky. Dále aby se žák lépe zapojil do výuky, zvolili dotazování pedagogové různá opatření, která zohledňovala specifikum distanční výuky. Posledním z témat, která se ukázala být v datech výrazná, je udržení pozornosti žáka při výuce. Toto téma bylo pro dotazované důležité nejspíš proto, že jeden ze zkoumaných chlapců se SVP má diagnostikovanou poruchu chování s poruchou pozornosti a druhý má syndrom ADHD. Obě dívky z výzkumného souboru mají také diagnostikovanou poruchu pozornosti, ale tato porucha se u nich v době distanční výuky podle respondentů výrazně neprojevovala.

V následujících čtyřech podkapitolách jsou uvedeny dílčí analýzy, které se váží k uvedeným tematickým oblastem.

### **Podpora rodiny**

Všichni zkoumaní žáci se dokázali adaptovat na technologické požadavky bez výraznějších problémů díky významné podpoře svých rodin, zejména pak matek. Jak konstatovala jedna z respondentek (R3; Marek), bez intenzivnější a spolehlivé koordinace s rodinami zkoumaných dětí se SVP by plnohodnotné zapojení těchto dětí do výukových hodin distanční výuky nebylo možné.

Jaroslav, který chodil do prvního ročníku, se zpočátku distanční výuky neuměl samostatně ani přihlašovat, celkově potřeboval asistenci rodiče. Zodpovědným pedagogem byl přiřazen do skupiny žáků, u kterých byla vyžadována asistence rodiny. „Řekla jsem, že, bez maminky by to samozřejmě nešlo. Já jsem pracovala se dvěma skupinkami. V jedné děti pracovaly jakž takž samy a v té druhé byly děti s maminkami. Tyto děti potřebovaly buď větší pomoc, nebo maminky měly tu možnost tam s dětmi být. V této skupince byl i Jaroslav.“ (R1, Jaroslav) Ovládání hardwaru a softwaru se postupně naučil, což lze předpokládat, protože chlapec nemá deficity, které by měly postihovat tuto oblast, např. kognitivní deficity.

Pokud jde o zacházení s výpočetní technikou, Monika se vlivem dyslektických potíží a potíží s motorikou učí pomaleji. Vyžaduje návodné, individuální zacházení.

„Člověk by jí musel návodnými kroky říct, co má dělat.“ (R2; Monika) Jelikož pedagog nemá na takovou péči prostor, tuto roli zastoupil starší bratr a matka. Dívka se naučila postupně samostatně pracovat. Později již vše zvládala sama.

Dvě ze zkoumaných dětí, Monika a Ivana, mají přiděleny asistenta pedagoga. V době distanční výuky se asistentky připojovaly do virtuálního prostředí vyučovacích hodin, pedagog v případě potřeby vytvořil samostatnou místnost a žák s asistentkou tam pracovali odděleně. Obě dívky s přidělenou asistentkou aktivně pracovaly. Jaroslav by podle své vyučující měl mít přiděleného asistenta pedagoga, ale žádného momentálně nemá. Chlapec má diagnózu z okruhu poruch chování (F91), která se v rámci interakce s pedagogem projevuje emoční nestabilitou při kritice a zadávání práce. Podle vyučující má navíc problémy s motivací. „U toho [Jaroslava] já si myslím, že by potřeboval asistentku i ve škole, která by ho pořád jako motivovala, pošťuchovala.“ (R1; Jaroslav) Tuto roli během hodin distanční výuky zastala chlapcova maminka, která využívala prostředky vnější motivace. Pokud jde o Marka, jeho potřebu asistenta pedagoga v době distanční výuky zastal také rodič.

Zkoumaní žáci se v průběhu distanční výuky naučili lépe pracovat s výpočetní technikou a na základě toho lze říci, že se u nich zvedla počítačová gramotnost. To je pozitivní důsledek distanční výuky, který by ovšem nebyl bez podpory rodiny.

### **Přízpůsobení výuky distančnímu formátu**

Všichni čtyři zkoumaní žáci využívali těch samých softwarových prostředků jako zbytek třídy, tzn. nedocházelo u nich v tomto směru k žádným omezením. Později v analýze bude uvedeno, že rozdíl spočíval spíše v opatřeních typu snížení obtížnosti úkolů či více času na zpracování. K tomu je ale potřeba dodat, že v případě Ivany (jejím pedagogem je R4) byla participace na distanční výuce v prvním roce jejího zavedení částečná. Účastnila se pouze předmětů hudební výchova, tělocvik a anglický jazyk. U ostatních předmětů plnila pouze zadávané úkoly v platformě Google Classroom, a to ve spolupráci s přiřazeným asistentem pedagoga.

V době online výuky museli dotazovaní pedagogové zcela změnit metody a prostředky vzdělávání. Začali využívat prostředí platformy Google Classroom k zadávání práce a vkládání podkladů k učení. Děti s případnou asistencí rodiče na téže platformě



odevzdávaly úkoly. V následujícím textu jsou shrnuty programy a online platformy, které pedagogové podle svých výpovědí využili ve výuce.

Dále byla využívána platforma Google Forms, která „umožňuje vytvoření testů, které se zároveň samy vyhodnotí. A to děláme někdy i teď. A dokonce si už ty testy nyní vytvoří i sami žáci. (Pro ostatní spolužáky. Což je pro ně zajímavé sledovat, jak ostatní na ten jejich vlastní test odpovídají.) V podstatě ty testy skýtají hodně možností. To znamená, že tam mohou mít otevřené nebo uzavřené úlohy.“ (R2; Monika)

Dalším využívaným nástrojem byl Jamboard, který funguje jako virtuální alternativa tabule ve třídě, na níž mohou psát učitel i žáci. Specifickým nástrojem využívaným pedagogy je platforma Gather Town. Ta slouží k simulaci skupinové práce žáků.

Jeden z respondentů pracoval kreativním způsobem v programu MS Powerpoint. Učitelka vytvářela pro děti kvízy stylizované jako únikovou hru. „Žáci měli vytvořeny i takzvané únikové hry. Hráli v týmech a prostřednictvím plnění zadávaných úkolů na prověření jejich znalostí získávali písmenka tajemky. Na konci museli zadat tajemku do vyznačeného a najít na obrazovce klíč, aby unikli z labyrintu. Monice se dařilo, byla přínosným členem týmu.“ (R2; Monika) Aby mohli žáci pracovat v týmu, přiřadil pedagog každé skupině místnost na platformě Google Classroom. Lidé v místnosti byli propojeni prostřednictvím videohovoru, přičemž jeden z žáků hru otevřel a sdílel ostatním obrazovku. Všichni se museli shodnout na tom, co má vyplnit nebo zadat.

Respondenti využívali k výuce různé online zdroje. „Pouštěla jsem dětem různé videa, písničky, dávala jsem jim ještě různé odkazy na třeba pohádky, které se k tomu hodily.“ (R1; Jaroslav) Učitelka českého jazyka (R2; Monika) zadávala dětem procvičování českého jazyka prostřednictvím kvízů a her na webové stránce [www.umimecesky.cz](http://www.umimecesky.cz). Online zdroje bohatě využíval respondent R4, pedagog tělesné výchovy. „Někdy jsem jim dala odkaz na nějaké cvičení, např. intensity workout, tabata. To je cvičení 3 minuty intenzivně cvičit na hudbu, 30 sekund a pak je 30 sekund odpočinek. Dělalý jsme různé testy obratnosti podle internetu, kdy si to navzájem dívky počítaly nebo stopovaly, jógu. Dávaly jsme se na pravidla her, zvláště míčových. Učily se 1. pomoc.“ (R4; Ivana) Ivana se zapojovala do cvičení stejně jako ostatní děti navzdory tomu, že má poruchu motoriky, přičemž to zvládala i díky tomu, že se jí ostatní děti neposmívaly, když se jí nedařilo.

Typickým rysem distanční výuky bylo spoléhání dotazovaných pedagogů na samostatnou práci žáků mimo vyučování. V případě respondenta R3 (Marek) to byla

dokonce nutnost, neboť se jedná o dítě na prvním stupni, které neudrží při práci na počítači dlouho pozornost. Část distanční výuky byla realizovaná prostřednictvím samostatné práce, takže byl „*o poznání kratší rozvrh*“. (R3; Marek) Zkrácení výuky se tedy netýkalo pouze Marka, ale celé třídy. Pedagog kontroloval výstupy ze zadané práce, a pokud samostatná práce neměla výstup, kontrolu splnění zajišťoval rodič.

Hodiny tělocviku (R4; Ivana) byly částečně realizovány formou samostatného cvičení na základě sledování videí. Jednalo se o cvičení zaměřená na posilování a koordinaci.

Specifickým případem přizpůsobení výuky distančnímu formátu je využití domácího prostředí, které poskytuje další možnosti, které výuka ve třídě nenabízí. Příkladem je zahrnutí domácích mazlíčků do výuky. „*Další motivací bylo to, že jsme třeba udělali den mazlíčků, děti si je připravily, ukázaly nám je a vyprávěly vše, co věděly. Jak se o něj starají, kdy chodí na procházky, pokud to byl pes, čím ho krmí a tak.*“ (R1; Jaroslav)

### **Podpora zapojení žáka do výuky**

Prostředkem podpory zapojení žáka do výuky byla volba pro žáky zajímavých témat. „*Tu výuku jsme se snažili zpestřit i výběrem témat, aby to bylo současné a aby je to oslovilo. Takže jsme se zapojili do projektu čeština v 21. století. Nový jazyk, nové výrazy, nové pojmy.*“ (R2, Monika) Volbou zajímavých témat zvyšovali pedagogové vnitřní motivaci žáků k účasti na výuce. To bylo obzvláště důležité pro Jaroslava, který vlivem poruchy chování hůře akceptuje zadávané úkoly, pokud k nim nemá vztah. Pedagog prvního stupně (R1; Jaroslav) zapojil žáka do výuky tak, že mu byla zadán úkol prezentovat postup výroby modelu letadla, což je jeho oblíbené téma. Za volbu pro žáky zajímavého tématu můžeme označit příklad se zahrnutím domácích mazlíčků do výuky v předchozí sekci analýzy. Dalším příkladem je postup pedagoga se zaměřením na tělovýchovu R4. „*Dělaly jsme různé testy obratnosti podle internetu, kdy si to navzájem dívky počítaly nebo stopovaly, jógu. Dívaly jsme na pravidla her, zvláště míčových. Učily se 1. pomoc. Na vánoce cvičily svůj navržený fit adventní kalendář.*“ (R4, Ivana).

Další prostředek podpory zapojení žáka se vztahuje na žáky, kteří nevydrží dostatečně dlouho u práce na počítači, neboť ta má vysoké nároky na schopnost soustředit se. To se týká všech dětí, nejen těch, které mají některé z poruch, pokud jde o žáky na

prvním stupni. Ukázalo se, že tito žáci nevydrží pracovat během distanční výuky stejně dlouho, jako při výuce klasické. Vyučování bylo zkráceno.

Dalším případem práce s časovou dotací je vyměřování času, který dá pedagog žákům či konkrétnímu žákovi na vypracování zadání. Obecně žákům během distančního vyučování trvalo vypracovat úkoly delší dobu. Větší časovou dotaci poskytovala učitelka R3 svému svěřenci Markovi. *„A nyní i mimo distanční výuku občas nestihne věci vypracovat. Ale tím, že je už starší a já jsem speciální pedagog, umím odhadnout jeho síly a vyjít mu vstříc. Takže se bez asistence zatím obejde.“* (R3; Marek)

Větší časovou dotaci na úkoly zadávané jako práce v hodině potřebovali i někteří žáci druhého stupně. *„Jednalo se o to, že žáci nedokončili práci v hodině včas a nestihli ji odevzdat do konce hodiny. Takže jsem jim dala na dopracování úkolů více času, aby si vše dodělali samostatně doma.“* (R2; Monika) Relevantním faktorem podle této respondentky bylo plánování obsahu vyučovacích hodin, které se ukázalo v případě distanční výuky jako komplikované. *„Setkala jsem se s tím, že žáci nestačili splnit úkoly, mohla to být chyba v množství naplánovaného učiva, protože jsem z počátku dávala úkoly v míře korespondující s tím, co bylo standardem u vyučovacích hodin běžné výuky.“* (R2; Monika) Dalším faktorem byl samotný formát vyučovacích hodin. Hodiny této respondentky vypadaly tak, že se na začátku hodiny s žáky sešla, vysvětlila jim novou látku a zadala úkoly k procvičování. Část hodiny tedy vždy probíhala formou samostatné práce, která byla společně s žáky kontrolována až na konci vyučovacích hodin. To vedlo k tomu, že proti běžné výuce učitelka nemohla žáky pozorovat a na základě toho okamžitě pomoci těm, kterým se nedařilo.

Dalším podpůrným prostředkem zapojení žáka do výuky bylo zajištění dopomoci asistenta pedagoga. To se týkalo žáků se SVP, ovšem ne všech. V případě výzkumného souboru této práce se jednalo o dvě děti, o Moniku a Ivanu. V porovnání s výše uvedenými podpůrnými prostředky (volba zajímavých témat, práce s časovou dotací) se dopomoc asistenta týká pouze dětí se SVP a jedná se o organizačně a finančně nákladnou záležitost.

Výraznější dopomoc asistenta pedagoga byla nutná u Moniky. *„Pokud šlo o písemné testy během hodiny, měla žákyně vyčleněnou místnost, kde byla s asistentkou a pracovaly tam samy oddělené od třídy. To umožnilo asistentce navést návodnými otázkami žákyni ke správné odpovědi. Potom jsme se zase spojily a pracovala s ostatními spolužáky“*

(R2; Monika). Pokud Monika pracovala na počítači z domova, přidělená asistentka pedagoga jí pomáhala přes telefonní hovor nebo online hovor.

Posledním zmíněným podpůrným prostředkem byla podpora kolektivu, o kterém mluvila respondentka R4 v případě Ivany. Jednalo se o učitelku tělesné výchovy. „*Pro žákyni byla důležitá okolnost pro zapojování se do online výuky a tou byl respektující kolektiv.*“ (R4; Ivana) Vyučující trvala na zapojení webkamery, takže žáci mohli pozorovat na výkony svých spolužáků. Ivana má problémy s motorikou a pro její ochotu se aktivně zapojit do výuky bylo rozhodující, že se spolužáci jejím horším výkonům neposmívali.

### **Udržení pozornosti**

U dvou ze zkoumaných žáků bylo zmíněno, že jim při distanční výuce asistoval rodič. Monika „*určitě měla doma zázemí, měla svůj počítač. V případě, že potřebovala, tak určitě ta rodina tam fungovala s pomocí.*“ (R2, Monika) Jak bylo zmíněno výše, u této žákyně pomáhala i přidělená asistentka pedagoga. Asistence rodiče byla nezbytná i v případě Marka, který má ADHD. „*Marek nemá přiděleného asistenta pedagoga. V době distanční výuky ho plně nahradila maminka.*“ (R3, Marek)

Jako překážku udržení pozornosti během distanční vyučovací hodiny označili respondenti některé prvky spojené s domácím prostředím žáka. Jedním z uvedených příkladů jsou neukáznění sourozenci. V přírodě Marka naopak respondentka označila jeho domácí prostředí za méně rušivé v porovnání s běžným školním prostředím, neboť u tohoto žáka, který má ADHD, dochází k narušení pozornosti vlivem třídního kolektivu.

V hodinách pedagogové využívali relaxačních prvků či prvků zvyšujících motivaci. „*Tu hodinu jsme prokládali pohybovejma aktivitama, pokud jsem viděla, že žáci začínají být unavení. Dále taky písničkama k tomu, dále hádanky jsme tam dávali, kvízy.*“ (R1, Jaroslav) Rovněž pomáhaly aktivity spojené s domácím prostředím. „*Takže my jsme mezitím, jak říkám, cvičili, běhali jsme po bytě, hledali jsme různé předměty, takže tím si jako odpočinuly všechny děti.*“ (R1, Jaroslav) Udržení pozornosti přispívalo rovněž přizpůsobení výukového procesu aktuální únavě žáků zmíněno bylo střídání kolektivní práce s prací samostatnou a využívání internetových zdrojů se zábavně zpracovaným obsahem týkajícím se vyučovací látky, např. školakov.eu.

Pedagogové využívali prostředků vnější i vnitřní motivace. V případě Jaroslava pomáhaly hrozba trestu (prostředek vnější motivace). „*Samozřejmě, že tu pozornost občas*

*neudržel nebo nepracoval a bylo třeba mu připomenout, aby se soustředil, aby pracoval. Občas musela maminka Jaroslavovi říct, že musí pracovat, nebo si nebude moci odpoledne slepit letadélko, které má připravené a tak. Nebo mu třeba pohrozila: Tak Jaroslave dneska jsme chtěli dělat lodičku odpoledne, takže nebudeme, když nebudeš hezky pracovat, když to nebudeš mít hotový.“* (R1, Jaroslav) Na téhož žáka rovněž platilo apelovat na vnitřní motivaci. V rámci vyučování třeba mohl prezentovat svůj výrobek (model letadla). U tohoto dítěte je důležité, aby zažilo úspěch v rámci kolektivu třídy. Jedná se totiž o dítě s poruchou chování, které bylo v kolektivu hůře přijímáno. Přijetí kolektivem a možnost prezentovat vlastní práci z oblasti, která je pro dítě zajímavá, může u takového žáka zvyšovat motivovanost i soustředěnost.

### 10.2.2 Analýza 2: Adaptace na distanční výuku ve srovnání se zbytkem třídy

V nasbíraných datech ve formátu přepisů rozhovorů bylo v rámci řešení druhé výzkumné otázky identifikováno 9 otevřených kódů. Tyto kódy byly zavedeny za účelem seskupení informací v datech, jejichž analýza poskytla odpověď na výzkumnou otázku č. 2: „Jak se dařilo adaptovat na distanční výuku žákům se specifickými vzdělávacími potřebami v porovnání s ostatními žáky z té samé třídy, kteří speciální potřeby nemají?“ Otevřené kódy byly zařazeny do následujících dvou tematických oblastí.

Všechny kódy jsou uvedeny v následující tematické tabulce, včetně informace, u kterých respondentů se vyskytly (prevalence):

**Tabulka 7** Tematická tabulka 2 (zdroj: vlastní zpracování)

Otevřené kódy	Prevalence	Témata (kódy vyššího řádu)
- připojoval se pravidelně a včas	R1, R2, R4	VO2
- včas odevzdával úkoly	R2, R4	
- zvládl technické požadavky distanční výuky s dopomocí rodiče	R1	<b>Žákovi se dařilo</b>

- zvládl udržet pozornost	R3, R4	
- zapojení do výuky se zlepšilo	R1, R2	
- distanční výuka zlepšila žákovo chování	R1	
- zvýšená unavitelnost	R1	VO2
- pomalejší adaptace na technické požadavky spojené s distanční výukou	R4	<b>Žákovi se nedařilo</b>
- žák byl méně aktivní	R4	

Zdroj: Autor

### **Žákovi se dařilo**

Efektivita práce žáků ve výukovém procesu byla samozřejmě i v distanční výuce omezena jejich diagnózami, avšak pokud jde o jejich srovnání se zbytkem třídy, respondenti se vyjadřovali velmi pozitivně. V tom hrála důležitou roli dopomoc rodiče a ve dvou případech i asistenta pedagoga. V některých aspektech některým žákům dokonce distanční formát výuky vyhovoval více.

Všichni zkoumaní žáci se připojovali pravidelně a včas. Navíc většinou měli oproti některým žákům ve třídě stabilní připojení. V případě prvního stupně byli žáci (Jaroslav, Marek) vždy připojeni s maminkou. Ta zajistila dochvilnost. Dívky se připojovali bez asistence rodiče. „Pravidelně se připojovala a v hodině pracovala po celou dobu. Stávalo se, že žákům spojení padalo, různě se odpojovali. U Moniky to bylo výjimečně, a to ji vždy maminka omluvila, že nemají ten den stabilní spojení.“ (R2; Monika) V případě Ivany bylo připojení také spíše bez problémů.

V odevzdávání úkolů tak, aby to bylo včas a správně, hrála zpočátku důležitou roli dopomoc rodiny, později to postupně žáci zvládali sami. „Tak musím říci, že plnila všechny zadané úkoly včas. Někdy byla znát dopomoc rodiny, ale na rozdíl od spolužáků se snažila většinu úkolů splnit včas. To někteří ostatní spolužáci si dávali občas na čas a stávalo se běžně, že odevzdávali věci po termínu, popřípadě po urgenci.“ (R2; Monika) „Tak zadaná cvičení zvládala, zaslala videa, takže vše v pořádku.“ (R4; Ivana)

Technické požadavky na připojení k výuce zpočátku museli zařizovat rodiče, později už se žáci připojovali sami. „*Nejdřív vše dělala maminka a pak už všechno dělal i on, to byl schopnej to ovládat.*“ (R1; Jaroslav)

Distanční výuka přinesla zajímavost v tom, že převážná část výzkumného vzorku žáků v době distanční výuky zvládla udržet pozornost lépe než v době běžné výuky. Konkrétně se to týká Moniky, Marka a Ivany. „*Co se týká její pozornosti, tak byla stabilní prakticky celou dobu, jak už jsem říkala předtím. Vždycky věděla, co děláme, kde čteme, jaká je zadaná práce, vždycky byla velmi spolupracující, ochotná, pečlivá. Když zadání neporozuměla, přihlásila se takovou ručičkou a doptala se. Vždy jsem se na konci výkladu ještě ujistila, zda ví na čem se má pracovat.*“ (R2; Monika) „*Marek neměl žádné potíže, myslím si, že maminka tak určitě tam u něj musela ze začátku být, když byla u zadávání úkolů, tak nebyly žádné potíže.*“ (R3; Marek) O Ivaně respondentka R4 konstatovala, že žákyně věnovala práci plnou pozornost srovnatelně s ostatními.

Zapojení do výuky se zlepšilo u poloviny zkoumaného vzorku, ačkoliv v době běžné výuky mají s aktivitou v hodině potíže. „*A musím říct, že paradoxně pracoval jako systematictější než ve škole, protože ta maminka tam u něj pořád seděla a pořád ho pošťuchovala, když náhodou nepracoval. Tak ona tam fungovala jako asistentka, a tam jako musím říct, že to bylo v podstatě byl klad pro něj, jo?*“ (R1; Jaroslav) Zlepšení, co se týká zapojování zaznamenala také další respondentka. „*Co se týká jako píle a plnění úkolů a řekněme ne přímo aktivity v hodině, ale jestli vím to, co zrovna děláme, tak Monika byla v podstatě příkladným žákem, jak už jsem řekla.*“ (R2; Monika)

Distanční výuka v jednom případě zlepšila chování žáka. Jedná se o Jaroslava, který má poruchu chování. Pozitivní vliv na něj mělo domácí prostředí, v němž ho nerušili ostatní žáci tak, jako v prostředí učebny. Respondentka R1 (Jaroslav) to upřesnila tak, že byl vzděláván v domácím prostředí, a nehrozilo tedy to, že by někoho napadl.

### **Žákovi se nedařilo**

U jednoho z žáků se projevovala zvýšená unavitelnost „*No, to tak to jo, to si myslím, že zvýšená unavitelnost u něho byla občas znát.*“ (R1; Jaroslav) Chlapec má poruchu pozornosti, takže to bylo u něho očekávatelné. Ovšem jak podotkla respondentka R3 (Marek), vyšší unavitelnost se do určité míry projevuje u všech žáků prvního stupně, jestliže musí pracovat delší dobu na počítači.

Respondentka R4 (Ivana) uvedla, že žákyně se pomaleji adaptovala na přechod do distanční výuky po technické stránce. „*No, tak samozřejmě to bylo horší, déle to trvalo, než se vychytaly nejen ty technické věci ale i ty uživatelské.*“ (R4; Ivana) V porovnání s ostatními žáky byla jedna žákyně z výzkumné skupiny méně aktivní. „*Byla v porovnání s nimi méně iniciativní. Takže aktivita byla slabší.*“ (R4; Ivana) Proto ředitelka po měsíci distanční výuky přistoupila k výuce žákyně formou konzultačních hodin ve škole, které probíhaly dvakrát v týdnu. Dívka se společně s asistentkou pedagoga připojovala přes notebook do výuky ve třídě, nebo se přímo účastnily výuky i s pedagogem, který danou hodinu vedl.

### **10.3 Doporučení pro vzdělávání dětí se SVP v době distanční výuky**

Doporučení v této kapitole vychází z kvalitativních dat týkajících se čtyř případů z jedné školy. Na základě těchto dat nelze přísně vzato generalizovat. Tato doporučení jsou tedy pouhé návrhy, které by podle autorky této práce bylo vhodné zvážit v případě opětovného zavedení distanční výuky v budoucnosti.

Na základě analýzy je možno doporučit pro distanční výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ:

1. Škola by mohla žákovi, který má SVP, věnovat individuálně poskytnutím konzultačních hodin, na kterých se žák dostane dodatečnou podporu. Za prvé se mu mohou věnovat pracovníci školního poradenského pracoviště (pokud jsou k tomu důvody). Za druhé vyučující pedagogové, pokud je potřeba konzultovat probíranou látku.

2. Škola by mohla v případě potřeby vyhradit učebnu, do které by žák s SVP docházel společně se svým asistentem a takto participoval na online výuce. Tento formát musí být v souladu s opatřeními vlády a doporučením MŠMT.

3. Obzvláště u dětí se SVP, nebo konkrétně u dětí s poruchami pozornosti, by bylo vhodné, aby zástupci školy rodičům vysvětlili, že dítěti musí zajistit pro distanční vzdělávání pracovní místo v domácím prostředí bez rušivých elementů (mladší sourozenec, domácí mazlíčci, hluk z ulice apod.).



4. U žáka se SVP je vhodné zvážit využití zvláštní virtuální místnosti, kde by tento žák pracoval během hodiny distanční výuky odděleně od zbytku třídy a s dopomocí asistenta pedagoga, zatímco se pedagog věnuje ostatním žákům a průběžně rovněž kontroluje práci žáka se SVP.

5. V případě žáků se SVP pedagog může tyto žáky oddělit od zbytku třídy a vyučovat je způsobem, který je lépe vyhovuje jejich potřebám, např. volba jiných výukových metod, zjednodušení probírané látky v souladu individuálními vzdělávacími plány daných žáků.

6. Aby nebylo nutné kvůli únavě a z ní plynoucí nedostatečné pozornosti žáka se SVP zkracovat výukové jednotky, pedagog může výukové bloky prokládat relaxačními prvky či prvky zvyšujícími motivaci.

7. Další možností, jak podpořit pozornost žáků během hodiny distanční výuky je využití online zdrojů, které jsou navrženy tak, že dokáží upoutat pozornost žáků a motivovat, např. využití krátkých kvízů sestavených pedagogem na platformě Google Classroom, využití kvízů a her na stránkách [www.umimecesky.cz](http://www.umimecesky.cz) pro výuku českého jazyka, využití názorného videoobsahu pro výuku tělesné výchovy aj.

8. Pedagog může přistoupit kreativně k domácímu prostředí vyučovaných dětí a využít k výuce např. domácích zvířat, různých předmětů nebo samotného prostoru pokoje dítěte.

## 10 Diskuze

Výzkum této práce si kladl za cíl prozkoumat, jakým způsobem se vybraní žáci se SVP zapojovali v době nouzového stavu a distančního vzdělávání do výuky na základní škole. Byly zpracovány dvě kvalitativní analýzy, které nabídly odpověď na výzkumné otázky formulované v Kapitole 6.2.

Výzkumná otázka č. 1 se týkala toho, jakým způsobem se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole zapojovali do distanční výuky. Na prvním místě je třeba říci co se týká distanční výuky, že se zapojovali do distanční výuky s dopomocí dalších osob. Žákům pomáhali rodiče, sourozenci a asistenti pedagoga. Za zmínku stojí rovněž i konzultace nad rámec výuky od vyučujících pedagogů. Respondenti kladli velký důraz především na dopomoc rodiny, která podle nich byla klíčová z počátku distanční výuky.

Ke zkoumaným žákům bylo do jisté míry přistupováno individuálně. Dostávali více času na zpracování úkolů. V jednom případě zadal pedagog projekt na téma, které si žák zvolil sám, přičemž ostatní žáci tuto možnost neměli. Dalším příkladem individuálního přístupu je to, že pedagog vytvořil virtuální místnost vyhrazenou čistě pro žáka se SVP a jeho asistenta. V jednom případě žákyně docházela do školy, kde jí byla vyhrazena učebna a účastnila se odtud distanční výuky za přítomnosti asistenta pedagoga.

Výzkumná otázka č. 2 se týkala toho, jak se žákům se specifickými vzdělávacími potřebami dařilo adaptovat na distanční výuku v porovnání s ostatními žáky z té samé třídy, kteří speciální potřeby nemají? Na základě odpovědí respondentů zkoumaní žáci se SVP nijak výrazněji za ostatními žáky nezaostávali. Příčinou byla výrazná dopomoc rodiny, zejména na začátku distanční výuky, která byla potřeba, neboť žáci se adaptovali na přechod na distanční výuku pomaleji a více se u nich projevovala unavitelnost. U dvou ze zkoumaných dětí byla při hodinách distanční výuky přítomna neustále matka.

Školy musely ze dne na den přejít na distanční vzdělávání. Nebyly na to připravené, přestože distanční výuka už u nás probíhá mnoho let. Obtížnost přechodu na distanční výuku byla dána mimo jiné tím, že žáci i většina pedagogů se potřebovala na nové podmínky spojené s touto výukou adaptovat. Respondenti výzkumu se museli více vzdělat v oblasti výpočetní techniky. Data jasně svědčí o tom, že postupně využívali k realizaci distanční výuky řady programů či platforem. Nutnost adaptace na nové podmínky se

samozřejmě týkala i žáků. V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami to bylo komplikovanější protože se na rozdíl od běžných žáků museli potýkat s určitými deficity, např. porucha pozornosti, mentální retardaci, dyslexie. Navíc, jak bylo uvedeno v Kapitole 2.4 Podpůrné prostředky, tito žáci mohou trpět sníženou úrovní adaptability. Vyšší komplikovanost přechodu zkoumaných žáků na distanční výuku, jak naznačují data, byla kompenzována výraznou dopomocí rodiny. V zásadě se dá říci, že péče rodičů významně ovlivnila jejich úspěšnost v distanční výuce.

Všichni zkoumaní žáci využívali těch samých softwarových prostředků jako zbytek třídy, tzn. nedocházelo u nich v tomto směru k žádným omezením. Pedagogové postupně rozšiřovali použití výukových prostředků, kterými byly např. videa na stránce YouTube, kvízy v Google Classroom, Jamboard, Gather Town a powerpointové prezentace. Z portálů pro samostatnou práci žáky byly zmíněny např. skolakov.cz, umimecesky.cz.

Provedený výzkum má určitá omezení. Malý výzkumný vzorek a použití kvalitativní metody vedly k výsledkům, které v principu nelze zobecnit. Navíc kódování v tematické analýze je přiznaně subjektivní postup. Jak již bylo řečeno, předložená doporučení je třeba vnímat jako pouhé návrhy, které může člověk z praxe zvážit v situaci, kdy bude distanční výuka opět plošně zavedena. Kvalitativní metoda zkoumanou oblast zmapovala a jakkoli nevede k obecným závěrům, nabízí ve svých popisech potenciálně užitečná řešení. V tomto smyslu jsou doporučení přínosem této bakalářské práce.

V této práci byla data získávána rozhovory pouze s pedagogy vybraných žáků. Tento přístup přináší určité omezení, neboť učitelé nemají až tak podrobné povědomí o situaci svých žáků. To by v budoucím výzkumu na toto téma šlo kompenzovat zahrnutím rodičů žáků mezi respondenty.

Na téma distančního vzdělávání žáků či studentů již bylo napsáno několik závěrečných prací a jejich autoři se shodují s poznatkem této práce, že nutnost použití výpočetní techniky vlivem zavedení distanční výuky umožnilo žákům s SVP rozvoj v oblasti jejího používání. (Žáčková, 2021; Frombergerová, 2020; Livečková, 2022).

Distanční výuka přinesla zajímavost v tom, že převážná část výzkumného vzorku žáků v době distanční výuky zvládla udržet pozornost lépe než v době běžné výuky. Konkrétně se to týká Moniky, Marka a Ivany. Toto téma by stálo za podrobnější prozkoumání. Pokud jde o Jaroslava, u toho se zase zmírnily projevy jeho poruchy chování.

## 11 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit způsob zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky. Práce dále zkoumala, jak se těmito žákům dařilo adaptovat na distanční výuku v porovnání s ostatními žáky. Cíle byly splněny s tím, že u druhého z nich bylo příliš málo dat na to, aby problematika srovnání konkrétního žáka se zbytkem třídy mohla být rozvedena ve větší šíři.

Provedený výzkum si autorka práce vybrala z důvodu, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou více ohroženi neúspěchem. Přejít na distanční výuku u nich mohl představovat řadu výzev. Informace o těchto výzvách a jejich řešeních byly v případě čtyř vybraných žáků zmapovány na základě rozhovorů s jejich vyučujícími. Na základě analýzy nasbíraných dat byla stanovena případná doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které by byly využitelné v době opětovného zavedení distančního vzdělávání.

Ukázalo se, že u žáků se SVP je důležité, aby rodina byla připravena se do výukového procesu během distanční výuky intenzivně zapojit. To přináší vyšší nároky na informovanost a proškolení rodičů tak, aby se rychle a dobře naučili ovládat používané softwarové platformy a programy na dané škole. Výzkum naznačuje, že role rodičů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v době distanční výuky se velmi podobá funkci asistenta pedagoga. Efektivní zapojení rodiče do procesu zvyšuje míru úspěšnosti žáků a možnost zažít úspěch.

Dále mohou být užitečná některá řešení ze strany školy, např. to, že se žákovi se SVP může nabídnou na konzultační hodiny nad rámec vyučování. Žáku se SVP je samozřejmě na prvním místě integrovat do distanční výuky asistenta pedagoga, pokud je žákovi přiřazen.

Byť na malém výzkumném vzorku, výzkum ukázal, že žáky se SVP lze s úspěchem zapojit do vyučování formou distanční výuky. To ale do jisté míry předpokládá individuální přístup k žákovi a jeho konkrétním obtížím. Rovněž je třeba dodat, že žák se SVP může a zpravidla má jistá omezení, které efektivitu jeho vyučování budou omezovat a která nelze eliminovat.

## Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

BRAUN, V., CLARKE V. *SUCCESSFUL QUALITATIVE RESEARCH a practical guide for beginners*. London: SAGE, 2013 ISBN 978-1-84787-581-5.

ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství lidové noviny, s. r. o., Edice Psychologie, 1999. ISBN 80-7106-291-X.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

FICOVÁ, T., L. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí Optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1045-2.

FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením (Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě - Pedagogická fakulta, 2008. ISBN: 978-80-7368-274-3.

FROMBERGEROVÁ, A. *Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu*. Brno: Pedagogická Orientace Journal, 2020. 30 (2), p.221-230. ISSN: 1211-4669 DOI: 10.5817/PedOr2020-2-221 Publicly Available Content Database

HALL, C. S. a kol. *Úvod do teorií osobnosti*. Bratislava: MEDIA TRADE. spol. s r. o., 1997. ISBN 80-08-00994-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2018. ISBN 978-80-7553-414-9.

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

KASPER, T., KASPEROVÁ D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

- KLÍMA, P., KLÍMA, J. *Základy etopedie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, 124 s. ISBN 17-345-84.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, V., (ed.). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LIVEČKOVÁ, M. *Distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů základních škol*. [online]. Praha: 2022. [cit. 2022-07-14]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/172729>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra Speciální pedagogiky. prof. PaedDr. Miroslava BARTOŇOVÁ, Ph.D.
- LOOSE, A., C., PIEKERT, N., DIENER, G. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. 4. vyd. Praha: 2011. 168 s. ISBN 978-80-7367-883-8.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Jinočany: HaH, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření. Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. 1. vydání Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha: Galén, 2013. ISBN: 978-80-7439-056-2.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - desátá revize. MKN 10. (WHO - ÚZIS ČR)*. Praha: Grada Publishing, 2022. ISBN 80-7169-787-7.
- PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 80-7351-120-0.
- PROKOPOVÁ, Z., POETA, M., TITĚROVÁ, K. *Inkluzivní škola Asistujeme dětem s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Inkluzivní škola, 2022. 133 s. ISBN 978-80-88171-34-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7178-772-3.
- SIMS, L. *Effective Digital Learning*. Berkeley, CA: Apress, 2021. ISBN 9781484268636.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

VALENTA, M. (ed.). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2018, 392 s. ISBN 978-80-247-3043-1.

ŽÁČKOVÁ, K. *Možnosti distanční výuky českého jazyka na 1. stupni ZŠ*. [online]. Praha: 2022. [cit. 2022-07-15]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/125540>  
Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. doc. PhDr. Eva Hájková, CSc

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání Metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: Nakladatelství D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.

ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V., ed al. *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4689-9.

## Časopisy

- 1) BRAUN, V., CLARKE, V. *www.QualResearchPsych.com Qualitative Research in Psychology* 2006; 3: 77/101 Using thematic analysis in psychology, University of Auckland and University of the West of England, © 2006 Edward Arnold (Publishers) Ltd 10.1191/1478088706qp063oa
- 2) ŠKOLSTVÍ. *Děti s podporou rodičů zameškaly méně*. Praha: Dictum, 2021, roč. 29. 32/33 ISSN 0862-9641

## Internetové zdroje:

Bakaláři. *Bakaláři* [online]. Čs. armády 2, Příbram IV, 261 01 Příbram: © BAKALÁŘI software, 2005 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.bakalari.cz/>.

DM Software. *DM Software* [online]. Plzeň - Severní Předměstí, Pod Vinicemi 931/2, PSČ 301 00: © 2022 BAKALÁŘI software, 1996 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://portal.dmssoftware.cz/> .

DOLEŽELOVÁ, B. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. [online]. UPOL © 2015 - 2022. [cit. 3. 7. 2022]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz>.

Facebook. *Facebook* [online]. Menlo Park, Kalifornie, USA: Meta © 2022, 2004 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/>.

Gather Town. *Gather Town* [online]. Praha 1 Národní 365/43 110 00, Praha 1: Space makers [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://spacemakers.cz/>.

Google Classroom. *Google Classroom* [online]. Mountain View, Kalifornie, USA: © Google, 2014 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://classroom.google.com>.

Google. *Google* [online]. Mountain View, Kalifornie, USA: © Google, 1998 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.google.com/?hl=cs>.

Google Meet. *Google Meet* [online]. © Google, 2017 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://meet.google.com/>.

GoToMeeting. *GoToMeeting* [online]. 2004 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.goto.com/meeting>.

Instagram. *Instagram* [online]. 2010 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.instagram.com/?hl=cs>.

Kahoot!. *Kahoot!* [online]. Norsko: © 2022, Kahoot!, 2013 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://kahoot.com/>.

KOSTOLÁNYOVÁ, K. *Distanční vzdělávání*. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. [cit. 19. 7. 2022]. Dostupné z: <https://publi.cz/download/publication/27?online=1>.

KUCHARSKÁ, A., a kol. *Přístupy a doporučení pro distanční výuku u studujících se specifickými potřebami a dalším znevýhodněním*. [online]. Karlova univerzita, Pedagogická



fakulta, 2022. [cit. 19. 7. 2022]. Dostupné z: <https://search-ebsohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/>.

Messenger. *Messenger* [online]. © Meta 2022, 2011 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.messenger.com/>.

MICHALÍK, J., FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. [online]. UPOL © 2015 - 2022. [cit. 10. 7. 2022]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz>.

Microsoft Teams. *Microsoft Teams* [online]. © Microsoft, 2017 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.microsoft.com/cs-cz/microsoft-teams/log-in>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 4. *Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. © MŠMT 2013-2022 [cit. 3. 7. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>.

Moodle. *Bakaláři* [online]. Perth: Moodle, 2002 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://moodle.org/>.

MŠMT, *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. [online]. © MŠMT 2013-2022 [cit. 20. 7. 2020] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>.

Quizziz. *Quizziz* [online]. Bengalúru, Indie, 2015 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://quizizz.com/join>.

Seznam.cz. *Seznam.cz* [online]. Radlická 3294/10, Praha, 150 00, Česko, 1996 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.seznam.cz/>.

Snapchat. *Snapchat* [online]. Snap, 2011 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://accounts.snapchat.com/accounts/login?continue=%2Faccounts%2Fwelcome>.

Skype. *Skype* [online]. 2003 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.skype.com/cs/>.

Telegram. *Telegram* [online]. 2013 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://telegram.org/>.

Viber. *Viber* [online]. © 2022 Viber Media S.à r.l., 2010 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.viber.com/en/>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných - znění od 1. 1. 2021. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 3. 7. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz>.

WeChat. *WeChat* [online]. © 1998-2022 WeChat, 2011 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.wechat.com/>.

WhatsApp. *WhatsApp* [online]. [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.whatsapp.com/?lang=cs>.

YouTube. *YouTube* [online]. San Bruno, Kalifornie, USA: © Google, 2005 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/>.

Zoom. *Zoom* [online]. San Jose, Kalifornie, USA: © Zoom Video Communications, 2011 [cit. 2022-07-25]. Dostupné z: <https://zoom.us/>.

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

Tabulka č. 2 Klasifikace mentálního postižení

Tabulka č. 3 - Klasifikace poruch chování

Tabulka č. 4 Základní charakteristiky zkoumaných případů

Tabulka č. 5 Základní charakteristiky respondentů

Tabulka č. 6 Tematická tabulka 1

Tabulka č. 7 Tematická tabulka 2

## **Příloha 1 Scénář**

### **Scénář - polostrukturovaný rozhovor**

Dobrý den,

Jmenuji se Miluše Brzáková. Studuji obor Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Karlovy Univerzity v Praze a provádím výzkum v rámci realizace bakalářské práce na téma **distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole**.

Rozhovor se bude nahrávat a slouží pouze ke studijním účelům. Později bude přepsán do písemné podoby. Nahrávka bude po přepisu okamžitě smazána. Veškerá osobní data, která by případně mohla vést k identifikaci účastníků výzkumu, budou anonymizována.

1.1 Vyslovujete tedy souhlas s rozhovorem a jeho nahráním?

1.2 Jste dostatečně srozuměn/a s postupem zacházení s daty a jejich anonymizací a souhlasíte s ním?

1.3. Prosím následně o sdělení osobních údajů, které budou zpracovány v souladu s pravidly vymezenými nařízením Evropské Unie č. 2016/679 (GDPR) a Zákonem č. 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů.

Jméno:

Příjmení:

Věk:

Pohlaví:

Učí žáka (zkoumaný případ - „Váš žák“):

### **2. Osobní detaily o respondentovi**

2.1 Jaké máte vzdělání (škola, obor, titul, další kurzy)?

(pro učitele 2. stupně) 2.2 Jaké předměty učíte?

2.3 Jak dlouho se věnujete pedagogické činnosti (délka praxe)?

2.4 Jaké zkušenosti máte s dětmi s SVP?

### **3. Speciální vzdělávací potřeby žáka a podpůrná opatření**

**3.1** Jak se projevují speciální vzdělávací potřeby Vašeho žáka ve Vaší výuce?

**3.2** Jaká jsou doporučení pro práci s Vaším žákem?

**3.3** Jak probíhá spolupráce se zákonnými zástupci (rodiči) Vašeho žáka?

### **4. Podoba distanční výuky**

**4.1** Jak probíhala distanční výuka na jaře 2020 (první období plošné distanční výuky)? Jak probíhala v navazujícím období? Jaké byly klady a jaké zápory, když porovnáte tato dvě období?

**4.2** Co konkrétně bylo potřeba u Vašeho žáka zajistit v souvislosti s výukou, která přešla na distanční formu?

### **5. Zapojení daného žáka do distanční výuky**

**5.1** Jak Váš žák po zavedení distanční výuky pracoval s technikou nezbytnou pro jeho zapojení se do vyučování?

(- Jak na začátku (Jaro 2020) v porovnání tím, jak později?

- Byly potíže s ovládním hardwaru/software?

- Jak se do toho promítla podpora rodiny? (sociální zázemí)

**atd.)**

**5.2** Jak se mu dařilo adaptovat na technické požadavky spojené s distanční výukou v porovnání s jeho spolužáky, kteří SVP nemají?

**5.3** Jak se u Vašeho žáka projevovala schopnost udržet pozornost v distanční výuce?

(Jestliže neměl klid na práci ve Vašich předmětech, proč?

Ovlivnila jeho pozornost nutnost pracovat přes počítač?

**atd.)**

**5.4** Jak ovlivňovala pozornost žáka jeho výkon v porovnání s jeho spolužáky, kteří SVP nemají?

**5.5** Jak vypadalo u Vašeho žáka jeho aktivní zapojení do vyučování během období distanční výuky?

(Pokud se méně zapojoval, proč myslíte, že to tak bylo?

Byl více unavitelný?

**atd.)**

**5.6** Jak aktivní byl Váš žák v porovnání s jeho spolužáky, kteří SVP nemají?

**5.7** Jakým způsobem plnil Váš žák zadávané úkoly během distanční výuky?

**5.8** Jak na tom by Váš žák s plněním úkolů v porovnání s jejich spolužáky, kteří SVP nemají?

**5.9** Jakou podobu měla spolupráce Vašeho žáka s přiděleným asistentem pedagoga?