

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Distanční vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu
pedagogů

Distance education for children with special education needs from the
perspective of teachers

Bc. Klára Biemannová

Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG 2

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Distanční vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2023

Chtěla bych poděkovat za odborné vedení, cenné připomínky a pomoc paní prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D., při vedení mé diplomové práce. Děkuji všem pedagogům, kteří mi poskytli informace k vypracování výzkumu. Děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce analyzuje metody a formy vzdělávání během distanční výuky a od distanční výuky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivních základních školách. Teoretická část vymezuje systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Popisuje specifika edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých typech znevýhodnění a vymezuje distanční výuku obecně včetně implementace digitálních technologií. Pro práci bylo zvoleno dotazníkové šetření. Na základě dosavadních informací a volných rozhovorů s pedagogy byl sestaven dotazník pro pedagogy a školní speciální pedagogy základních škol. Dotazníky byly distribuovány do tří krajů České republiky. Výzkumné šetření zodpovědělo otázky na distanční vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a na metody využívané od distanční výuky na základě pandemie COVID-19. Na základě výsledků a analýzy dotazníkového šetření byly navrženy vhodné metody a programy pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami a prezenčním i distančním způsobem.

KLÍČOVÁ SLOVA

distanční výuka, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, základní škola, informační technologie

ABSTRACT

The thesis analyses the methods and forms of education during and since distance learning for pupils with special educational needs in inclusive primary schools. The theoretical part defines the system of education of pupils with special educational needs in the Czech Republic. It describes the specifics of education of pupils with special educational needs in different types of disadvantages and defines distance education in general, including the implementation of digital technologies. A questionnaire was chosen as the method for data collection. On the basis of the existing information and unstructured interviews with teachers, a questionnaire for teachers and school special educators of primary schools was designed. The questionnaires were distributed in three regions of the Czech Republic. The research survey answered questions on distance education of pupils with special educational needs and on methods used since distance education based on the COVID-19 pandemic. Based on the results and analysis of the questionnaire survey, appropriate methods and programs for education of pupils with special needs and both face-to-face and distance education were proposed.

KEYWORDS

Distance learning, pupils with special educational needs, primary school, information technology

Obsah

Úvod.....	7
1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.1 Legislativní východiska	9
1.2 Poradenský systém a jeho specifika.....	11
1.3 Podpůrná opatření ve vzdělávání.....	13
1.4 Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich spolupráce	16
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v edukaci	19
2.1 Specifika žáků se smyslovým postižením.....	19
2.2 Žáci s narušenou komunikační schopností v edukaci.....	23
2.3 Žáci s mentálním postižením a poruchami autistického spektra	25
2.4 Organizace vzdělávání žáků	27
2.5 Asistent pedagoga v edukaci	29
3 Distanční vzdělávání a jeho postavení	31
3.1 Formy distančního vzdělávání.....	31
3.2 Implementace digitálních technologií ve vzdělávání.....	33
3.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.....	36
3.4 Realizace během pandemie a současný stav	37
4 Distanční vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů	42
4.1 Cíle a metodika šetření výzkumu	42
4.2 Etika výzkumu.....	43
4.3 Charakteristika metod šetření a výzkumného souboru	43
4.4 Interpretace výsledků šetření.....	47
4.5 Výsledky šetření	62

5	Závěr.....	65
	Seznam literatury	67
	Seznam elektronických zdrojů.....	70
	Přílohy	78

Úvod

Na jaře roku 2020 svět zahalila pandemie COVID-19. Nastala situace, kterou si do té doby mnozí nedokázali představit a trvala téměř dva roky. Pro školství to znamenalo vytvořit úplně nové podmínky pro vzdělávání. Všeobecně se ukázalo, že v „první vlně“ na vzdělávání z domovů nikdo nebyl připraven. Ani stát, ani školy a ani pedagogové. Jednalo se o velké výjimky. Na další vlny, ač si je nikdo nepřál, se však dokázal stát, a i školy lépe připravit. Pedagogové už měli zdroje, ze kterých čerpat informace, rady a našli si systém. Došlo však také k tomu, že bylo nutné nejen ve školách, ale hlavně v domácnostech vybavit žáky informační technologií. Každá škola, město, kraj k této skutečnosti přistupoval podle svých možností. Některé školy v rámci nadací nabízely zapůjčení techniky, některé kraje se snažily dotovat školy, aby si techniku mohly nakoupit. Každý dělal co nejlépe mohl. Začal se intenzivně používat pojem distanční výuka a stala se pro pedagogy, žáky a studenty „každodenním chlebem“.

Dnes už snad mohu konstatovat, že je tato doba za námi. Alespoň je pravděpodobné, že pandemie COVID-19 by neměla znovu zasáhnout naše životy v takovém měřítku. Tato doba přinesla mnoho negativ, ale i pozitiv. Pedagogové se velkou rychlostí rozvíjeli v práci s informačními technologiemi (IT), online prostředím, společnými uložišti a dalším. Nabyli neuvěřitelných zkušeností, kterých by v prezenční výuce nabývali pomocí seminářů roky. Školy získaly vybavení, na které by získávaly finance také dlouhou dobu. Vzniká tedy otázka, jak s těmito nabytými zkušenostmi pracují dnes. Využívají je? Změnila se jejich výuka po zkušenostech s distanční výukou? Nebo jsou rádi, že je tato doba pryč a vrátili se do „zajetých kolejí“? Jaká pozitiva našli ve spojení IT a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Téma otvírá možnost zkoumat, jakým způsobem pedagogové pracují s nabytými zkušenostmi a zda vůbec. Navíc ve spojení s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci běžně v rámci vzdělávání potřebují speciální podmínky a během distanční výuky obzvlášť. Je tedy možné, že pedagogové práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami změnili díky objevení nových programů či metod.

Cílem diplomové práce je specifikovat metody vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání v kontextu distanční výuky a dále analyzovat metody využívané při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od distanční

výuky. Dílčími cíli výzkumu je popsat zkušenosti zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky v rámci základního vzdělávání, analyzovat osvědčené metody a programy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami během distanční výuky, zjišťovat využívané metody a programy pedagogů při aktuální výuce, popsat pozitiva distanční výuky pro její budoucí působení.

Teoretická část vymezuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativní východiska a spolupráci s rodiči. Dále popisuje edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základě jednotlivých problematik. Následně vymezuje distanční vzdělávání a jeho postavení, implementaci digitálních technologií, další vzdělávání pedagogických pracovníků a shrnuje poznatky z pandemie COVID-19. Empirická část diplomové práce bude realizována formou kvantitativního výzkumu – distribuce dotazníků do hlavního města Prahy, Středočeského kraje a Královehradeckého kraje. Součástí bude také adresář doporučených webů a programů.

1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

1.1 Legislativní východiska

Oblast školského systému v posledním desetiletí dosáhla mnoha změn v odvětví vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Došlo k novelám „školského zákona“ a úpravě systému podpory. Pojem inkluzivní vzdělávání či inkluzivní škola, je všem ve školství dobře znám. V následující kapitole se budu zabývat základními kameny vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pojmem inkluze.

Vzdělávání v České republice je vymezeno v zákonem č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Zákon má dvacet částí a pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále žáků s SVP) je stěžejní § 16 zabývající se „vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ a jeho další části jako poradenská pomoc školského poradenského zařízení a revize. Jak se uvádí ve školském zákoně (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.) „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (...) nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“. Další paragrafy § 17 a § 18 se zabývají vzděláváním nadaných dětí, žáků, studentů a také individuálním vzdělávacím plánem.

Podrobněji se zabývá žáky s SVP vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů*. Tato vyhláška má pět částí a detailně zpracovává podpůrná opatření pro žáky s SVP. Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů. Každý stupeň má svou úpravu metod, organizace, hodnocení, úpravu služeb a zapojení do kolektivu. První stupeň podpůrných opatření je realizován školou a od druhého stupně podpůrných opatření je nutná spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou (dále PPP) nebo speciálně pedagogickým centrem (dále SPC). Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována na základě doporučení PPP nebo SPC. Tato zařízení také vydávají zprávu z vyšetření, ale ta je k dispozici zákonnému zástupci. Ve vyhlášce je také popsán individuálně vzdělávací plán,

jeho náležitosti a obsah. Kompetence asistenta pedagoga jako v dnešní době velmi častou součástí vzdělávacího procesu jsou zde také vymezeny. Pozice asistenta pedagoga je závislá na doporučení SPC nebo PPP, stejně tak jako normovaná finanční náročnost, která je poskytována od druhého stupně podpůrných opatření. V příloze vyhlášky nalezneme výpis jednotlivých úprav podle stupňů nebo šablonu pro individuálně vzdělávací plán (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Zmíněné doporučení a zprávu poradenského zařízení a samotnou činnost poradenských zařízení vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. Zabývá se účelem služeb, pravidly poskytování služeb, psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostikou a dalším. Důležité je zmínit, že popisuje školské poradenské zařízení a školní poradenské pracoviště. Školní poradenské pracoviště, které je přímo ve škole tvoří zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, dále může péči ve škole zajišťovat i školní psycholog a školní speciální pedagog.

Základní škola vytváří obsah vzdělávání na základě závazného dokumentu – rámcového vzdělávacího programu. V případě základních škol je to rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). V tomto dokumentu nalezneme část D, která vymezuje vzdělávání žáků s SVP. Dále je součástí těchto dokumentů mimo jiné rámcově vzdělávací program pro speciální vzdělávání, který se dělí na Základní školy speciální, praktické školy jednoleté a praktické školy dvouleté. Obecně rámcový vzdělávací program, jak uvádí zákon č. 561/2004 Sb. (§4) „*stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání (...) podmínky průběhu a ukončování vzdělávání*“. V roce 2021 došlo k revizi RVP ZV s cílem modernizovat obsah, aby odpovídal aktuálním potřebám. Především se zaměřili na oblast informatiky a rozvoje digitální gramotnosti žáků (MŠMT, 2020). Samozřejmě na základě aktuální situace, která probíhala – pandemie COVID-19.

Pojem inkluze, je definován mnoha způsoby. Zde je definice z dokumentu UNESCO (2005, překlad autorky práce), která dala zajisté počátek mnoha dalším definicím „*Inkluze je chápána jako proces, který se zabývá různorodostí potřeb všech žáků a reaguje na ně prostřednictvím zvyšování účasti na vzdělávání, kulturách a komunitách a snižování*

vyloučení v rámci vzdělávání a ze vzdělávání. Zahrnuje změny a modifikace obsahu, přístupů, struktur a strategií se společnou vizí, která zahrnuje všechny děti příslušného věkového rozmezí a s přesvědčením, že je odpovědností běžného systému vzdělávat všechny děti.“¹ Mohli bychom konstatovat, že se jedná o transformovaný pohled na výuku a nejenom o nový postup při učení (Stadler-Heer, 2019). Mezi další definice či synonyma můžeme zařadit pojmy individualizace, nikdy nekončící proces či vytvoření podmínek pro co nejlepší začlenění jedince do společnosti. Do takové společnosti, na které se podílejí všichni bez rozdílu. Inkluzivní vzdělávání vede k vzájemné koherenci či spojitosti, jak ze strany žáků s SVP, tak intaktních žáků (Hájková, Strnadová, 2010; Slowík, 2016). Často specifikované jako tzv. společné vzdělávání. Pokud možno bez speciálních prostředků, pouze těch, které jsou nezbytně nutné k efektivnímu vzdělávání. Toto inkluzivní vzdělávání neboli společné vzdělávání se realizuje v tzv. heterogenní třídě (Bartoňová, Vítková, 2017). Pod pojmem inkluze se skrývá mnoho dalších výrazů, které definují, co vše inkluze zahrnuje.

1.2 Poradenský systém a jeho specifika

Poradenský systém se obecně dělí na dvě složky. Na tu, která figuruje ve škole – školní poradenské pracoviště a na tu stojící mimo školu – školské poradenské zařízení. Poradenský systém vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Vyhláška mimo jiné vymezuje detailně poskytování těchto služeb, jejich účel, pravidla, psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a poté školská poradenská zařízení. Poskytování poradenských služeb je možné „*dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením*“ (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Podmínkou poskytování těchto služeb je informovaný souhlas buď žáka nebo zákonného zástupce. Důležité je také to, že poradenská služba je poskytována bez zbytečného odkladu, ale také nejpozději do třech měsíců od přijetí žádosti. Účelem těchto

¹ „*Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.*“

poradenských služeb je vytváření vhodných podmínek pro zdravý vývoj jedince, naplňování vzdělávacích potřeb, rozvoj schopností či dovedností jedince, zajištění speciálních vzdělávacích potřeb, doporučení vhodných podpůrných opatření, prevence a řešení vzdělávacích obtíží, prevence rizikového chování, vytvářením vhodných podmínek pro práci s žáky, vytváření forem či způsobu práce, rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí, metodická podpora pedagogů a další.

Jak uvádí §3 (vyhláška č. 72/2005 Sb.) školská poradenská zařízení se dělí na pedagogicko-psychologickou poradnu (dále PPP) a na speciálně pedagogické centrum (dále SPC). PPP poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství. Činnost je ambulantní či formou návštěvy zaměstnance PPP ve školách. PPP zajišťuje připravenost žáků na povinnou školní docházku, vydává doporučení pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb na školách, navrhuje podpůrná opatření, vydává doporučení a zprávu (podle dalších předpisů), provádí psychologické a speciálně pedagogické vyšetření, poskytuje intervenci, také pomáhá škole s metodikou podporou, poskytuje informační a konzultační podporu a další. SPC se zaměřuje na výchovu a vzdělávání žáků se zaměřením podle typu znevýhodnění. Jedno centrum z pravidla poskytuje služby jednomu druhu znevýhodnění. Bývají časté i určité kombinace zaměření služeb, např. SPC pro logopedické a surdopedické znevýhodnění. Tak jako poradna i SPC zajišťuje připravenost žáků, jejich speciálně vzdělávací potřeby, vydává zprávu a doporučení pro poskytnutí podpůrných opatření a zařazení do školského zařízení, poskytuje kariérové poradenství, vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku, poskytuje informační či konzultační podporu. Je také důležité zmínit, že jak v PPP, tak v SPC je k dispozici ještě sociální pracovník (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Systém v rámci školy vypadá následovně. Zpravidla jak je uvedeno v §7 (vyhláška č. 72/2005 Sb.) působí ve škole výchovný poradce a školní metodik prevence. Tyto dvě pozice vykonávají pedagogové jako již aktuální zaměstnanci školy. Poskytování služeb školním speciálním pedagogem a školním psychologem je už uvedeno jako možné a jedná se o další dva samostatné zaměstnance. Služby školy jsou v rozmezí poskytování podpůrných opatření, vzdělávacích potřeb, sledování a vyhodnocování zvolených podpůrných opatření, prevence školní neúspěšnosti, kariérové poradenství, podpora a začleňování (např.

nadaných, žáků z odlišného kulturního prostředí), včasné intervence, průběžného vyhodnocování účinnosti preventivních opatření, metodická podpora učitelům, spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci, spolupráce se školským poradenským zařízením a další. Služeb školních speciálních pedagogů a psychologů využívají nejen žáci, ale hojně jich začali užívat i učitelé. Okruh jejich klientely je tedy velmi široký. Jak již bylo zmíněno, často jsou pak využíváni v diskusích mezi školou a rodiči (Pedagogická orientace, 2017).

Povinnosti školního speciálního pedagoga a speciálního pedagoga v poradenství jsou odlišné v tom, že ve škole provádí depistáž, snaží se problémům předejít nebo je řešit v počátku, trvale v prostředí školy, pracují s žáky bez zjevných problémů, s žáky v ohrožujícím prostředí apod. Ve školském poradenském zařízení pracují více podle tzv. medicínského modelu, tzn. že klienti si služby vyhledávají, a to pravděpodobně s propuklými příznaky, s konkrétním problémem, jeden poradce má několik škol na starosti a cílem je vyhledat problém a navrhnout doporučení (Zapletalová, 2022, vyhláška č. 72/2005 Sb.).

1.3 Podpůrná opatření ve vzdělávání

Podpůrná opatření jsou vymezena především vyhláškou č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Tato podpůrná opatření upravují „*pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen žák) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání nadaných*“ (vyhláška č. 27/2016 Sb., §1). Postupy, které tato podpůrná opatření představují jsou v souladu se zájmem žáka. Podpůrná opatření, jak bylo již zmíněno, jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň podpůrných opatření obnáší úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání v minimální podobě v rámci školy. Pokud tato nastavená opatření nepostačují, doporučuje škola zákonnému zástupci (nebo zletilému žákovi) navštívit školské poradenské zařízení.

Podpůrná opatření je možné poskytovat v kombinacích druhů a stupňů vzdělávacích potřeb, nicméně konkrétní druh podpůrného opatření zastřešuje doporučení v jednom stupni. Podrobný popis jednotlivých stupňů a jejich normovanou finanční náročnost popisuje příloha vyhlášky (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Příloha poskytuje soupis obecných úprav

v jednotlivých stupních. Popisuje podmínky k zajištění podpůrných opatření, poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, normovanou finanční náročnost, formy vzdělávání, východiska pro poskytování, příklady (metod výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, hodnocení, intervence školy, pomůcky) v každém stupni. Druhý stupeň s sebou přináší možnost vypracování individuálně vzdělávacího plánu, samozřejmě taktéž na základě doporučení poradenského zařízení. Intervence, které ve druhém stupni zahrnují předmět speciálně pedagogické péče. Tento typ intervence zajišťuje pracovník školy, nicméně s rozšířenou kompetencí v oblasti speciální pedagogiky nebo psychologie. Od tohoto stupně také nabízí opatření finanční podporu tzv. normovanou finanční náročnost. Třetí stupeň je rozšířen, a to o personální podporu v podobě možnosti doporučení asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka či školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Je zde také možnost prodloužení vzdělávání v určitých případech o jeden rok. Čtvrtý stupeň už se v mnoha položkách neodlišuje. Je zde například rozšířená personální podpora v podobě tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a dalšího nepedagogického pracovníka. Prodloužení délky vzdělávání je zde již o dva roky. V pátém stupni se pouze veškerá podpůrná opatření zvyšují. Od druhého stupně lze upravit podmínky přijímání a ukončování vzdělávání v různém rozsahu (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Pomůcky, které nabízí podpůrná opatření pořídít v případě doporučení školským zařízením jsou rozdělena podle typu znevýhodnění a na universální. Jedná se i kompenzační pomůcky, speciální učebnice nebo speciální učební pomůcky. Jejich pořízení se odvíjí od stupně podpůrných opatření a normované finanční náročnosti daného opatření. Universální pomůcky obsahují například pomůcky pro rozvoj dílčích funkcí, rozvoj smyslových funkcí, úpravu prostoru, počítač, tablet, diktafon, komunikační programy apod. Mezi pomůcky pro žáky s narušenou komunikační schopností např. logopedické zrcadlo nebo softwarové programy, komunikátor, pomůcky pro alternativní komunikaci apod. Pomůcky pro žáky se sluchovým postižením je zde např. softwarový program, elektronická učebnice pro výuku českého znakového jazyka apod. Pro žáky s tělesným postižením jsou zde převážně pomůcky v podobě protiskluzové podložky, nastavitelného stolu, speciální židle s područkami, madla, polohovací pytle, mechanický vozík, schodolez, taktilně haptické didaktické pomůcky apod. Je zde také kategorie žáků s odlišnými kulturními a životními

podmínkami, které zde poskytují např. didaktické manipulační pomůcky pro rozvoj čtení, českého jazyka, matematiky. Pro žáky se zrakovým postižením nabízí sklopné desky, mechanické zvětšovací lupy, upravené pracovní sešity, klávesnice pro slabozraké, Braillovský řádek, Braillovská tiskárna, učebnice v Braillově písmu, Fuser apod. Další kategorií jsou žáci s nadáním, zde se nabízí mikroskopy, mapy, globusy, flipchart, alternativní učebnice, tablety, softwarové programy apod. Žáci s mentálním postižením mají možnost pomůcek v podobě speciálních učebnic, pomůcek pro nácvik sebeobsluhy, multidotykového počítače, pomůcky pro stimulaci apod. Žáci s poruchou autistického spektra zde mají možnost nábytku ke strukturalizaci prostoru, speciálních učebnic apod. Žáci se specifickými poruchami chování zde mají možnost relaxačních pomůcek, pomůcek pro organizaci času apod (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Katalog podpůrných opatření (Michalík aj., 2015) je dokument vytvořený pro podporu žáků s potřebou podpor ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Slouží primárně pedagogickým pracovníkům, ale mohou ho využívat i rodiče či samotní žáci. Na tvorbě tohoto dokumentu se podílela univerzita Palackého v Olomouci. Dokument je dostupný v tištěné i elektronické verzi. Katalog podpůrných opatření se dělí na několik částí – obecnou část, části zabývající se mentálním postižením nebo oslabením kognitivního vývoje, tělesným postižením a závažným onemocněním, narušenou komunikační schopností, poruchou autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění, zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání, sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání, sociální znevýhodnění, metodiku identifikace sociálního znevýhodnění. Kategorie jednotlivých úprav jsou zde popsány. V čem je katalog podpůrných opatření odlišný je to, že jednotlivé úpravy rozepisuje na stupně vzdělávání, setkáme se také s ilustračními příklady, riziky, aplikací opatření apod. Také zde nalezneme navíc podkapitoly příprava na výuku, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí apod. Záleží na jednotlivých oblastech zaměření. Katalog podpůrných opatření také nabízí doporučenou literaturu z daných oblastí, užitečné odkazy a slovníček. Dokument není využíván pouze pedagogy ve školách, ale i pedagogickými pracovníky v poradnách a centrech.

1.4 Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich spolupráce

„Rodiče i učitelé se musejí vyrovnávat na jedné straně s nutností zajistit individuální rozvoj osobnosti dítěte podle jeho zájmů a zvláštnosti a současně – na druhé straně – podporovat jeho adaptaci na život ve společnosti a osvojení (normativních) vědomostí, dovedností a postojů umožňující tuto adaptaci“ (Štech, 2004 in Šarcová a Mareš., 2006).

Spolupráci školy a rodičů zajisté v poslední době ovlivnila situace vzniklá ve světě. Mnoho rodičů zůstalo s malými dětmi doma a museli se z nich stát druzí učitelé. Bylo zapotřebí mnohem více spolupracovat se školou. Najednou rodiče viděli do každodenní výuky dětí a způsobu práce učitelů. Spolupráce rodičů a školy u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) bývá jiná s ohledem na to, že práce s dítětem s SVP je odlišná, individuální, a tak to vytváří mnohem více situací, které je s rodiči potřeba řešit. Komunikace je tedy mnohem četnější. J. Michalík (2012) uvádí, že zpočátku je vhodné komunikaci nenechávat na hromadné třídní schůzky, ale domluvit si konzultace jednou týdně, později jednou za dva týdny, až jednou měsíčně. *„Je nesmírně důležité, aby rodiče (ale i děti se zdravotním postižením) mohli se školou otevřeně komunikovat. Sdělovat svoje představy a požadavky, očekávání a možnosti. Stejně tak musí umět komunikovat s rodiči i škola a její představitelé“ (Michalík, 2012).*

Jedním ze znaků dobré školy může být i snaha nepodceňovat právě komunikaci s rodiči. Snaha o pozitivní vzájemné vztahy, otevřenou komunikaci a spolupráci. Komplikovaná situace nastane, pokud mají rodiče tendenci snižovat význam učení či kritizovat školu nebo učitele. Naopak i pokud má škola vůči rodičům rezervovaný přístup, nemá zájem o spolupráci a komunikuje čistě formálně (Matýsková, 2005).

Jak uvádí M. Rabušicová (2004, in Švarcová a Mareš, 2006) motivací rodičů ke spolupráci se školou může být zájem o lepší péči o své děti, jejich výchovu a vzdělávání, ale také snaha ovlivnit chod školy a její prosperitu. Jak autoři dobře vystihují *„působení školy a rodiny na žáka by mělo být koordinované a vést k všestrannému rozvoji dítěte“.*

Rodiče dětí s SVP nevnímají ve vzájemném kontaktu jen pedagogickou práci a přístup k dítěti, ale i postoj vůči nim samotným. Je pravděpodobné, že rodiče si přejí být v této situaci partnerem a nemusí jim vyhovovat nadřazený postoj pedagoga jakožto

odborníka (Špatenková aj., 2019). Na vzájemné spolupráci stojí úspěch inkluzivního vzdělávání. Je ovlivněna především samotným člověkem, ochotou, cílenou komunikací a vstřícností, a to na obou stranách. Jako za jedno z nejpodstatnějšího považují rodiče předávání informací. Ať o dítěti, tak celkově o inkluzivním vzdělávání (Špatenková aj., 2019). Realitou je, že spousta rodičů se s pojmem *inkluzivní vzdělávání* běžně nesetká, a tak sami neví, co si pod pojmem a podporou představit (pozn. autora práce). V rámci výzkumu Al-Dababneh (2018) se ukázalo, že důvodem odmítnutí spolupráce rodiče se školou je dle dotazníků nejčastěji jakési vlastní přesvědčení. Dále mezi nejvíce uváděnými důvody byla překážka související s pedagogem a týmovou spolupráci, a nakonec problémy související se vzdělávacím plánem či organizací.

Autor článku z Jordánska (Al-Dababneh, 2018) popisuje vztah rodičů a školy. Jsou považováni za rovnocenné partnery, kteří se plně podílejí na vzdělávání dítěte s SVP. Zapojení rodičů může být následovné – zapojení do školních aktivit, dobrovolnictví v rámci třídy, technická podpora v rámci domácí výuky, účast na hodnocení a vytváření vzdělávacího programu pro své dítě s SVP a jeho implementaci doma i ve škole. Rodiče, kteří se aktivně účastní individuálních schůzek mají pozitivní vliv na své děti s SVP (na učení, rozvoj, studijní výsledky, kognitivní i metakognitivní dovednosti, chování i sociální vývoj dítěte). Na druhou stranu je taktéž možné mluvit o pozitivním dopadu při spolupráci školy s rodiči. Pokud jsou rodiče zapojeni do plánovacích procesů, tak se sdružují, zlepši se jejich povědomí o práci a ušetří se čas při hodnocení aktivit žáka s SVP. Bývají také většími partnery v aktivitách školy či třídy. Byly realizovány různé studie na téma faktorů, které podmiňují spolupráci rodičů se školou, nicméně žádné nedávají jasný výsledek. Uvádí se např. že rodiče dětí s vyššími kompetencemi a schopnostmi se zapojují více, a naopak rodiče dětí s poruchami chování se zapojují méně atd. (Al-Dababneh, 2018). Jedním z mnoha těchto faktorů může také být přesvědčení rodičů o hodnotě vzdělávání. S touto problematikou se v České republice setkáváme u žáků ze sociálně vyloučených lokalit.

Úspěšné zapojení rodičů do vzdělávání jejich dítěte s SVP je postavené na jednotlivých krocích hledání bariér, které mezi školou a rodičem jsou a brání ve spolupráci (Al-Dababneh, 2018).

M. Matýsková (2005) realizovala výzkum, ve kterém mapovala spolupráci pedagogů a rodičů na běžné základní škole a na základní škole s programem Začít spolu. Dá se

předpokládat, že spolupráce v rámci dvou programů bude odlišná. Jednou z mnoha otázek bylo, jakou formou by rodiče rádi realizovali třídní schůzky. Zda by upřednostnili schůzky za účasti dětí nebo bez. Rodiče ze základní školy s programem Začít spolu by z 78 % upřednostnili společné schůzky, oproti tomu 58 % rodičů z běžného programu základní školy by formu společných třídních schůzek nepotvrdilo. Zbytek byl nevyhraněný. Další otázky se týkaly např. návštěv učitelů v domácnostech dětí, tykání a vykání s rodiči, náhled do vyučování, možnost rodičů se podílet na dění ve škole. Tak jak se dá předpokládat, tak i přístup učitelů se ukázal jako přátelštější v programu Začít spolu. *„Z výsledků výzkumného šetření, ... plyne, že oblasti spolupráce rodiny a školy je třeba věnovat trvalou pozornost. Začlenění prvků pozitivně ovlivňujících vzájemnou spolupráci do každodenní školní reality však závisí na ochotě vedení škol i ochotě učitelů samotných“* (Matýsková, 2005).

2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v edukaci

2.1 Specifika žáků se smyslovým postižením

Vzdělávání a rozvoj lidského jedince nezačíná ani nekončí ve školském systému. Začíná již při narození. Pokud v našem případě mluvíme o jedinci, který má nějaké specifické potřeby, včasná péče je velmi důležitá. Je pravděpodobné, že u těžších znevýhodnění ta péče přichází již v raném věku, u jedinců s méně závažným znevýhodněním se dostaneme do konfliktu v období předškolní výchovy. Se skrytými problémy či zcela specifickými se setkáme a bude nutné je řešit až na základní škole. Každé období, kdy se zjistí, že jedinec potřebuje specifickou podporu je pro rodinu a okolí náročné. Vytváří to specifické potřeby od okolí. Mezi smyslová postižení spadá zrakové postižení, sluchové postižení a narušená komunikační schopnost. Smyslová postižení klade specifické nároky na výchovu a vzdělávání. Požadují úpravu prostředí, ve kterém jedinci žijí a vzdělávají se.

Zrakové postižení

Dle Světové zdravotnické organizace (WHO) má na světě nejméně 2,2 miliardy lidí poruchu zraku. Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN-10) specifikuje zrakové postižení jako poruchy vidění do kterých spadá amblyopie, subjektivní poruchy vidění, diplopie, jiné poruchy binokulárního vidění, poruchy zorného pole, nedostatečné barevné vidění, šeroslepost, jiné poruchy vidění, různé stupně slepoty. Pro speciální pedagogy a pedagogy ve školách je zajisté užitečnější klasifikace zrakového postižení dle WHO (2002-2015) na střední slabozrakost, silnou slabozrakost, těžce slabý zrak, praktickou slepotu a úplnou slepotu. Jedinec se zrakovým postižením má v současné době možnost se vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu – mateřské, základní, střední škole, anebo ve školách zaměřených na vzdělávání jedinců se zrakovým postižením. Je tak dáno ze zákona ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb.). Poté žák může navštěvovat vysokou školu a využívat služeb podpůrných center nejen pro poradenství, ale i pro tisk a digitalizaci dokumentů (Slowík, 2016).

Metodicky osobu se zrakovým postižením vede několik profesí. Pokud se jedná o zrakové postižení od narození, tak se jedinec setká s poradcem rané péče, speciálním pedagogem v rámci SPC, instruktorem sociální rehabilitace. Metodikem v životě jedince se zrakovým postižením jsou však i rodiče a hrají významnou roli (Šumníková, 2018). Nesmíme však zapomenout na pedagogy vzdělávacího procesu. Specifika vzdělávání žáků se zrakovým postižením se odlišuje podle stupně podpory. Obecně bychom u zrakového postižení mohli mluvit o kompenzaci či rozvoji. V dnešní době se jedná i o digitální či počítačové pomůcky jako např. digitální či počítačové zvětšovací lupy, Braillovský řádek, čtecí programy apod. Při práci s IT musíme myslet práci s blind friendly web. V práci s žáky je však důležitější a efektivnější přístup, a to dodržování pravidla světla, kontrastu a velikosti. Pokud poskytneme žákovi dostatek světla, vytvoříme kontrast a přizpůsobíme velikost je to základ pro úspěch. Další částí vzdělávání, která je zásadně v tomto případě ovlivněna je psaní. I to je potřeba přizpůsobit schopnostem žáka. Pokud budeme pracovat s žáky s vážnější zrakovou vadou je pravděpodobné, že se setkáme a budeme pracovat i s Braillovým písmem, Pitchovým strojem a dalšími specifickými pomůckami. U žáků se zrakovým postižením je omezené situační a náhodné učení a z toho důvodu je u jedince role rodiny a přátel o to významnější (Slowík, 2016). Obecněji ve vzdělávání se jedná o úpravy režimu, úpravy pracovního místa, prostorové uspořádání, snížení počtu žáků ve třídě a vzdělávání v jiném než školním prostředí (Janková, 2015).

Důležitá vlastnost, která se v životě osob se zrakovým postižením nelehko získává je prostorová orientace a samostatný pohyb. V případě žáka na základní škole si musíme uvědomit, že se žák setkává s novými výzvami. Seznamuje se s novým prostorem. Jak uvádí Šumníková (2018) „*žáci mohou svým pedagogům doporučit, kterou techniku by se rádi naučili či na jaká místa by se chtěli v rámci výuky samotného pohybu dostat*“. Autorka také doporučuje žáka přizvat k plánování výuky jako zvýšení motivace. Dosáhneme lepšího porozumění cíli výuky, efektivnější činnosti a snadnějšího dosažení cílů.

Je důležité si uvědomit také to, že se ve vzdělávacím procesu můžeme setkat s žákem, který se bude potýkat s méně závažnou vadou zraku, kterou bude obtížné identifikovat. Školní neúspěch si tak můžeme mylně vykládat. Zrakovou vadu si žák nemusí chtít přiznat nebo o ní z důvodu raného propuknutí ani nemusí vědět (Janková, 2015). Mezi znaky může

patřit i např. zvláštní držení hlavy či celého těla, nejistota při pohybu, drobné manuální práce bez kontroly zrakovým vnímáním, neúhledné písmo a další.

Zrakové vnímání je jeden z předpokladů pro nácvik čtení a psaní. Z toho důvodu se velmi podrobně zrakovým vnímáním zabýváme u všech předškolních dětí i žáků základních škol. Zkoumáme jednotlivé složky zrakového vnímání – rozlišení figury a pozadí, detailů a polohy předmětu, zrakové analýzy a syntézy, záměrného vedení očních pohybů, zrakové paměti, vizuomotorické koordinace (Bednářová, 2022). Jednotlivé složky tak mohou být základem pro budoucí specifické poruchy učení. Deficity ve zrakovém vnímání se mohou promítnout nejen do českého jazyka, ale i do matematiky např. vnímání čísel, opis a přepis, dodržování sloupců, prostorová představivost, geometrie apod. (Janková, 2015).

Katalog podpůrných opatření dělí zrakové vady do jednotlivých stupňů následovně (Janková, 2015):

- 1. stupeň podpůrných opatření – poruchy binokulárního vidění, refrakční vady, nezávažné poruchy barvocitu
- 2. stupeň podpůrných opatření – onemocnění vedoucí ke zhoršení zrakových funkcí (dlouhotrvající), krátkodobý úraz či onemocnění oka, zrakové funkce v pásmu slabozrakosti vhodně kompenzované
- 3. stupeň podpůrných opatření – přetrvávající poruchy binokulárního vidění s přidruženou vývojovou poruchou, zrakové funkce v pásmu slabozrakosti vhodně kompenzované s progredujícím charakterem, souběžná postižená, zrakové funkce v pásmu těžce slabozrakosti vhodně kompenzované
- 4. stupeň podpůrných opatření – zrakové funkce v pásmu zbytků zraku až nevidomosti, těžce slabý zrak s přidruženou vývojovou vadou, souběžná postižení v pásmu středně těžké či těžké postižení
- 5. stupeň podpůrných opatření – všichni žáci u nichž selhaly předchozí stupně podpůrných opatření

Sluchové postižení

Sluch je pro člověka stejně tak jako zrak jeden z nejdůležitějších smyslů. Pomocí sluchu se nám rozvíjí komunikace a řeč, vytváříme si díky komunikaci společenské vztahy.

Má také význam pro rozvoj myšlení a rozvoj psychiky. Sluch je pro nás zpětnovazební systém (Hádková, 2016). „*Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch*“ (Slowík, 2016).

Dle Světové zdravotnické organizace (WHO) ztrátou sluchu s postižením se rozumí taková ztráta sluchu, kdy na lépe slyšícím uchu je ztráta větší než 35 decibelů. V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) se o sluchovém postižení dočteme jako o jiném onemocnění ucha. Jsou zde zahrnuty převodní a percepční ztráty sluchu jednostranné a oboustranné a smíšené ztráty sluchu. Je veliký rozdíl mezi vrozeným a získaným postižením sluchu a také zda je prelingválně či postlingválně získané. Poté samozřejmě závisí podpora na stupni sluchové vady (Slowík, 2016). Podle místa vzniku dělíme sluchové vady na periferní (převodní nebo percepční) a na centrální (Hádková, 2016).

Oblast vzdělávání taktéž ovlivňuje, zda se jedná o získané či vrozené postižení sluchu. Zda je vhodně nastaven způsob komunikace a dorozumívání. Jak byl v případě vrozeného postižení žák stimulován v rozvoji myšlení a řeči, porozumění pojmům, abstrakci, zvládání logických operací a sebepojetí (Slowík, 2016). Jsou zde opět dvě možnosti, a to vzdělávání v rámci běžného proudu formou inkluze anebo vzdělávání v rámci základní školy podle §16 odst. 9 (zákon č. 561/2004 Sb.).

V rámci pedagogické diagnostiky si všímáme možných znaků sluchové vady u žáka jako např. nesoustředěnost, absenci reakce na pokyn, odlišné reakce v odlišném prostředí, chyby v diktátech, časté doptávání, mluva přes nos, častá unavitelnost apod. Komunikace bývá často srovnatelné s ostatními spolužáky. Může docházet k záměnám s poruchou pozornosti, opožděným vývojem řeči a dalšími podobnými diagnózami (Barvíková, 2015).

V edukaci se můžeme setkat s odlišnými či pomocnými komunikačními systémy. „*Pro dosažení vzdělávacího maxima žáka je nezbytné, aby mělo dítě od nejtělejšího dětství nastaven vhodný komunikační kanál podle jeho individuálních možností*“ (Barvíková, 2015). Jedná se např. o Znakový jazyk, odezírání, znak do řeči, znakovaná čeština, prstová abeceda apod. Náhradní či pomocné komunikační systémy ve vyučování se využívají převážně od třetího stupně podpůrných opatření, a to v souladu s zákonem č. 155/1998 Sb. *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. Podporou ve vyučování může

být také nahrávání řečeného slova, aby si to žák později pustil hlasitěji a ve svém tempu. V rámci vzdělávání a problematiky sluchového postižení dochází obecně k úpravám režimu výuky, úpravě pracovního místa, úpravě zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě, vzdělávání v jiném než školním prostředí. Se sluchovým postižením se také pojí logopedická péče. Podle potřeb jedince ve vzdělávání také dochází i k úpravám výstupů vzdělávání, př. zkouška založená na poslechu (Barvíková, 2020).

Katalog podpůrných opatření dělí sluchové vady do jednotlivých stupňů následovně (Barvíková, 2015):

- 1. stupeň podpůrných opatření – oslabené sluchové vnímání z důvodu opakovaných zánětů středouší, horních cest dýchacích, zvětšených nosních mandlí, jiných onemocnění, dále jednostranná hluchota
- 2. stupeň podpůrných opatření – onemocnění trvající déle než šest měsíců (chronické otitidy, tinnitus, Meniérova nemoc, degenerativní či cévní onemocnění aj.), lehká nedoslýchavost bez sluchadel, středně těžká nedoslýchavost, výjimečně těžká nedoslýchavost vhodně kompenzované
- 3. stupeň podpůrných opatření – středně těžká nedoslýchavost, těžká vada sluchu, žáci s kochleárním implantátem, souběžné postižení v kombinaci lehkého a středně těžkého stupně
- 4. stupeň podpůrných opatření – těžká vada sluchu, souběžné postižení v kombinaci středně těžké a těžké postižení
- 5. stupeň podpůrných opatření – všichni žáci u nichž selhaly předchozí stupně podpůrných opatření (těžké sluchové vady, oboustranná praktická hluchota, souběžná postižení v kombinaci s hluchotou apod.).

2.2 Žáci s narušenou komunikační schopností v edukaci

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) jakékoli obtíže v komunikaci zařazuje pod poruchy řeči nezařazené jinde (dysfázie, afázie, anartrie, dysartrie), poruchy hlasu (dysfonie, afonie, hypernazalita a hyponazalita) a další. Lechta (in Klenková, 2006) charakterizuje narušenou komunikační schopnost jako narušení jedné či více jazykových rovin, rozpor

v záměru a výsledku komunikace. Zásah postižení nejen ve verbální, ale i neverbální komunikaci, stejně tak jako expresivní, ale i receptivní složce.

Jednou z nejvyužívanějších klasifikací narušené komunikační schopnosti zpracovává Lechta (in Klenková, 2006). Dělí narušenou komunikační schopnost následovně – vývojová nemluvnost, získaná orgánová nemluvnost, získaná psychogenní nemluvnost, narušení zvuku řeči, narušení fluence řeči, narušení článkování řeči., narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči.

Katalog podpůrných opatření v rámci vzdělávání zmiňuje jako základní typy narušené komunikační schopnosti opožděný vývoj řeči (OVRĚ), vývojovou dysfázii, afázii, mutismus, kóktavost, breptavost, dyslálii, dysartrii, rinolálii, palatolálii, poruchy hlasu a symptomatické poruchy řeči (Vrbová, 2015).

Jak by se z počátku mohlo zdát, nejedná se o jednoduchý úkol, co se týká začlenění žáka s narušenou komunikační schopností. Ve vzdělávacím procesu se tak můžeme setkat se žákem, který bude potřebovat podporu v podobě logopedické péče a úpravu při vzdělávání v podobě vyloučení mluveného vyjádření, ale také se žákem, který bude využívat techniku alternativní či augmentativní komunikace (také AAK) se kterou si bude muset pedagog poradit. Jak uvádí Klenková (2006) „*augmentativní komunikační systém podporuje již existující komunikační schopnosti, určuje existující dovednosti*“ tyto dovednosti nejsou však dostačující pro komunikaci, alternativní komunikační systémy „*se užívají jako náhrada mluvené řeči*“. Také se setkáme se žákem, který se bude vyjadřovat na první pohled naprosto dle norem, ale obtíže nastanou v percepci komunikace. Žák bez potřebné podpory nebude dostatečně vnímat a přijímat komunikaci, neporozumí zadání, nesplní úkol. Během prvního stupně se tak můžeme setkat i s problémem ve výuce cizích jazyků (Vrbová, 2020).

„*Děti, žáci a studenti s narušenou komunikační schopností bývají nejčastěji přirozeně vzdělávání v běžných typech škol, speciálně zřizované školy pro tyto žáky jsou určeny pouze jedincům s velmi závažným řečovým postižením*“ (Slowík, 2016).

K narušené komunikační schopnosti se také pojí potřeba minimálně vyšetření sluchu. Často je součástí intervence i sluchová terapie. Stejně tak se může intervence zaměřit na zrakové vnímání. Od toho se také odvíjí volba pomůcek při vzdělávání žáků s NKS. Materiály, učebnice a sešity s zvýrazněnými informacemi, dále komunikační knihy, obrázkové

symboly, názorné pomůcky (př. Montessori), diktafony, magnetofony, bzučák, čtecí okénko apod. (Vrbová, 2020).

Stejně tak jako u předchozích problematik, tak i v problematice narušené komunikační schopnosti je důležitá úprava režimu, vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka, jiné prostorové uspořádání, úprava zasedacího pořádku a snížení počtu žáků ve třídě (Vrbová, 2015).

2.3 Žáci s mentálním postižením a poruchami autistického spektra

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN-10) zařazuje mentální retardaci mezi poruchy duševní a poruchy chování. Následují poruchy psychického vývoje, do kterých mimo jiné patří dětský autismus, atypický autismus a Aspergerův syndrom. Mentální retardace se dle MKN-10 dělí na stupně podle závažnosti. Dělí se na lehkou, střední, těžkou, hlubokou a jiné či neurčené mentální retardace. Americká asociace zabývající se mentální retardací (AAMR) definuje mentální retardaci následovně „*snížená schopnost charakterizovaná signifikantními omezeními intelektových funkcí a adaptability, která se projevuje především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence*“ dále také udává, že stav nastává do osmnáctého roku života, je multidimenzionální a pozitivně ovlivnitelný vhodnou péčí.

Mentální retardace je postižení, které je možné diagnostikovat velmi brzo, zároveň lehké formy mentální retardace nemusí být rozpoznány za celý život. Katalog podpůrných opatření (Michalík aj., 2015) dělí specifika potřeb v edukaci podle toho, zda mluvíme o oslabení kognitivního výkonu nebo o mentálním postižení. V případě oslabení kognitivního výkonu mluvíme o případě, kdy nějaká oslabení nemusí být na první pohled znát. Žák se vyznačuje pomalejším psychomotorickým tempem, pomalejším porozuměním učivu či řešení úkolů. Může se stát, že žák má náročnější adaptaci na prostředí i podmínky. Myšlení je velmi konkrétní a žák má problém se zobecňováním. Je velmi důležitá motivace, protože žákům není za své se učit novým a neatraktivním věcem. (Černá, 2015). Dále se setkáváme s obtížemi v porozumění nebo v komunikaci. Častou komorbiditou je i porucha pozornosti a koncentrace. U žáka s mentální retardací by mezi specifické znaky mohla patřit závislost na rodičích, infantilnost, zvýšená úzkost, opoždění psychosexuálního vývoje, problémy

v komunikaci, snížená schopnost přizpůsobit se požadavkům apod. Pro vyučování důležité kognitivní funkce jsou různorodě postiženy a mimo ně i pro vyučování zásadní oblasti emotivity, aspirace či vůle (Michalík aj., 2015).

„Didaktika osob s mentálním postižením se snaží odpovědět na dvě základní otázky, které jsou alfou a omegou činnosti každého pedagoga – čemu učit a jak učit.“ (Valenta, 2013). Autor doporučuje v rámci výuky využívat cyklický způsob strukturování učiva a uzlové body². Didaktika doporučuje učení podmiňováním (učení na prvosignální etáži), percepčně motorické učení (učení manuálním zručnostem, návykům a operacím), verbální učení (paměťové, asociace mezi slovy, pojmotvorný proces), pojmové učení a sociální učení. Mezi základní doporučení řadíme – zjednodušovat, poskytovat dostatek času, ulehčit uložení informace a umožnit řazení pojmů do struktur (Valenta, 2013).

„Hovoříme-li o žákovi s oslabením kognitivního výkonu, máme na mysli žáka, jehož výkony ve většině vyučovacích předmětů jsou podprůměrné, někdy až hluboce podprůměrné“ (Valenta, 2015). Nemluvíme však o extrémním oslabení, v mnoha oblastech žák reaguje přiměřeně. Ve vzdělávání se promítá mentální postižení do porozumění učivu, řešení úkolů, samostatnosti při práci, adaptaci na nové podmínky či prostředí, v poznávacích procesech, koncentraci pozornosti a samozřejmě i ve vyjadřování. Jednotlivé stupně podpůrných potřeb v katalogu podpůrných potřeb jsou děleny podle specifických schopností, dovedností a výkonů a jejich míry. Oblasti podpory se obecně týkají režimu výuky, dalšího pracovního místa pro žáka, jiného prostorového uspořádání, úpravě zasedacího pořádku a snížení počtu žáků ve třídě (Valenta, 2015).

Poruchy autistického spektra (PAS) patří mezi pervazivní vývojové poruchy. Jak sem již zmiňovala, dle MKN-10 se jedná o dětský autismus, Aspergerův syndrom a atypický autismus. Jedná se o neurovývojovou poruchu na základě abnormálního vývoje mozku. U PAS se udává triáda příznaků, však v nové verzi MKN-11 je to už jen dyáda. Mezi tyto příznaky patří narušená sociální interakce, narušená komunikace, abnormality v chování a hře (Michalík aj., 2015, Bartoňová a Vítková, 2022). Obecně je známo, že chování a požadavky každého jedince či žáka s PAS jsou velmi individuální. Často se využívá strukturalizace, např. režimové lišty. Žáci ve škole často potřebují vlastní strukturalizovaný

² Žák se učí např. v dějepise hned na počátku klíčové události a ty v dalších letech obohacuje kvalitně i lineárně „před“ a „po“ (Valenta, 2013).

prostor, který je jim známý, potřebují systém a režim podle kterého se pracuje. PAS má také časté komorbidity jako např. mentální retardaci, ADHD a ADD což také razantně mění přístup k výuce. Velmi často se také ve škole v těchto případech budeme setkávat s alternativní komunikací či aspoň s augmentativní komunikací. Také je při práci ve třídě důležité zjistit co je žákovi příjemné a co nepříjemné, aby se předešlo emocionálním výlevům.

„Většina žáků zvládá vzdělávací proces s velkými obtížemi, což je způsobeno nejen symptomy dané diagnózy, ale také nerovnoměrným vývojovým profilem, jehož důsledkem je, že dítě se některým dovednostem učí snadněji a mnoho dalších zvládá s velkými obtížemi“ (Žampachová, 2015). Je tedy podstatné ze strany pedagoga seznámení s aktuální vývojovou úrovní v jednotlivých oblastech vzdělávání. Mezi obecné oblasti podpory patří režim výuky, režim výuky s využitím relaxačních přestávek, důraz na individuální práci, další pracovní místo, úprava zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě, vzdělávání v jiném než školním prostředí a volný čas ve školním prostředí.

2.4 Organizace vzdělávání žáků

Organizace vzdělávání je vedena na základě státních dokumentů. Základní vzdělávání je vedeno rámcovým vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). V rámci doby základní školy se také můžeme setkat s dokumenty jako rámcový vzdělávací plán pro základní umělecké vzdělávání, gymnázia a speciální vzdělávání. Všechny tyto programy zpracovávají systém a organizaci vzdělávání v období povinné školní docházky. RVP vytváří rámec pro další tvorbu školních vzdělávacích plánů škol. Jak uvádí MŠMT (2020) *„základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytovat spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situaci blízké životu a na praktické jednání“*. Cíle základního vzdělání jsou rozsáhlé např. umožnit osvojit si strategie učení a motivace, podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování, rozvíjet schopnost spolupráce, vést k toleranci, pomáhat poznávat apod. *„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti“* (MŠMT, 2020). Mezi zmíněné klíčové kompetence patří vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje

a hodnoty. Během základního vzdělání je považováno za klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, občanská, pracovní a digitální kompetence (MŠMT, 2020).

Pro žáky s SVP se nám tedy nabízí dvě možnosti základního vzdělávání. Jednou z nich je vzdělávání na základě RVP ZV v rámci poskytování podpůrných opatření. Druhou možností je vzdělávání podle RVP ZŠS a taktéž na základě poskytování podpůrných opatření. Jak již bylo zmíněno výše, pokud se žák vzdělává na běžné základní škole, tak jsou mu poskytována v případě potřeby podpůrná opatření na základě doporučení z poradny či centra. Realizují se v rámci školy či po vyučování. Tvoří se jim plán pedagogické podpory (neboli PLPP) anebo individuálně vzdělávací plán (neboli IVP). Taktéž se žák může vzdělávat podle RVP ZV na základní škole zaměřené na nějaké smyslové postižení. Z obou těchto škol žák odchází se základním vzděláním. Školy, které jsou vedeny RVP ZŠS jsou školy zřízené podle § 16 odst. Tyto školy také bývají zaměřené na určité postižení. Rozdílem je, že z těchto škol žák odchází se základy vzdělání, školní docházka trvá deset let a jsou pochopitelně individuálně upraveny očekávané cíle vzdělávání.

Formy výuky je možné rozdělit podle vztahu k osobnosti žáka, charakteru výukového prostředí a podle délky trvání, jak uvádí Zormanová (2014). Jedná se tedy např. o individuální formu výuky, což je velmi podporovaná forma. Méně známá, ale v dnešní době více využívaná je také individualizovaná výuka, tzn. diferenciaci cílů a metod výuky podle potřeb žáka, ale při zachování frontální výuky. Další formou práce je samostatná práce žáků anebo naopak skupinová výuka. Rozdělení výukových metod je komplikovanější. Existuje mnoho klasifikací, jedna z nich je podle Maňáka a Švece (2003), kteří dělí metody na tři základní skupiny, a to klasické výukové metody (slovní metody, názorně-demonstrační metody a dovednostně-praktické metody), aktivizující výukové metody (např. diskusní, situační metody či didaktické hry) a komplexní výukové metody (např. frontální výuka, kritické myšlení, projektová výuka, otevřené učení, skupinová a kooperativní výuka). Více známá je potom klasifikace klasických výukových metod, které dělíme na slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické.

Obzvlášť u žáků, kteří potřebují podporu při vzdělávání je důležité si připomenout didaktické zásady. Např. zásada uvědomělosti a aktivity, zásada vědeckosti, zásada přiměřenosti, již zmíněná zásada individuálního přístupu, zásada soustavnosti či trvalosti.

Jednou ze zásad je také názornost. Myslím, že názornost je při vzdělávání žáků s SVP velmi důležitá. Při této zásadě je důležité žákovi zprostředkovat přímý zážitek či styk s věcmi, podporovat všechny smysly, takový multisenzoriální přístup. Při vyučování se tedy opíráme „co nejvíce o bezprostřední smyslovou skutečnost“ (Zormanová, 2014).

Jednou z mnoha metod vzdělávání je *projektová metoda*. Jedná se o komplexní pracovní úkol a žáci řeší samostatně nějaký problém, úkol či situaci. Projektová metoda se také vyznačuje cílem, kterým je nějaký výstup či výrobek. Metoda má také náležitosti, např. vychází z konkrétní a aktuální situace, je interdisciplinární, uskutečňuje se ve skupině apod. (Zormanová, 2012). Žák není v tu chvíli pasivní, ale je aktivní činitel, učitel je pak žákův „rádce“. Má roli organizátora a pomocníka při učení (Zormanová, 2014).

2.5 Asistent pedagoga v edukaci

Zřízení, vzdělání a kompetence asistenta pedagoga jsou popsány v české legislativě. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. je vymezeno za jakých podmínek je možné zřídit či spíše získat asistenta pedagoga a jaká je jeho činnost a kompetence. Profesionální vzdělání, jaké musí asistent pedagoga mít je vymezeno v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. O zřízení pozice asistenta pedagoga rozhoduje ředitel zařízení či školy na základě vyjádření školského poradenského zařízení (Němec aj., 2014). Náplň práce, kterou definuje vyhláška je pouhý základ činnosti asistenta pedagoga. Vzdělání jednotlivých asistentů pedagoga se velmi odlišuje. Rozmezí je od základního vzdělání a specializovaného kurzu až po vysokoškolské vzdělání. Také je v praxi důležité rozvíjet u asistenta dovednosti a získávat vědomosti podle specifických potřeb jedince. S pozicí asistenta pedagoga jsou popisována i rizika jako izolace žáka od kolektivu nebo také situace, kdy se stává primárním vzdělavatelem právě asistent pedagoga. I těmito tématy se zabývaly výzkumy.

Autoři Z. Němec, K. Šimáčková-Laurenčíková a V. Hájková ve svém výzkumu (2014) zkoumali mimo jiné tři podstatná témata se zaměřením na konkrétní práci asistenta pedagoga. Autoři zjistili, že většina asistentů svůj čas věnuje žákům pouze při přímé práci ve vyučování, zbylá část naopak formou doučování po vyučování. Poté byla zmíněna i forma podpory skupiny dětí při vyučování nebo podpora dítěte při mimořádné události (exkurze, výlet apod.). Někteří asistenti pracují ve škole v rámci více úvazků jako vychovatelé

v družině nebo osobní asistenti. Při výzkumu také zjišťovali, jaký má vliv asistent na samostatnost žáků s SVP. Jak bylo zjištěno při dotazování učitelů, jejich vliv je pozitivní. Většina učitelů nenaznačovala, že by asistent nějak napomáhal žákům či napovídal. Samozřejmě se objevily i odpovědi, kdy učitelé tvrdí, že asistenti napovídají žákům, a tak je jejich činnost kontraproduktivní. Zde bych dodala, že učitel vede práci asistenta pedagoga a měl by takovou situaci řešit. Autoři se také dotazovali žáků. Ptali se na to, kde vnímají podporu asistentem jako pro sebe nejdůležitější. Velká část odpověděla, že v hlavních vyučovacích předmětech – matematika, český jazyk, anglický jazyk. Vyhláška č. 27/2016 Sb. říká, že „*asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření*“. Asistent vykonává přímou pedagogickou činnost dle přesně stanovených postupů pedagogem či vychovatelem. Pomáhá dosahovat žákovi při výuce i přípravě na výuku cílů. Vede ho k samostatnosti. Zaměřuje se také na tvorbu a podporu pracovních, hygienických a jiných návyků. Důležitý je také na nácvik sociálních kompetencí.

Z. Němec (2014) uvádí, že základní činnost asistenta pedagoga spočívá v přímé podpoře žáka v průběhu vyučování. Pokud asistent pracuje s žákem mimo vyučovací hodinu nebo paralelně, ale ne ve třídě, pracuje podle přesných informací pedagoga. Důležitou povinností a rolí asistenta pedagoga je také komunikace se zákonnými zástupci žáků. Dalo by se říct, že v případě žáků s SVP je komunikace s rodiči o něco důležitější a intenzivnější.

Činnost asistenta pedagoga se dělí na různé formy. Jednou z nich je pomoc učitelů s přípravou na výuku. Zde je potřeba kooperace učitele a asistenta. Plánování výuky a tvorba vzdělávacích materiálů. Asistent pedagoga má úkol upravit a přizpůsobit žákovi s SVP materiály. Další formou je podpora žáků při zapojování do výuky. Zde je potřeba zjednodušovat zadání, opakovat pokyny, zdůraznit důležité, sledovat zapojení do práce, upozorňovat na podstatné, pracovat multisenzoriální formou apod. Další formou je práce individuálně nebo ve skupině, a to ve třídě i mimo ni. Podle potřeb jednotlivých žáků. Asistent pedagoga může také pracovat s celou třídou. I toto je v kompetenci asistenta pedagoga. Učitel zadá práci a asistent dohlíží na její realizaci. Mezitím učitel věnuje pozornost žákovi s SVP. Asistent pedagoga je také zapojen do tvorby, realizace a revize plánů, tzn. individuálně vzdělávací plán nebo plán pedagogické podpory (Inkluzivní škola, 2022).

3 Distanční vzdělávání a jeho postavení

3.1 Formy distančního vzdělávání

Pojem, který je spojený převážně s uplynulými událostmi roku 2020 až do roku 2022 a to pandemií koronaviru COVID-19. Nicméně pojem distanční vzdělávání je dlouhodobě využíván ve spojení např. s vysokoškolským vzděláváním. Ve školství si vykládáme pojem distanční situací, kdy je žák/student vzdálen od pedagoga. Následující kapitoly se tématem distančního vzdělávání budou zabývat, aktuálními průzkumy z této tematiky a okolnostmi pro kvalitní realizaci distančního vzdělávání.

Distanční vzdělávání je téma dlouhodobě zkoumané. Je také spojené s technologickým vybavením žáků a studentů, a tak nějak i s aktuální dobou a technologiemi, které se v posledních letech vyvíjejí. Studie Anadolu University (Firat, 2017) se zabývá touto tematikou a tím, jak vývoj technologií pozitivně přispěl v mnoha oblastech a taktéž ve vzdělávání. Zasahuje nejen do distančního vzdělávání, ale i do prezenčního, což hodnotí poněkud negativně. V distančním vzdělávání se využívá nejmodernějších technologií. Jednou z mnoha myšlenek bylo také to, že se vzdělávání stane dostupnějším, rovné pro všechny, nezávislé na čase a místě. Stejně tak e-learning nabízí nové možnosti a příležitosti pro osoby s postižením.

„Pro účely tohoto zákona se rozumí... distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi“ (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Výuku je možné dělit na on-line a off-line. **On-line výukou** či online vzdělávání je poskytování akademických či vzdělávacích osnov pomocí internetu, plně online institucemi. Tradičně se jedná o vysoké školy či akademie (Danver, 2016). Obecné vzdělávání na dálku, prostřednictvím internetového připojení na základě digitálních technologií. Dále se rozlišuje synchronní a asynchronní on-line výuka. **Synchronní výukou** se myslí výuka, u které je přítomný pedagog i s dětmi/žáky/studenty (dále žáci) ve stejný čas. Pracují na stejném místě pravděpodobně na stejném úkolu. Pod on-line synchronní výukou si můžeme představit např. videokonference. Má to své klady i zápory. Učitel má možnost sledovat práci žáků, stanovit jasně ohraničený čas, nicméně to může působit

negativně na psychiku žáků a na jejich sociální kontakty nehledě na to, že to klade nároky na technické vybavení a zdatnost práce s ním. Také je ovlivněna touto formou individualizace vzdělávání. Oproti tomu **asynchronní on-line výuka** je situace, kdy žáci pracují ve zvoleném čase podle svých možností a vlastním tempem. V tuto chvíli si nepotkávají společně v on-line prostoru. Asynchronní výuka se realizuje často na stejných platformách jako synchronní nicméně formou plnění úkolu, odevzdávání prací apod. Umožňuje potřebnou míru individualizace, přizpůsobit technické podmínky, ověřit míru kompetencí nicméně klade nároky na zodpovědnost žáků a jejich kompetence k učení (MŠMT, 2020). Za zastřešující pojem těchto forem by se mohl pokládat **e-learning**, jako forma vzdělávání ať řízeného, tak samostudia elektronickou formou. Může se jednat o práci přes internet, za pomoci DVD nebo v rámci nějaké sítě (Kursch, 2018).

Off-line výukou se myslí vzdělávání na dálku bez internetového připojení. K realizaci tohoto druhu výuky by nemělo být za potřebí digitálních technologií. Jedná se o formu samostudia, plnění učebních materiálů, pracovních listů či praktické úkoly. Zadávání může probíhat písemnou formou, telefonicky či osobně (MŠMT, 2020). Je důležité si pod tímto způsobem výuky představit nejen vzdělávání na základní škole, ale i např. vzdělávání na vysoké škole (pozn. autora). Využití formy distančního vzdělávání se doporučuje i na základě nepřítomnosti z důvodu nemoci. Může se jednat o formu zasílání materiálů, úkolů či výukových plánů. Formy vzdělávání mohou probíhat formou on-line nebo off-line výuky (MŠMT, 2020).

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) mají nárok na poskytování podpurných opatření školou a školským poradenským zařízením i při distančním způsobu vzdělávání“ (MŠMT, 2020). Jedná se o běžné oblasti podpory žáka s SVP nicméně zaměřené a pozměněné s ohledem na aktuální potřeby distančního vzdělávání. Doporučuje se v distanční výuce realizovat ve stejném režimu i pedagogickou či speciálně pedagogickou intervenci.

Studie Anadolu University (Firat, 2017) porovnávala konektivitu a technologickou infrastrukturu na Blízkém východě, Africe, východní Evropě a Latinské Americe. V době studie (2017) zde panovaly rozdíly. Překvapilo však Turecko, které uvádí, že 69,5 % domácností využívá inteligentních technologií a má internetové připojení. Nicméně si myslím, že i díky pandemii COVID-19 by dnes statistiky byly odlišné a úroveň v oblasti

inteligentních technologií by byla vyrovnanější. Tak se situace vyvíjela s uzavíráním škol i u nás. Náhle se mnoho rodin potýkalo s řešením situace dostupného internetu, dostatku technického vybavení a jeho nákupu. Některé školy se snažily rodinám a domácnostem pomáhat, a tak poskytovaly technické vybavení nebo materiály v tištěné podobě.

V průzkumu (Firat, 2017), který byl realizován v letech 2013-2014 v rámci Andolu University v Turecku s cca 86 tisíci studenty se mimo jiné zjišťovalo jaké jsou inteligentní technologie, které využívají a které z nich nejvíce. Výsledek sestupně je následující – chytré telefony, počítače, televize a tablety. Technologie se v posledních letech rapidně vyvíjejí a myslím, že dnes už bychom mluvili převážně o notebooku, tabletu a chytrém telefonu (pozn. autora).

3.2 Implementace digitálních technologií ve vzdělávání

Poslední roky je snaha společnosti individualizovat výuku a přizpůsobovat ji žákům i studentům. Realizovat výuku zábavněji, interaktivně a hledat různé cesty, jak vzdělávání zprostředkovat. Jednou z těchto hlavních cest jsou digitální technologie. Snaha o digitalizaci je i důvodem modernizace společnosti a její nároky. Prostředí, ve kterém budoucí generace budou žít je neodmyslitelně spojena s digitálními technologiemi, a proto je nutné je na tuto skutečnost připravovat již v procesu vzdělávání. *„Je nezbytné, aby vzdělávací systém reagoval na měnící se společnost ovlivněnou digitálním způsobem komunikace a práce“* (Sarařin, Depešová, 2018). Digitální technologie se rapidně množí. Každý se denně setkává s počítači, mobilními telefony, softwary, aplikacemi. Technologie čím dál více pronikají do našeho každodenního života. Nicméně proměna, která proběhla v životech lidí neproběhla takto rapidně ve vzdělávání. I přesto, že téměř každá učebna je vybavena projektorem, má své uložení apod. Mnoho zemí po celém světě si dalo tuto skutečnost za cíl do dalších let, a to ještě nevěděli co celý svět čeká v podobě pandemie COVID-19 (Feerick, 2022). K této skutečnosti patří povinnost školy vybavit děti, žáky i studenty (dále žáky) potřebnými nástroji, aby mohli držet s dobou krok. Také by měla škola učit žáky schopnost kriticky posuzovat digitální obsahy, a nejen je přijímat (Sarařin, Depešová, 2018). Digitální technologie je vhodné vnímat jako pomůcku, jako nástroj, který slouží učitelům. Stejně tak

volba by měla být po zvážení učitelem tak, aby napomáhala k dosažení cílů a využil se tak co nejefektivnější nástroj (Kopecký, 2021).

V rámci článku *Digitalization and digital technology in education* (Sarařin, Depeřov, 2018) autoři popisují, že britsk vláda v letech okolo roku 2012 vydala na digitální technologie okolo jedné miliardy liber. Jedná se např. o interaktivn tabule, tablety apod. Nicméně se zatím neprokázal znateln dopad na vzdělávacích výsledcích. Rakousk ministerstvo školství vydalo strategii *Škola 4.0* k roku 2017 se ˇtyřmi pilıři, kter jsou vzjemn propojeny – digitální vzdělávání na základní škole, digitální kompetentn pedagogové (budoucí uˇitel zskj tyto kompetence v rámci studia, uˇitel v praxi kompetence zskj v rámci dalřho vzdělávání), infrastruktura a IT vybavení, digitální vukov nástroje a pomůcky. Americk vláda zase vytvořila v roce 2012 *Digital Learning Now*, jaksi vodítko pro jednotliv guvernéry států na digitalizaci amerického školství.

V ˇesk republice byl v roce 2009 přijat *Akˇn plán pro realizaci Koncepce rozvoje informaˇnch a komunikaˇnch technologií ve vzdělávání pro období 2009-2013*, kterému se mimo jiné říkalo *Škola pro 21. století*. Vznikl i stejn pojmenovan portál pro poskytnut ICT metodiky, podporu hodnocen, plánování integrace do výuky i do řivota (Sarařin, Depeřov, 2018). Dále existuje *Strategie digitální gramotnosti 2015-2020* (MPSV) a *Strategie vzdělávací politiky ˇR do roku 2030+* (Kopeck, 2021). Nsledn byla v roce 2014 přijata *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*, kter se „zaměřuje na vytvořen vhodných podmínek a nastaven procesů, kter povedou k cílům, metodám a formám vzdělávání odpovídajícím souˇasnmu stavu poznání, pořadavkům spoleˇenskho řivota i trhu práce, ovlivnnm rozvojem digitálních technologií a informaˇn spoleˇnosti“ (MřMT, 2013). Strategie má tři hlavn cíle – otevřen metod a způsobu uˇen prostřednictvím digitálních technologií, zlepřen kompetencí řků v oblasti digitálních technologií a informací, rozvíjení informatického myřlen (MřMT, 2013).

Podle uˇitelů se vřak plnění této strategie opořduje nicméně ředitel ji velmi pozitivn přijali. Digitální technologie jsou celkem standartn využívány v přípravě pedagogů na výuku, nicméně ve výuce uř mn (Sarařin, Depeřov, 2018). Tento fakt je mořn pozorovat i v rámci výsledků ˇeskho statistického úřadu, který zpracoval Kursch (2018) ve své knize. Autor uvádí, že k roku 2016 byli ˇeřt studenti v mezinárodním srovnání na osm přˇce (vrazn nad evropskm průměrem). Nicméně v komunikaci pomocí digitálních technologií

s lektory či ostatními studenty čeští studenti obsadili až desáté místo od konce (evropského žebříčku). V rámci posilování kompetencí učitelů v České republice byl mimo jiné vytvořen dokument *Rámcem digitálních kompetencí učitele* (MŠMT, 2018), který popisuje, jaké by měli mít učitelé specifické schopnosti ve využívání digitálních technologií. Jednotlivé kompetence dělí na dvanáct druhů a ty následně do stupňů.

K. Kopecký (2021) uvádí ve své knize, že podle tematických zpráv České školní inspekce (2017) jsou koncepce a financování neefektivní, nedostatečné personální i materiální zajištění, technika zastaralá a připojení k síti omezené. V té době základní školy, které splňovaly standartní úroveň činily 4,8 %. Vysoké a střední školy na tom byly o trochu lépe. Jak již v této práci bylo řečeno, veliký posun v zavádění těchto technologií přinesla pandemie COVID-19. Učitelé, kteří se do té doby snažili svou součinnost s technologiemi omezit na minimum byli nuceni se dále vzdělávat v práci s digitálními technologiemi. V únoru roku 2022 vyhlásilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dotační program na mimořádné prostředky na pořízení digitálních pomůcek (MŠMT, 2022). Prostředky by měly činit 4,3 miliardy korun a jsou určené nejen pro základní školy, ale i pro mateřské školy, střední školy a konzervatoře. Tyto prostředky mají zdroj v tzv. *Národním plánu obnovy z fondu Evropské unie* (Next Generation EU). Jedná se o kategorii *Nástroje pro oživení a odolnost*. V gesci Ministerství školství, mládeže a tělovýchovy je komponenta *Vzdělávání a trh práce* konkrétně *3.1 Inovace ve vzdělávání v kontextu digitalizace*. Realizace by měla probíhat v letech 2021–2026.

Jak uvádí Feerick (2022) ve svém článku dobře zakomponované digitální technologie do vzdělávání přináší několik pozitiv. Jedná se např. o individualizované učení, učení vlastním tempem a soulad s vlastními potřebami. Je možnost využívat programy, které přizpůsobují práci žákovi podle jeho úrovně (výsledků práce). Nestane se tak, že by pro někoho byla látka snadná a pro někoho složitá. Program tak podporuje výkon a soustředění žáka. Pokud bychom se zaměřili i na problematiku žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, je třeba si uvědomit, že i zde technologie přináší významné usnadnění výuky a nové možnosti vzdělávání. Oblasti, ve kterých je možné využívat ICT u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je „*výuka a stimulace, individualizace, kompenzace, reedukace, diagnostika, standartní činnosti, tvorba speciálních výukových materiálů a pomůcek, motivace, administrativa*“ (Zikl, 2011). Elementární programy pro stimulaci zraku, sluchu,

přizpůsobené odpovídající věkové kategorii, programy zaměřené na rozvoj komunikačních schopností, zaměřené na pozornost žáka. Mezi velmi časté patří využívání ICT u žáků s mimořádným nadáním. Příkladem mohou být také programy na převod textu do hlasového výstupu pro žáky se zrakovým postižením (Feerick, 2022). Důležité využívání ICT je také u žáků dlouhodobě nemocných, z různých důvodů, kteří tak využívají technologie pro komunikaci, zdroje informací apod. (Zikl, 2011).

M. Maněnová a L. Chadimová (2015) uvádí ve spojení s implementací digitálních technologií do výuky a vzdělávání pojem *gamifikace*, jedná se o obecnou přeměnu herních prvků do jiného prostředí. Cílem gamifikace je ocenění hráče (v našem případě žáka/studenta) podle splněných úkolů. Autorky v rámci článku přichází s pojmem ve spojení využití 3D modelů ve výuce. Příklady aplikací a programů, které se dají využívat uvádí Kursch (2018) v rámci své knihy. Aplikace dělí do skupin následovně – geolokační a geografické (př. Google Earth), překladače a slovníky (př. iTranslate, Slovník cizích slov PCT), sociální sítě (př. Goodreads, Facebook), komunikační aplikace (př. Whatsup), cloudové uložení (př. OneDrive), edukační aplikace (př. GoogleClassroom), sdílení informací, týmová práce (př. Microsoft Teams). Autor také následně popisuje u některých aplikací příklady využití a činností.

3.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, stejně tak jako jejich kompetence, stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů*. Uvádí, že pedagogický pracovník má povinnost dalšího vzdělávání. Detailněji rozpracovává téma dalšího vzdělávání vyhláška č. 317/2005 Sb. *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Vyhláška stanovuje druhy dalšího vzdělávání (studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, splnění dalších kvalifikačních předpokladů a k prohlubování), konkrétní příklady, dále kariérní systém pedagogických pracovníků a funkci akreditační komise.

Další vzdělávání pedagogů J. Kohnová (2004) klasifikuje do následujících kategorií. První kategorií je kvalifikační vzdělávání. Jedná se o doplnění vzdělání a rozšíření např. aprobace nebo třeba rekvalifikace či specializace. Další kategorií je normativní školení, které

bývá často povinné nebo podmiňující k dané profesi. Jedná se o kurzy a školení. Další kategorií je průběžné další vzdělávání. Jedná se o celoživotní profesní rozvoj.

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) je organizace, kterou řídí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Garantuje tak další vzdělávání a profesní rozvoj nejen pedagogických pracovníků, ale i školských zařízení a zařízeních pro zájmové vzdělávání. Tuto činnost realizuje s cílem naplnění státních priorit. Mezi poslání a cíle NIDV patří – profesionalita a odbornost, celostátní působnost, dostupnost a spolehlivost, záruka kvality, klientský přístup, principy partnerství a spolupráce, systémová metodická podpora škol v každém kraji a platforma pro výměnu zkušeností (NIDV, 2019). Mezi činnosti NIDV patří – celoplošná vzdělávací, metodická a konzultační činnost v oblasti DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků), systémová podpora nadání a soutěže, realizace projektů financovaných z ESIF, mezinárodní spolupráce, publikační a ediční činnost, PR, koncepční a analytické činnosti atd. s tím spojené.

V rámci základního vzdělávání byly nejlépe hodnocené následující vzdělávací programy – Logopedický asistent, Jak hodnotit a klasifikovat žáky cizince v předmětu český jazyk na základní škole, Hudební činnost při osvojování češtiny jako druhého jazyka, Třídní hodina, Malé motivační projekty atd. (NIDV, 2019).

3.4 Realizace během pandemie a současný stav

Pandemie COVID-19 byla neočekávatelnou situací. Většina vlád s uzavíráním škol čekala do poslední chvíle, a tak ani školy neměly šanci se na samotnou situaci připravit. Bylo nutné přejít k přípravě pedagogů, rychlému školení, realizaci opatření, rozdělení práce, aktualizaci zajetých výukových technologií. Realitou je, že mnoho institucí mělo v plánu využití digitálních technologií ve výuce, ale COVID-19 je donutil toto využití zrealizovat znatelně rychleji (Daniel, 2020).

Distanční vzdělávání škola realizuje v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a samozřejmě stejně tak se školním vzdělávacím programem. Dochází k němu z důvodu vyhlášení opatření na základě krizového zákona a děti, žáci i studenti jsou povinni se tak vzdělávat (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Dítě/žák/student má povinnost se vzdělávat distančním způsobem

v jasně vymezených případech. Tuto povinnost nemají pouze žáci základních škol uměleckých, jelikož se do vzdělávání zapojují na bázi dobrovolnosti. Samostatný způsob distanční výuky určí škola na základě podmínek žáků (MŠMT, 2020).

Během pandemie COVID-19 (dále jen pandemie) vytvořilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy metodický materiál, podle kterého školy mají v případě distančního vzdělávání řídit. Tento materiál byl vytvořen k datu 23.9.2020, tzn. necelá půl rok po začátku pandemie. Jedná se o *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* (MŠMT, 2020). Tento dokument zpracovává následující témata – legislativní rámec, personální podmínky, organizaci výuky při omezení přítomnosti ve školách, formy vzdělávání distančním způsobem, vzdělávání dětí/žáků/studentů (dále jen žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami, jak zapojit všechny, způsoby a pravidla hodnocení, naplňování RVP a ŠVP, materiálně-technické vybavení a softwarové nástroje, komunikace s rodiči při vzdělávání distančním způsobem, monitorování, vyhodnocování a přizpůsobování. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy během pandemie nabídlo pomoc školám pomocí šablon – *Využití ICT ve vzdělávání* a také skrze projekt *Ucimeonline.cz*. Šablon v době pandemie využila valná většina škol pro nákup techniky, kterou mohli vypůjčit žákům a studentům domů na online vzdělávání. Dále byla podpora skrze *Národní pedagogický institut ČR*, který poskytl podporu v podobě metodiky online výuky, webinářů, metodických konzultací apod. (MŠMT).

S pomalým slábnutím pandemie a pocitem, že se blíží návrat k normálnímu životu (což bylo několikrát náhlé) se začaly vytvářet studie o tom co se vlastně událo. Začaly se tvořit rozhovory s pedagogy, s rodiči a žáky. L. Zormanová (2021) zpracovává jednu z těchto studií. Rodiče žáků znatelně vnímají mezery ve vzdělávání svých dětí a viní za to pandemii. Předpokládají, že se díky distančnímu vzdělávání a pandemii naučili polovinu toho co při běžném vzdělávání. Stejně tak se až 79 % rodičů shoduje na tom, že důsledky distančního vzdělávání budou dlouhodobé. V listopadu roku 2021 se tak řešily vzniklé situace. Debatovalo se o tom, jestli prodloužit vzdělávání do letních prázdnin nebo věnovat čas v novém školním roce opakování apod. Objevilo se však mnoho problémů př. internetové připojení, motivace dětí, koncentrace nebo potřeba vysvětlování učiva rodiči. Až 25 % rodičů uvádí, že byly jejich děti v distanční výuce méně motivované (Prokop, 2021). Schopností motivovat žáky se zabývala analýza dat TALIS (Prokop, 2021), která ukazuje že

čeští učitelé oproti svým finským kolegům si méně důvěřují ve schopnosti přesvědčit žáky proč studovat, jaký to má smysl a že mohou dosáhnout dobrých výsledků. Je možné, že i to mělo vliv na motivaci v době pandemie. Stejně tak se uvádí, že totéž se určitým způsobem projevuje i u rodičů, kteří nemají schopnosti motivovat děti ke studiu a nedokážou odpovědět na to, co vlastně jejich děti motivuje ke studiu.

Jedno z mála, co rodiče pozitivně hodnotili na vzniklé situaci bylo, že se jejich děti přiučily digitálním dovednostem, zvýšily svou samostatnost a naučily se využívat mnoho výukových aplikací. Překvapivé by mohlo být, že až 20 % rodičů hodnotí distanční výuku jako pozitivní a to z mnoha důvodů (př. dojíždění do školy). Uvádí se, že pro některé „introvertní“ žáky byla distanční výuka pozitivní. Nejen v soustředění, ale i třeba v ostychu z přihlášení se. Pozitivně byly hodnoceny i nároky na děti, které se u mnoha rodičů zdály nižší a zároveň větší míra individualizace (Zormanová, 2021). Celá situace z pohledů žáků přinesla následující výsledky. Žáci se cítili více přetěžovaní, až 44 % považovalo za největší problém množství úkolů, dále nedostatek motivace a neporozumění nové látce. Třetina žáků vyhodnotila, že i kontakt se spolužáky byl velkou proměnou. Také z mnoha důvodů, které byly v této kapitole shrnuty, žáci tráví nad školou více času, než běžné. Z důvodu přípravy nebo třeba dohledávání informací (Zormanová, 2021). Učitelé se shodli, že distanční výuka je pro ně mnohem více stresující. To z následujících důvodů – složitější příprava, více komunikace s žáky i rodiči, odpovědnost za výsledky žáků a jejich motivaci apod. Za ještě náročnější považovali výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo potřeba využívat asistentů pedagoga, kteří kolikrát nahrazovali online výuku s celou třídou. Větší nárůst práce byl zaznamenán u učitelů prvního stupně (Zormanová, 2021). Distanční vzdělávání u dětí s SVP mělo jasné podmínky pro to, aby fungovalo. Jednalo se o podporu a soustavnou komunikaci mezi pedagogem a rodičem, dále důvěru v kompetence školy a společné řešení problémů.

Je důležité si uvědomit, že distanční výuka je pro žáky se SVP velmi náročná obzvlášť v oblasti učení, pozornosti, sociálních a emocionálních potřebách (Branstetter, 2020). Poskytování žákům se SVP během pandemie příležitosti k učení a výuce nestačily, bylo zapotřebí podporovat i rodinou výchovu. Klíčové bylo vhodné vedení a výběr vhodné podpůrné technologie. Je jasné, že žáci se SVP nemohli být podporováni shodně se svými vrstevníky. Výzkum ukázal, že obecný názor na aktivity distančního vzdělávání dle

speciálních pedagogů je vyrovnané. Za negativní jej považuje 51,4 % speciální pedagogů. Za pozitivní 48,6 % speciálních pedagogů. Obecně by se dalo říct, že je internetové prostředí považováno za nezajímavé. Aktivita s žáky se SVP je vždy realizována hrou, a to v tomto prostředí je obtížné. Ve výsledku se speciální pedagogové shodují, že tito žáci nemohli z distančního vzdělávání dostatečně těžit. Nebyl dostatek přizpůsobených aplikací. Ukázalo se, že podpora rodiny v distančním vzdělávání hraje podstatnou roli (Karaselayda, 2020). Školní psycholožka z Berkeley (Branstetter, 2020) vytvořila tři způsoby, jak zvýšit zapojení, propojení a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Po zkušenosti s online výukou a odpověďmi na její dotaz v rámci fóra. Jedná se o upřednostnění vztahu před akademickou přísností, a to na základě výzkumů sociálně-emočního učení. Dále kreativně vytvářet přístup k podpoře. Ve smyslu drobných odpočinkových chviliek v online prostoru pro menší skupinu žáků a vytvořit podpůrný tým v rámci školy (v České republice podoba speciálně pedagogického pracoviště). Navíc to samozřejmě obohatit o spolupráci s rodiči.

Česká školní inspekce v rámci své tematické zprávy (2021 d) zjistila, že neúčinnější je forma synchronní výuky, tvorba pracovních skupin za podpora asistenta pedagoga, či pouze práce asistenta pedagoga s žáky se SVP. Problémem však byla hodinová dotace, protože ta byla okolo třiceti minut, kdy se toho nedalo zvládnout dostatečně moc.

Pandemie přinesla nespočet následků. Ať v domácím prostředí tak i ve školách, a to psychickou vyčerpanost učitelů, psychické potíže, úzkosti a deprese (Zormanová, 2021). Dle České školní inspekce jedním z největších problémů byli žáci, kteří na jaře 2020, na počátku pandemie, byli mimo kontakt se školou. Díky tomu se dostali mimo vzdělání a těžko se poté vraceli. Rozevřeli se tak pomyslné vzdělanostní nůžky úrovní vzdělání žáků. Žáci nemotivovaní ke vzdělání, ti, pro které je vzdělání náročné, žáci ze sociálně vyloučených lokalit apod. Také uvádí, že většina škol byla v září roku 2020 připravena na další blok online výuky kvalitně. Je možné, že i z důvodu využití finančních příspěvků od státu na digitální technologie. Některé školy však předpokládaly ústup pandemie, a tak připraveny nebyly. Bylo nutné z dlouhodobého hlediska zredukovat rozvrh hodin ve školách. Ve zprávě České školní inspekce o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022 je uvedena jedna z mnoha věcí, která se během distančního vzdělávání osvědčila, a to dělená výuka. Ať z důvodu počtu žáků nebo odlišných potřeb (Zormanová, 2021).

Česká školní inspekce v listopadu roku 2021 vydala přehled *Desatero pro efektivní distanční výuku v době karantény*. Na základě již získaných zkušeností a zároveň pro další možné karantény. Jednalo se období, kdy sice již probíhala běžná výuka, ale stále docházelo ke karanténám tříd. Přehled měl posloužit školám v případě dalších karantén pro ideální průběh. Desatero obsahuje např. zdůraznit koordinační a řídicí roli vedení, posilovat roli týmu pedagogů, využívat jednotnou komunikační platformu, mít připravený rozvrh v případě karantény, aby učitelé i žáci byli vidět i slyšet nebo aby škola komunikovala i s rodiči (ČŠI, 2021 a).

Distanční výuka také přinesla to, že se v mnoha případech odkryly závažné jevy v rodinách. Školy tak aktuálně pomáhají tyto situace řešit. Realitou celé situace je i to, že se děti moc nehýbaly, a tak školy zapojují do života školy více pohybu (př. přestávky v tělocvičnách). Stále přetrvávají problémy se sociální izolací žáků, která na ně dopadla. Obzvláště se toto projevuje u jedináčků (ČŠI, 2021 b). Za pozitivní zjištění Česká školní inspekce považuje, že téměř všechny školy po návratu k běžné výuce realizovala dle doporučení adaptační období (ČŠI, 2021 c).

„To, co se nepodařilo strategiím za posledních 10 let, změnila pandemie během dvou měsíců“ (Kopecký, 2021). Ač se však může zdát situace plošná, tak to tak není. Stále jsou mezi školami po celé zemi propastné rozdíly. *„Přesto však školství dostalo silný impuls a čas ukáže, jak se z něj dokáže poučit a nakolik dokáže využít digitálních technologií ve vzdělávání i v době bez epidemiologických omezení“* (Kopecký, 2021).

4 Distanční vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu pedagogů

4.1 Cíle a metodika šetření výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného projektu je specifikovat využívání digitálních technologií u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základě zkušeností z distanční výuky.

K dosažení cíle byla prostudována dostupná literatura na témata vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a distanční výuka. Poté vytvořen dotazník k získání potřebných informací pro práci od pedagogů základních škol (respondentů).

Dílčí cíle:

- Popsat zkušenosti ze zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky v rámci základního vzdělávání.
- Analyzovat osvědčené metody a programy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami během distanční výuky.
- Zjišťovat využívané metody a programy pedagogů při aktuální výuce.
- Popsat pozitiva distanční výuky pro její budoucí působení.

Formulace výzkumných otázek a hypotéz

Pro dosažení cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO 1: Jaké jsou zkušenosti pedagogů s distanční výukou na základní škole žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

VO 2: Jaké z těchto zkušeností využívají v současné době?

VO 3: Jaké mají plány s využíváním těchto zkušeností do budoucna i s ohledem na státní digitalizaci?

Pro získání těchto informací bylo využito kvantitativního výzkumného šetření pomocí následujících technik:

- Analýza dostupné literatury
- Dotazník pro pedagogy základních škol
- Volné rozhovory s pedagogy

Po stanovení problému je důležité formulovat hypotézu. Hypotézou se rozumí „*pokusné, předběžné, prozatímní odpovědi na položené otázky*“ (Chráska, 2003). V ideálním případě by se dalo očekávat, že po zkušenostech s distanční výukou během pandemie COVID-19 by úroveň práce s IT měla být srovnatelná napříč Českou republikou. Samozřejmě využití při výuce závisí nakonec na samotném pedagogovi. Nicméně je možné, že obzvláště u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by využití IT mohlo poskytnout potřebnou individualizaci výuky a rozšíření těchto technologií a aplikací pro výuku jsou tomu nápomocné. Jaká je tedy situace využívání IT na základě zkušenosti s pandemií COVID-19.

4.2 Etika výzkumu

Respondenti byli v rámci úvodu do dotazníku seznámeni s cíli a průběhem výzkumu a využitím získaných dat. Respondenti byli také ujištěni, že data, která budou získána jsou pouze pro analýzu a následný výstup z výzkumu. Respondenti v rámci demografických dat uváděli adresu základní školy, ve které jsou zaměstnáni a jejich pracovní pozici. Adresa základní školy byla zjišťována pouze pro zpracování výzkumu a následně anonymizována. Výzkumné šetření bylo pečlivě promyšleno tak, aby získaná data byla správná a nedocházelo k žádným smyšleným interpretacím dat či k interpretacím na základě nepodložených dat.

4.3 Charakteristika metod šetření a výzkumného souboru

Výzkum byl realizován metodou dotazníkového šetření. Jak uvádí P. Gavora (in Chráska, 2016) dotazník je „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Dotazník je soustava předem sestavených a formulovaných otázek, které jsou

promyšleně seřazeny (Chráska, 2016). Dotazník byl vlastní konstrukce (příloha č. 1) a vytvořen a sdílen skrze aplikaci Google forms. Tvorba dotazníku byla podpořena volným rozhovorem s pedagogy základních škol a získáváním informací. Dotazník čítal patnáct položek, které byly obsahového typu. Forma požadované odpovědi byla uzavřená i otevřená. V rámci uzavřených forem odpovědi bylo využito dichotomických i polytomických odpovědí. Některé položky byly polouzavřené, tzn. s možnou odpovědí „jiné“, a tak doplněním informací. Na základě označení otázek jako povinná pole nebyl žádný dotazník neplatný. Na konci dotazníku byl určen prostor pro volné komentáře respondentů k tématu. Dotazník obecně obsahoval dotazy na demografická data, následně na informace spojené s průběhem pandemie COVID-19 a následně otázky ohledně využívaných programů a používaných metod. Dotazník je zakončen otázkami na téma digitalizace. Získaná data jsem pro zřehlednění výsledků zpracovala do tabulek a grafů.

Dotazník byl distribuován do základních škol. Kontaktovány byly za pomoci emailové adresy získané z webové databáze Atlas školství (<https://www.atlasskolstvi.cz/kontakty>). Základní školy byly zvoleny na základě záměrného výběru. Jednalo se o základní školy hlavního města Prahy, Středočeského kraje a Královohradeckého kraje. Celkem bylo distribuováno 927 dotazníků. Návratnost činila 154 dotazníků.

Limity výzkumu, které se v rámci dotazníkového šetření mohly objevit jsou:

- Zapojení omezeného či nedostatečného počtu respondentů (pedagogů a speciálních pedagogů). Řešeno zvolením krajů České republiky s vysokým zastoupením základních škol.
- Nevyplněné všechny pole v dotazníku. Tato možná situace byla ošetřena označením položek *povinné pole*.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumným souborem jsou pedagogové a speciální pedagogové inkluzivních základních škol v rámci České republiky. Záměrný výběr tvořily školy Prahy, Středočeského kraje, Královohradeckého kraje. Tyto kraje byly zvoleny na základě své blízkosti a samotného počtu základních škol. Základní soubor byl 927 oslovených škol. Počet dotazníků vyhodnocených na jedné škole nebyl nijak omezen. Na jedné škole tak bylo možné

vyhodnotit více dotazníků. Z většiny základních škol odpověděli dva pedagogové. V několika školách činil počet dotazníků až pět. Z jedné základní školy odpovědělo devět pedagogů.

Tabulka č. 1: Počet škol a počet odpovědí v jednotlivých krajích.

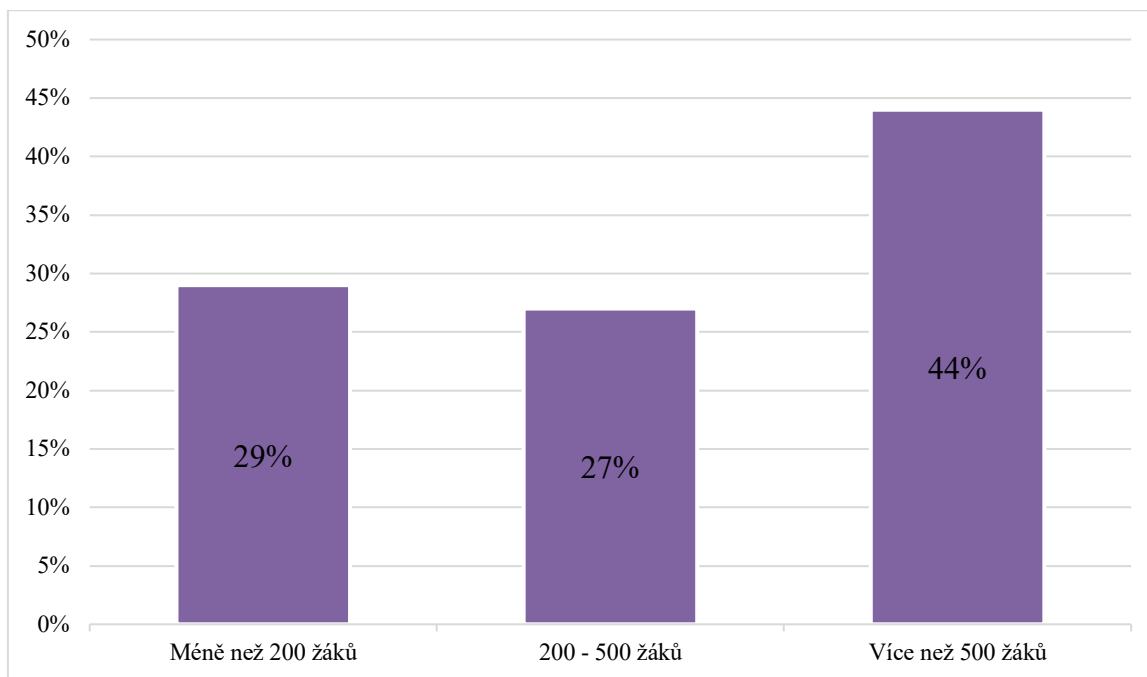
Kraj	Počet oslovených škol	Počet odpovědí
Praha	217	21
Královehradecká kraj	233	41
Středočeský kraj	477	92
		Celkem 154

Tabulka č. 2: Počet respondentů podle pozic na škole

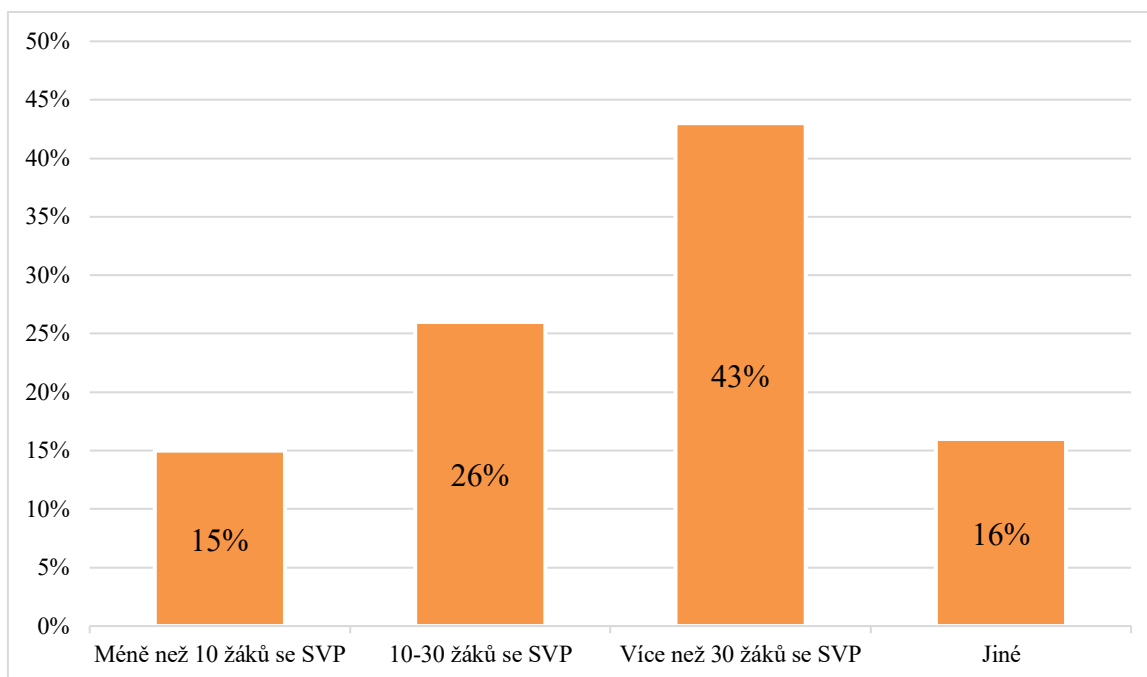
Pozice	Počet respondentů
Pedagog 1. stupně základní školy	64
Pedagog 2. stupně základní školy	67
Školní speciální pedagog	23

Výzkumný soubor ve výsledku tvořilo 154 pedagogů a speciálních pedagogů. Nejvíce se do odpovědí zapojili pedagogové ze Středočeského kraje, nicméně zde bylo také osloveno nejvíce škol (Tab. č. 1). Mezi respondenty bylo konkrétně 64 pedagogů 1. stupně (41,6 %), 67 pedagogů 2. stupně (43,5 %) a 23 speciálních pedagogů (14,9 %). Pedagogové prvního a druhého stupně se tak zapojovali ve velmi podobném poměru (Tab. č. 2). S ohledem na četnost dotazníků z jedné školy v průměru (z většiny základních škol se zapojili dva respondenti), tak se vždy jednalo o kombinace pedagog 1. stupně a pedagog druhého stupně nebo v kombinaci se speciálním pedagogem. V menšině odpovědí v počtu, okolo pěti odpovědí z jedné školy, se nelezly případy, kdy odpověděli z jedné základní školy za každou pozici. Jednalo se v průměru o každou desátou základní školu.

Oslovené základní školy byly inkluzivního typu z toho důvodu následující dvě otázky se týkaly počtu žáků na škole samotné a počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Je tak možné si představit, jak je na školách průměrně realizována inkluze.



Graf 1. Počet žáků na školách, kde pedagogové vyučují.



Graf 2. Odhad počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami školy.

Graf 1. ukazuje počet žáků škol, ze kterých se pedagogové zapojily. Školy, které mají více než pět set žáků zastoupilo 44 % (67) respondentů. Respondenti ze škol s menším počtem žáků pod dvě stě tvoří 29 % (45). Středně velké školy zastoupilo 27 % (42) respondentů. Graf 2. poté ukazuje realizovanou inkluzi v rámci školy respondenta. 15 % respondentů uvádí, že jejich základní školu navštěvuje 10 a méně žáků se SVP. 26 % respondentů uvádí, že jejich školu navštěvuje 10-30 žáků se SVP a 43 % uvádí, že jejich školu navštěvuje více než 30 žáků se SVP. Položka *jiné* zobrazuje odpovědi, které nelze využít do vyhodnocení.

Poslední položka v rámci demografických dat zjišťovala, kolik mají respondenti ve třídě, ve které vyučují žáků se SVP. Předpokládá se, že pedagogové druhého stupně musí zvolit průměr počtu žáků se SVP se kterým se v rámci tříd druhého stupně stýkají. Zároveň dotazník přinesl další možnou položku, která tam nebyla zahrnuta a objevila se v rámci poznámek. Jedná se o situaci, kdy pedagogové aktuálně vyučují v první třídě a žádné žáky se SVP zatím neobjevily. Samozřejmě v rámci dotazníku to nemění situaci, jelikož své zkušenosti mají. Tato skupina tvoří 3 % z respondentů. Nejpočetnější skupinou jsou respondenti, kteří ve třídě, ve které vyučují mají méně než pět žáků se SVP a to 65 %. 5 a více žáků se SVP má 25 % respondentů ve třídě ve které učí. Zbýlých 7 % jsou odpovědi, které nelze využít do hodnocení (např. aktuálně nevyučují).

4.4 Interpretace výsledků šetření

Dotazníkové šetření je pomyslně rozděleno do tří částí. První částí jsou demografická data (viz. výše), druhou částí jsou zkušenosti pedagogů a třetí částí jaké z těchto zkušeností využívají v současné době a plánují využívat do budoucna.

Druhá část šetření zodpovídá, jaké mají zkušenosti pedagogové se zapojováním žáků se SVP do výuky. Šetření ukázalo, že zhruba jedna čtvrtina respondentů má zkušenost, že žáci se SVP se dobře zapojovali a nebyla nutná další podpora. Nicméně stejně tak téměř jedna čtvrtina respondentů odpověděla, že i přes nutnou podporu vyučujícího jsou zkušenosti spíše špatné.

Tabulka č. 3: Zkušenosti se zapojováním žáků se SVP do výuky v době pandemie COVID 19.

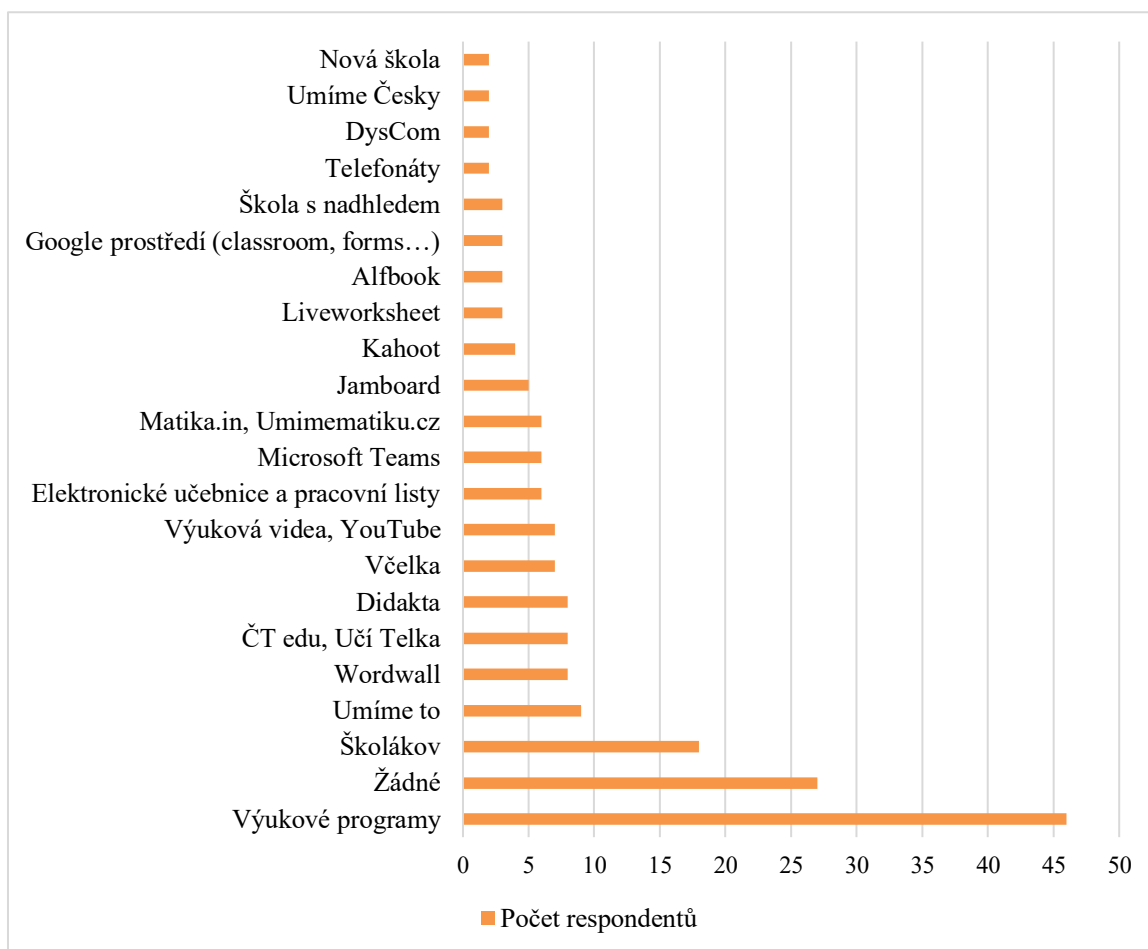
Dobré, žák se zapojoval a nepotřeboval další podporu (nad rámec běžných činností s žákem)	37
Spíše dobré, žák se zapojoval, ale byla potřeba i podpora ze strany vyučujícího (nad rámec běžných činností, př. individuální setkání)	77
Spíše špatné, žák se nezapojoval, byla nutná potřeba podpory ze strany vyučujícího	31
Špatné, žák se nezapojoval ani za podpory ze strany vyučujícího	7
Další odpovědi:	
Za každou odpověď by bylo možné najít příklad	8
Podmínka zapojení rodičů	4
Individuální schůzka ve škole, doučování	2
Obzvláště těžké zapojení žáků sociálně znevýhodněných, vybavení IT	2
Jiné	5

Ve volitelné odpovědi se vícekrát objevilo, že by pedagogové našli příklad za každou odpověď. Stejně tak respondenti často uváděli kvalitní spolupráci s rodiči a podporu od rodiny. Velmi často se shodli respondenti, že třídy na prvním stupni se lépe učily, jelikož měli žáci podporu od rodičů, často byli součástí výuky oproti žákům druhého stupně. V těchto případech tak pedagog odpověděl, že žák nepotřeboval žádnou další podporu, protože měl podporu právě rodičů. Je však podstatné, že většinově (u poloviny) byly zkušenosti spíše dobré, za vhodné podpory nad rámec běžné podpory při výuce (př. individuální konzultace, podpora asistentem pedagoga apod.) (Tab. č. 3). Tuto skutečnost podporuje i tematická zpráva České školské inspekce (2021 d), která v rámci svého výzkumu uvedla, že se zapojovalo na prvním stupni 87,7 % žáků se SVP a na druhém stupni dokonce

89,2 % žáků se SVP. Zpráva také uvádí, že zbylá procenta žáků nebyly nijak mimo výuku a vzdělávací systém, ale byli to ti žáci, kteří využívali individuální konzultace, podporu asistenta pedagoga a pouze se nezapojovali do synchronní výuky.

Výzkum dále sledoval, jaké metody práce se osvědčily při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) v distanční výuce. Celých 85 % respondentů uvedlo, že by doporučilo metodu individuální práce. Jednalo se i o formy práce s asistentem pedagoga, školním speciálním pedagogem, formou individuálních konzultací. Individuální vyučování se vztahuje k způsobu učební činnosti, k jejímu tempu i úpravě obsahu. Je s ním spojena pedagogická diagnostika (Vališová, 2011). Tematická zpráva České školní inspekce (2021d) také uvedla individuální konzultace jako vhodnou variantu pro vyšší zapojení žáků. Obzvlášť už žáků, kteří neplní své úkoly, účastní se nedostatečně nebo učivo nezvládají. Individuálních konzultací se velmi často ujali asistenti pedagoga anebo samotní pedagogové mimo hlavní vyučování. Následně 5 % respondentů doporučilo skupinovou metodu práce. Ať menší skupiny nebo větší skupiny žáků se SVP nebo smíšenou skupinu. Respondenti si chválili, že žáci spolu více spolupracují obecně od doby distanční výuky. Další odpovědi v této položce se objevovaly v jednotkách. Jedná se např. metody založené na dobré komunikaci a motivaci, na tvorbě kvalitních pomůcek a propracovaných pracovních listů, využívání videí, které si žáci kdykoli spustí. Objevily se také tři odpovědi, že by respondenti žádné metody nedoporučily. Výsledkem je tedy jednoznačně volba metody individuální práce.

Z grafu 3. je patrné, že respondenti mají dobré zkušenosti s různými programy pro žáky se SVP. Následující programy se jim osvědčily a doporučily by je ve výuce žáků se SVP.

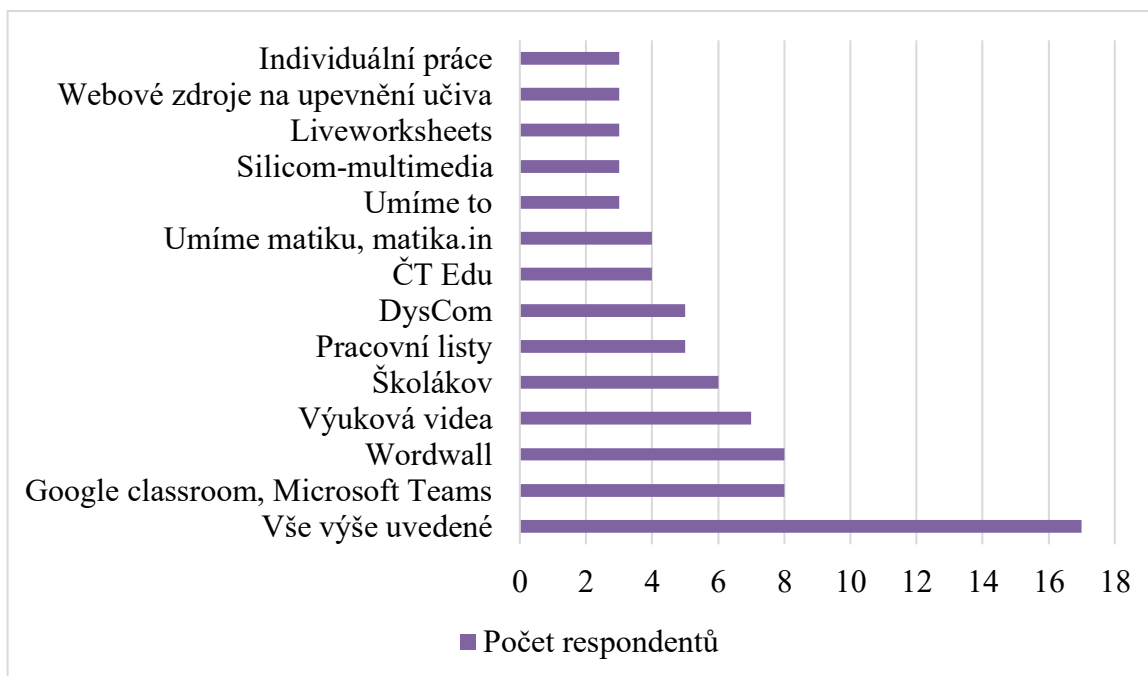


Graf 3. Doporučené programy, které se pedagogům osvědčily v distanční výuce s žáky se SVP.

Obecně v rámci této položky (graf. 3) respondenti volili odpověď výukové programy a poté do závorky psali jaké konkrétně myslí. V rámci zpracování grafu jsou tak zmíněny i výukové programy obecně a následně vypsány jaké. Položka byla s otevřenou odpovědí, díky tomu dostali respondenti pouze příklad v zadání a nebyli nijak naváděni k odpovědi. Mohli tak zvolit jak možnost různých metodik, aktivizačních programů, aktivit samotných, a i výukových programů na PC. Obecně tedy respondenti při distančním vzdělávání žáků se SVP volí využití výukových programů. Jak je zřejmé z grafu respondenti velmi často doporučovali *Školákov* a *Umíme to*. Oba tyto programy se obecně zabývají všemi výukovými předměty. Celkem 27 respondentů odpovědělo, že by žádný program u žáků s SVP nedoporučilo. Důvod neuvodli, ale v porovnání s ostatními položkami v dotazníku se jedná o respondenty, kteří uvedli v rámci metody práce individuální podporu asistenta pedagoga,

konzultace atd. Je tedy pravděpodobné, že nevyužívali žádné speciální programy či se jim žádné takové programy neosvědčily.

Pomyslná třetí část položek dotazníku se týká přítomnosti a budoucnosti ve spojení s distanční výukou. Následující graf 4. nabízí možnost porovnat, jaké programy a metody respondenti v rámci distanční výuky využívaly a doporučily by je (graf 2., graf 3.) a jaké metody, programy, ale i techniky využívají při výuce žáků se SVP stále. Jaké z těchto prostředků se jim natolik osvědčily, že je zapojily do běžné výuky v prezenčním vzdělávání. Mezi tyto pedagogy patří 112 (78 %) respondentů. Zbýlých 32 (22 %) respondentů uvedlo, že žádné takové programy, metody nebo techniky v běžné výuce nerealizují.



Graf 4. Metody, programy a techniky využívané i v prezenční výuce (do dnes).

Jak uvádí i graf 4. v této položce už respondenti zvolily konkrétní odpovědi. Objevilo se ještě několik jednotek odpovědí, které však kopírovaly odpovědi z předchozí položky. Mezi odpověďmi bylo pár zajímavých přebíraných zkušeností směrem k technikám výuky – využívat výukové programy na oživení výuky, na tvorbu dobrovolných domácích úkolů, zopakování látky, práce v menších časových úsecích, odpočinek, motivace, individuální přístup, práce s názorem, práce v menších skupinkách, vzájemná spolupráce žáků, individuální konzultace a doučování, doporučení v rámci domácího vzdělávání. Existují už i programy, které si ukládají úroveň žáka a přizpůsobují úlohy této úrovni. Je tak možné

všem žákům spustit jeden program, který bude každému přizpůsobovat úlohy podle jeho individuálních schopností. Programy Včelka a DysCom uvedené v grafech jsou konkrétně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tedy možné tyto programy využívat i jako speciální pedagog nebo dokonce logoped, jak v samotných programech popisují. Graf 3. a 4. nám tak ukazuje, že doopravdy pedagogové nabyly zkušeností distanční výukou a mělo to vliv na jejich běžnou výuku prezenční podobě. V tabulce je znovu uvedena individuální práce. Jsem si jistá, že samostatná individuální práce probíhala již před zkušeností s distanční výukou, nicméně v rámci nově nabitých zkušeností se jedná o samotné formy individuální práce jako např. využívání vzdělávacích programů, doporučování videí, práce s elektronickými formami zápisu místo zápisu vlastní rukou apod.

Metody a programy distanční výuky přinesly s sebou ještě jedno hledisko. Pedagogové mají rázem nové prostředky, jak komunikovat s žáky z různých důvodů nepřítomnými. Jsou vytvořené prostory pro komunikaci, sdílení materiálů, úkolů apod. Z respondentů uvedlo 102 (66 %) pedagogů, že jim tyto metody, programy či techniky napomáhají u žáků s dlouhodobými absencemi (v komunikaci, předávání úkolů, předávání materiálů z hodin apod.). Zbylých 52 (34 %) pedagogů poté uvedlo, že nikoliv. Tato položka byla uzavřená a volilo pouze mezi odpověďmi *ano* a *ne*. Jedna z položek v dotazníku se týkala zprostředkování online přenosu na výuku pro žáky s dlouhodobou absencí. Běžně se takové online přenosy realizují (a realizovaly i před pandemií COVID-19) na vysokých školách. Respondentů, kteří by online přenos na výuku podpořili je 49. Nápad je zaujal a tento způsob jsou v případě potřeby ochotní využít. Naopak respondentů, kteří nad touto skutečností nepřemýšleli je 76. Důvody k zamítnutí této možnosti jsou různé. Dle respondentů je to rušivý element ve výuce, nepovažují to za dlouhodobě udržitelné, nemá to pro žáka potřebný efekt, žáci nejsou ochotni si doplňovat učivo apod. Spíše realizují konzultace jeden na jednoho. Za překvapující považují, že 27 respondentů online přenosy již realizuje. Pravděpodobně v mnoha případech se jedná o dobrovolnou volbu žáka. Jeden z respondentů uvedl, že online přenos realizují, nicméně se stává, že toho žáci nevyužívají. Další respondent uvedl, že to využívají u žáka např. s onkologickým onemocněním. Je pravděpodobné, že tato možnost je ještě v počátcích v případě základních škol.

Pro práci v distanční výuce žáků se SVP hledá inspiraci 115 respondentů v rámci internetových zdrojů, 23 pomocí knižních zdrojů a 122 uvedlo, že inspiraci nalézají v kolektivu učitelů. Jednalo se uzavřenou otázku s možností doplnění *jiné* v podobě konkrétních zdrojů, které jsou uvedeny níže. Respondenti mohli volit více možností. V rámci poznámek respondenti uvedli své zdroje:

- Učebnice a pracovní listy, knihy Bednářové
- Webové stránky jiných škol, webové stránky tříd (pravděpodobně v rámci školy, pozn. autora)
- Webináře
- Pinterest, Veselá chaloupka, skupiny na sociálních sítích (Facebook), DUMY, YouTube, Škola s nadhledem, ČT Edu, rvp.cz, edu.cz, Logošik, Meta
- Výukové servery, webové stránky NPI ČR
- Národní plán doučování
- Diplomové a rigorózní práce na pedagogická témata

Distanční vzdělávání rozšířilo využívání webinářů. Během pandemie COVID-19, tak probíhaly webináře pro pedagogy, aby jim napomohly v aktuální situaci. Webináře byly nabízeny zdarma během večerů. Dnes jsou webináře stále oblíbené, protože zaberou méně času a nákladů (př. doprava). Mnoho webinářů nabízí Národní pedagogický institut na svých webových stránkách (<https://www.npi.cz/vzdelavani/webinare>).

Pinterest je webový portál na sdílení nápadů, pracovních listů, vychytávek apod. (<https://cz.pinterest.com/login/>). Veselá chaloupka (2023) je web, kde lze najít didaktické hry, pracovní listy a výtvarné nápady. Činnosti jsou směřovány především k žákům prvního stupně (<https://www.vesela-chaloupka.cz/>). DUMY (2012) je sdílený prostor pro digitální materiály do výuky. Nabízí materiály od předškolního vzdělávání po středoškolské a záložku pro speciální vzdělávání (<https://www.dumy.cz/>). Logošik (2023, <https://www.logosik.cz/>) je obchod s výukovými pomůckami. Pomůcky je možné zakoupit vyhotovené nebo v elektronické podobě (pdf). Jsou řazené podle různých okruhů (téma, věk, oblast rozvoje apod.). Meta (2022) je organizace nabízející pomoc cizincům. Snaží se začlenit cizince do školského systému, nabízí dětem i dospělých kurzy češtiny, podporu pedagogům při

vzdělávání, semináře, pracují s žáky s odlišným mateřským jazykem. Nabízí inspiraci i publikace pro školy i pedagogy (<https://meta-ops.eu/>).

Uvedený byl i Národní plán doučování (edu.cz, 2022) jako zdroj pro inspiraci. Tento plán byl vytvořen pro vyrovnání se s nerovnostmi ve vzdělávání následkem pandemie COVID-19. Plán měl být ukončen, nicméně pokračuje až do srpna tohoto roku (2023). Nabízí školám finance na doučování, skupinovou nebo individuální formou. Finance jsou poskytovány z evropských fondů (stejně jako digitalizace). Také je součástí těchto webů inspirace pro doučování a práci (<https://www.edu.cz/narodni-plan-doucovani/>, <https://doucovani.edu.cz/doucovani-od-i-2023>).

Jako další oblíbený zdroj byly uvedeny diplomové a rigorózní práce. Když pedagog věnuje čas hledání v těchto pracích, může najít spoustu zajímavých informací. I v této oblasti pandemie COVID-19 přispěla. Na Karlově Univerzitě (2017) je v rámci pedagogické fakulty aktuálně 493 závěrečných prací na téma distanční výuka. Z toho je 268 diplomových a 18 rigorózních prací. Na téma online výuka, což bylo jistě téma i dříve zpracovávané, je aktuálně 4196 závěrečných prací. Práce je možné dohledat v digitálním repozitáři Karlovy Univerzity (<https://dspace.cuni.cz/>). Podobně, ale v menším počtu je na tom také Masarykova Univerzita, která má ve svém repozitáři celkem 103 prací na toto téma (<https://is.muni.cz/repozitar/>).

Respondenti se v počtu 73 shodli, že už není nic dalšího, co by přebrali z distanční výuky a využívali to do v prezenční výuce. Naopak 67 respondentů se shodlo na dalších zkušenostech, které jim proměnily každodenní výuku. Jedná se o:

- využívání internetových zdrojů obecně
- využívání online platform, ukládání materiálů z výuky do společného úložiště, zadávání a odevzdávání prací na společném úložišti (Microsoft Teams, Google Classroom a další)
- využívání dobrovolných úkolů na společném úložišti (př. pro procvičení, upevnění látky, doučení)
- práce s elektronickými verzemi učebnic (př. zdroj <https://www.knihdobrovsky.cz/eknihy-ucebnice-pro-skoly>, další viz. strana 48)
- online testy a kvízy

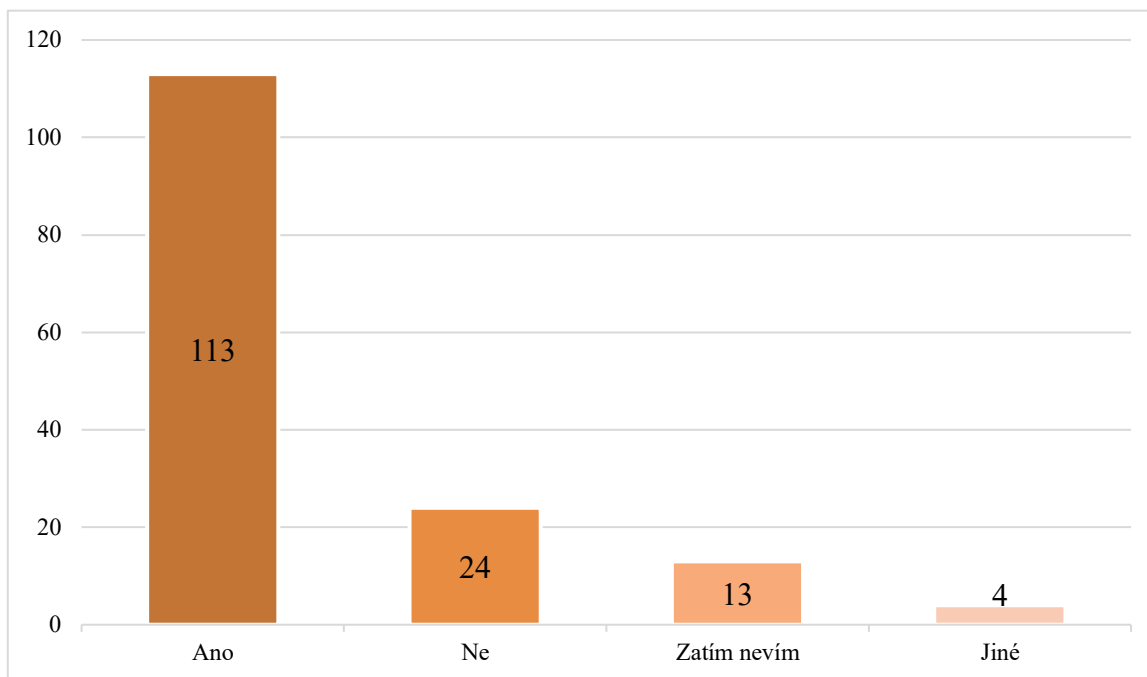
- využívání materiálů z distanční výuky při doučování (př. vlastní zdroje, YouTube)
- formy hodnocení – hodnocení vlastní práce „*palcem*“, sebehodnocení obecně, vzájemné hodnocení
- vrstevnické učení (př. posílání materiálů přes platformy při absenci, doučování v rámci třídy, doučování v rámci menších skupin)
- práce s projekty (větší samostatnost žáků)
- organizační formy – vyvolávání žáků navzájem, vrstevnická spolupráce
- komunikační prostor pro rodiče žáků

V pokračování využívání IT a digitálních technologií jistě mohla pomoci i „*digitalizace*“, která se začala realizovat v roce 2022. MŠMT vyhlásilo dotační program na poskytnutí 4,3 miliard korun z evropských fondů na inovaci ve vzdělávání (MŠMT, 2022).

Digitalizace má mít dva hlavní cíle:

- prostředky pro digitální učební pomůcky pro rozvoj informačního a digitálního myšlení u dětí a žáků
- prostředky pro pořízení mobilních digitálních zařízení pro znevýhodněné žáky jako prevence digitální propasti

Ministerstvo vytvořilo i metodickou podporu spolu s edu.cz (<https://www.edu.cz/digitalizujeme/>). Volbu konkrétních pomůcek však nechalo ministerstvo na samotných školách. Vytvořilo přehled možných produktů a zajistilo spolu s Národním pedagogickým institutem ČR síť tzv. IT guru. Jedna z položek v rámci dotazníků pro pedagogy se týkala digitalizace. Jednalo se o to, zda pedagogům digitalizace přinese prostředky pro rozšíření digitální výuky u žáků se SVP.



Graf 5. Digitalizace poskytne prostředky pro vzdělávání žáků se SVP.

Graf 5. ukázal, že 113 respondentů souhlasí s tím, že jim poskytne digitalizace prostředky pro vzdělávání žáků se SVP pomocí rozšíření IT techniky. Objevili se i respondenti, kteří ještě neví, zda bude mít digitalizace takový vliv. Naopak 24 respondentů je přesvědčeno, že digitalizace neposkytne žádné zvláštní či podstatné změny ve výuce žáků se SVP. Jedním z důvodů bylo např. i to, že mají již dostatečně vybavenou učebnu. Počet „jiných“ odpovědí odpovídá respondentům, kteří nebyli na položku schopni odpovědět. Jeden z respondentů uvedl v poznámce, že v jejich případě je teď aktuálně spíše potřeba financovat licence programů, než poskytovat další přístroje a pomůcky. Také se samozřejmě objevila odpověď, že digitalizace poskytne prostředky všem, a nejen žáků se SVP.

Mezi digitální pomůcky, které digitalizace podporuje a mohly by tak poskytnout další prostředky pro vzdělávání žáků se SVP je např. 3D pero, čtečky pro osoby se zrakovým postižením, diktafon, dotykové panely, interaktivní podlaha, interaktivní tabule, kamera, pomůcky pro alternativní ovládání počítače a další (edu.cz, 2022). Webová stránka také nabízí inspiraci pro práci s přístroji.

V rámci dotazníku jsem poskytla možnost se ještě jakkoli vyjádřit k tématu. Celkem 137 respondentů už dotazník nijak nekomentovalo. Poté se objevily různé jednotky odpovědí s myšlenkou shrnutí distanční výuky. Některé odpovědi se opakovaly. Respondenti se shodli, že na prvním stupni byla výuka jednodušší s ohledem na podporu rodičů a jejich přítomnost na výuce. Také se respondenti shodli v tom, že by nevyhodnotili výuku žáků se SPU za těžší než u intaktních žáků, ale potýkali se s problémy u žáků s psychiatrickými diagnózami, s oslabenými kognitivními funkcemi, a hlavně s žáky z nepodnětného rodinného prostředí. Více respondentů také shledalo pozitiva na celé situaci. Jedná se o aktuální vybavenost škol a nové kompetence nejen žáků, ale i pedagogů. Žáci si více sdílejí úkoly, materiály, zápisky a vše se stalo běžnou součástí školy.

Adresář doporučených programů a webů

S ohledem na charakter výzkumného šetření a jeho výsledky je součástí diplomové práce *adresář doporučených programů a webů*. Programy a weby byly voleny podle jejich častého opakování v rámci položek v dotaznících. Jedná se o prostředky, které pedagogové (respondenti) využívají při své běžné výuce. Adresář tak může poskytnout inspiraci pro práci s IT ve výuce a s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Alfbook

- Interaktivní testy na procvičení učiva základní školy
- Děleno podle ročníků, podle předmětů a tematických celků
- Program uvádí i úspěšnost v testech jiných škol, historii odpovědí a statistiky
- Žák si hravým způsobem opakuje učivo, pedagog má možnost vidět výsledky a rodič znalosti svých dětí
- Vhodné pro PC, tablety i telefony
- Do programu se přihlašuje emailem nebo kódem školy
- Dostupné na: <https://alfbook.programalf.com/index.html?lng=cz>
- Více informací také na: <http://www.interaktivniskoleni.cz/vhodny-software-pro-interaktivni-vyuku/alfbook-pro-zakladni-skoly-on-line/>

ČT edu

- „největší vzdělávací videoportál v ČR“
- Poskytuje videa, náměty do výuky, pracovní listy, pořady, edukativní hry
- Zpracovává různé předměty, aktuální témata (př. válka na Ukrajině, inaugurace prezidenta) nebo poskytuje pomoc při přijímacích zkouškách na střední školy
- Do programu se přihlašuje emailem
- Dostupné na: <https://edu.ceskatelevize.cz/>

Didakta

- Program přizpůsobený interaktivním tabulím
- Zpracovává různé předměty

- Určen také třídám druhého stupně, hojně užívaný pro žáky se speciálními poruchami učení
- Program společnosti Silcom multimedia
- Informace dostupné na: <https://www.silcom-multimedia.cz/>

DysCom

- Výukový program pro děti se SVP v českém jazyce
- Plně dotykový program pro PC a tablety
- Program se zaměřuje na rozvoj orientace v prostoru, čtení, uplatnění mluvnických pravidel a zrakového vnímání
- Informace dostupné na: <http://www.x-soft.cz/dyscom/>

Elektronické učebnice a pracovní listy

- Elektronické učebnice dostupné např. na: <https://www.alter.cz/elektronicke-ucebnice/>, <https://www.knihydobrovsky.cz/eknihy-ucebnice-pro-skoly/>, <https://www.h-ucebnice.cz/category/elektronicke-licence/25>, <https://eluc.ikap.cz/>
- Elektronické pracovní listy dostupné např. na: <https://e-predskolaci.cz/pracovni-listy/>, <https://www.napadyproanicku.cz/pracovni-listy-a-sablony/pracovni-listy/>, <https://www.alter.cz/pracovni-listy/>, <https://obchod.portal.cz/dokument/pracovni-listy-ke-stazeni/>

Jamboard

- Aplikace google
- Jedná se o digitální tabuli, na které mohou spolupracovat různé skupiny
- Lze tam psát, kreslit, vkládat a další
- Dostupné na: <https://jamboard.google.com/>
- Více informací také na: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.jam&hl=cs&gl=US>

Kahoot

- Program s kvízovými hrami

- Kvízové hry lze také samostatně tvořit
- Program je pro PC, tablety nebo telefony
- Je nutné se do programu přihlásit
- Prostřednictvím YouTube lze nalézt návody o práci v programu
- Dostupné na: <https://kahoot.com/>
- Více informací také na: https://play.google.com/store/apps/details?id=no.mobitroll.kahoot.android&hl=en_US

Liveworksheets

- Program umožňující transformovat tištěné listy do interaktivní online podoby se samostatnou opravou - „*Interaktivní pracovní listy*“
- Pracovní listy je také možné získat ve formátu pdf
- Je zde i databáze již nahraných pracovních listů
- Dostupné na: <https://www.liveworksheets.com/>

Matika.in

- „*Zažij radost s matematikou*“
- Trénování a procvičování matematických úloh pro žáky základních škol
- Cvičení rozdělena podle ročníků
- Dostupné na: <https://www.matika.in/cs/>

Škola s nadhledem

- Procvičování pro žáky základních a středních škol
- Cvičení jsou různého typu (doplňování, křížovky, kvízy, texty a další)
- Program zpracovává různé předměty
- Dostupné na: <https://www.skolasnadhledem.cz/>

Školákov

- Procvičování pro žáky základních škol
- Cvičení jsou různého typu (přiřazování odpovědí, prezentace, špatné/správné, zvolení správného, doplňování a další)

- Program zpracovává různé předměty
- Dostupné na: <https://skolakov.eu/>

UčíTelka

- Zábavně-vzdělávací program
- Určeno pro žáky prvního stupně základních škol
- Videá jsou tříděna podle předmětů
- Zprostředkovávají videa i s doplněním Znakového jazyka
- Dostupné na: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/13394657013-ucitelka/>

Umíme to

- Procvičování různými formami (výběr z možností, doplňování, slepé mapy, diktáty, hry na čas a další)
- Určeno pro žáky základních a středních škol
- Program zpracovává různé předměty
- Dostupné na: <https://www.umimeto.org/>

Včelka

- Interaktivní a zábavné cvičení ve čtení, psaní, matematice a cizích jazycích
- Cvičení jsou různého typu (doplňovačky, zvolení správného, manipulace, poslech, čtení a další)
- Program je potřeba nainstalovat
- Program je na PC, tablety, telefony i interaktivní tabule
- Určený pro rodiče, školy, specialisty (logopedi, speciální pedagogové)
- Specializuje svá cvičení pro žáky se speciálními poruchami učení
- Více informací na: <https://www.vcelka.cz/>

Wordwall

- Program, kde si pedagog tvoří své vlastní online výukové materiály
- Do programu je nutné se přihlásit
- Je možné tvořit různé typy úloh – kvízy, třídění, doplňování, anagramy, ano/ne, pexesa, křížovky, hledání slov, dvojice a další

- Z programu je možné získávat výsledky žáků
- Dostupné na: <https://wordwall.net/cs>

YouTube

- Video databáze
- Dostupné na: <https://www.youtube.com/>

4.5 Výsledky šetření

Cílem diplomové práce bylo specifikovat metody vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání v kontextu distanční výuky a dále analyzovat metody využívané při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od distanční výuky. Dílčími cíli výzkumu bylo popsat zkušenosti zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky v rámci základního vzdělávání, analyzovat osvědčené metody a programy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami během distanční výuky, zjišťovat využívané metody a programy pedagogů při aktuální výuce, popsat pozitiva distanční výuky pro její budoucí působení. Cíle diplomové práce se povedlo naplnit zodpovězením výzkumných otázek následovně:

Výzkumná otázka č. 1: *Jaké jsou zkušenosti pedagogů s distanční výukou na základní škole žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?*

Výzkumné šetření sledovalo, jaké mají respondenti – pedagogové zkušenosti ze zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na potřebu podpory v době pandemie COVID-19. Šetření ukázalo, že v největší míře (Tab. č. 3) se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) zapojovali dobře, ale byla třeba podpora nad rámec běžné podpory ze strany vyučujícího. Žáky se SVP, kteří se nezapojovali i za podpory od pedagoga měli pouze jednotky pedagogů.

Dále výzkum sledoval, jaké metody práce se pedagogům během distančního vzdělávání osvědčily. Výzkum ukázal, že celých 85 % respondentům se osvědčila individuální metoda práce s žáky. Jednalo se i o formy v podobě využití asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga, konzultace apod. Také se respondenti shodli na skupinové práci žáků, ať v menších tak ve větších skupinkách.

Dalším bodem výzkumu bylo, jaké osvědčené programy by respondenti doporučili po zkušenostech z distanční výuky u žáků se SVP. Téměř polovina respondentů uvedla obecně výukové programy, které dále rozepsali (graf 3). Zhruba jedna pětina respondentů uvedla, že žádné takové programy nejsou. Je tedy pravděpodobné, že se jim žádný z programů nijak výrazně neosvědčil. Mezi nejvíce zmiňované patří např. Školákov, Umíme to nebo Wordwall.

Výzkumná otázka č. 2: *Jaké z těchto zkušeností využívají v současné době?*

Výzkumné šetření sledovalo, zda jsou některé metody, programy či techniky, které se pedagogům v práci s žáky se SVP natolik osvědčily, že je využívají aktuálně ve výuce. Celkem 78 % respondentů uvedlo, že takové metody, programy a techniky jsou a v rámci odpovědi *jiné* vypsali o jaké se jedná. Mnoho respondentů zmínilo položky již v předchozí otázce, další respondenti vypsali, o jaké se jedná. Nejčastěji respondenti zmiňovali práci s Google classroom či Microsoft Teams, také velmi často zmiňovali Wordwall (program na tvorbu kvízů, testů apod.). Zbýlých 22 % uvedlo, že nic takového v běžné prezenční výuce nerealizují.

Dále výzkum sledoval, zda tyto programy, metody a techniky napomáhají pedagogům v práci s žáky s dlouhodobou absencí. Celkem 66 % respondentů uvedlo, že jim tyto prostředky napomáhají při práci s nepřítomnými žáky a to např. v komunikaci, sdílení úkolů, předávání materiálů z hodin apod. Zbýlých 34 % uvedlo, že jim tyto prostředky nenapomáhají a pracují podle běžného modelu.

Dále výzkum sledoval, kde hledají respondenti inspiraci pro distanční výuku žáků se SVP. Položka nabízela možnosti – internetové zdroje, knižní zdroje, kolektiv kolegů. V rámci odpovědi internetové či knižní zdroje poté respondenti odpovídali konkrétně. Valná většina odpověděla, že inspiraci hledá buď v rámci internetových zdrojů nebo kolektivu učitelů. Jednotky pedagogů uvedlo, že inspiraci hledá v rámci knižních zdrojů. Nejčastější příklady zdrojů jsou vypsány (str. 52), patří mezi ně např. učebnice a pracovní listy, webové stránky jiných škol či webináře.

V rámci výzkumu měli respondenti možnost odpovědět volitelně, zda realizují cokoli dalšího nezmíněného, co se naučili v distančním vzdělávání během pandemie COVID-19 a stále to při výuce využívají. Na tuto položku odpovědělo 67 respondentů. Opět se některé

odpovědi i přes variabilitu shodovali. Nejčastěji respondenti uváděli obecně více využívání internetových zdrojů, využívání online platform, společných uložišť třídy anebo nabízení žákům dobrovolných úkolů pro opakování látky.

Výzkumná otázka č. 3: *Jaké mají plány s využíváním těchto zkušeností do budoucna i s ohledem na státní digitalizaci?*

Výzkum se zabýval tím, zda respondenti zvažovali možnost zprostředkovat žákům s dlouhodobou absencí online přenos na výuku. Počet respondentů, kteří by tuto možnost podpořili bylo 49 a počet respondentů, kteří tuto variantu řešení absence žáka již realizují je 27. Jednou z možností, kdy tuto možnost pedagogové volí je vážné a dlouhodobé onemocnění (např. onkologické onemocnění). Dále výzkum zodpovídal otázku, zda poskytne prostředky aktuálně realizovaná digitalizace pro vzdělávání žáků se SVP. Téměř většina respondentů uvedla, že ano. Mezi respondenty byli i tací, kteří ještě nevěděli, jaký vliv to bude mít. Vychází z toho tedy, že pedagogové více využívají IT technologie a digitalizace jim poskytne možnost výuku v tomto duchu realizovat.

Na základě zjištěných výsledků byl dále vytvořen *adresář programů a webů*, které respondenti doporučili. Adresář uvádí nejdůležitější informace, typ programu či webu, na co je možné ho využít a zdroj. Je tedy možné se inspirovat při práci s IT technologiemi při výuce v adresáři. Také na základě probíhající digitalizace je pravděpodobné, že mnoho dalších pedagogů tuto inspiraci bude vyhledávat.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo specifikovat metody vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu distanční výuky a dále analyzovat metody využívané při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od doby distanční výuky.

V běžném vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují úpravu vzdělávacích postupů, potřeb a hledání cest, jak žáky rozvíjet. V situaci distanční výuky v době pandemie COVID-19 pedagogové znovu hledali nové cesty a způsoby vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ukázalo se však, že tato doba přinesla do dnešní výuky pozitiva. Pedagogové ve valné většině využívají u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i u žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb nabytých zkušeností z distančního vzdělávání a zapojují prvky distanční výuky do běžného vzdělávání ve škole. Nejedná se jednoznačně o činnosti vázané na inteligentní technologie, ale i o metody práce a techniky, které využívali v době distanční výuky a využívají stále. Také tato zkušenost doopravdy přinesla nové možnosti ve vzdělávání žáků při absencích, jak uvedli pedagogové.

Na základě analýzy výzkumného šetření a prostudování vhodné literatury byly specifikovány metody vhodné pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Byly analyzovány metody, které využívali pedagogové během distančního vzdělávání následkem pandemie COVID-19 a které z těchto metod využívají při výuce dnes. Na základě toho byl vytvořen přehled nejčastějších programů a webů využívaných pedagogy při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v podobě *adresáře programů a webů*. Pedagogové sdíleli své zkušenosti se zapojováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky a jak moc byla nutná podpora ze strany pedagogů. Dále pedagogové reflektovali, jaké se jim osvědčily při vzdělávání programy, metody a techniky vzdělávání a doporučili by je. Většinově se shodli, že pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nejvhodnější individuální vzdělávání a využívání výukových programů pro individualizaci výukových potřeb. Velká část pedagogů potvrdila, že využívá zkušeností z distanční výuky během pandemie COVID-19 a realizuje mnoho technik i v běžné výuce. Umožňuje to pedagogům více komunikovat s žáky i rodiči, sdílet materiály pro další vzdělávání, poskytovat možnost opakování či procvičování a nabídnout prostor pro

vzdělávání při absenci žáka. Pedagogové několikrát představili pozitiva zkušenosti s touto situací.

Diplomová práce obsahuje informace z oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně legislativní východiska, byla specifikována problematika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich edukace. Poslední kapitola vymezila téma distančního vzdělávání.

Výzkumná část obsahuje základní informace jako cíle a metody šetření, charakteristiku metod a výzkumného souboru. Následně samotnou interpretaci dat proloženou grafy a tabulkami. Získané výsledky jsou doplněny o adresář doporučených programů a webů.

Respondenti mají vcelku dobré zkušenosti se zapojováním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distančního vzdělávání za podpory, která přesahovala rámec běžné podpory. Mnoho respondentů potvrdilo, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se lépe realizovalo a dosahovalo lepších výsledků za podpory rodičů. Pedagogům se osvědčila individuální metoda práce, ale stejně tak skupinová forma práce. Mezi nejvíce doporučované programy pedagogů využívaných během distanční výuky patří *Školákov*, *Umíme to*, *Wordwall*, *ČT Edu*, *Učí telka*, *Didakta* nebo *Včelka*. Mnoho z těchto programů pedagogové využívají ve své běžné výuce a doporučují je pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ne všechny, ale některé z programů jsou přímo žákům se speciálními vzdělávacími potřebami určené. Mnoho respondentů uvedlo, že využívají získané zkušenosti při vzdělávání žáků během jejich nepřítomnosti, nejen pro sdílení materiálů, ale i pro přímou online výuku. Několik respondentů sice online přenos na výuku nepraktikuje, nicméně se skutečnosti nebrání. Respondenti také uvedli své zdroje pro inspiraci, mezi které nejčastěji patří učebnice, pracovní listy, webové stránky škol nebo webináře. Valná část respondentů věří, že digitalizace přinese další rozšíření výuky s IT a nebrání se využívat IT i během běžné výuky. Výsledky šetření a práce ve své celkové podobě může posloužit jako inspirace pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nejen distančním způsobem. Také zde mohou pedagogové nalézt další zdroje pro práci v *adresáři programů a webů*. V případě navázání na tuto diplomovou práci by bylo možné kontaktovat další pedagogy a získat tak další informace a zdroje pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vytvořit rozšířený adresář webů a programů či dokonce brožuru.

Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Edukace a intervence žáků s těžkým a souběžným postižením více vadami se zřetelem na didaktické aspekty: teorie výzkumu a praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2022, 227 s. ISBN 9788076033474.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN isbn978-80-210-8757-6.

BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.

BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5710-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Computer Press, 2022. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80_251-1829-0.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. II. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3071-7.

HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-3070-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu Základy kvantitativního výzkumu*, 2., aktualizované vydání. Grada, 2016, 1 online zdroj (256 stran). ISBN 978-80-271-9225-0.

CHRÁSKA, Miroslav. Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 198 s. : 21 obr., 54, XII tab. ISBN 80-244-0765-5.

JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe.* Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KOHNNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj.* Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004, 181 s. ISBN 80-7290-148-6.

KOPECKÝ, Kamil. *Moderní technologie ve výuce.* Univerzita Palackého v Olomouci, 2021, 1 online zdroj (208 stran). ISBN 978-80-244-5926-4.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003, 219 stran: ilustrace. ISBN 80-7315-039-5.

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

MICHALÍK, Jan. *Metodický průvodce – rodiče dítěte se zdravotním postižením (nejen) na základní škole.* Ústí nad Labem: EdA, 2012. ISBN 978-80-904927-8-3.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 80 s. : il. ISBN 978-80-7290-712-0.

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

ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011, 456 stran : ilustrace ; 24 cm. ISBN 978-80-247-3357-9.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5712-3.

ZIKL, Pavel. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada, 2011, 127 s.: barev. il.: 21 cm. ISBN 978-80-247-3852-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, 239 stran: ilustrace: 24 cm. ISBN 978-80-247-4590-9.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

Seznam elektronických zdrojů

AL-DABABNEH, Kholoud Adeeb. Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European journal of special needs education* [online]. Chichester: Routledge, 2018, 33(5), 615-630 [cit. 2023-02-20]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/08856257.2017.1391013>

Alfbook. *Alfbook* [online]. [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://alfbook.programalf.com/index.html?lng=cz>

ATLAS ŠKOLSTVÍ. *Vysoké školy, střední školy, základní školy a jazykové školy v celé České republice* [online]. Brno: 2023 [cit. 2023-03. 15]. Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/kontakty>

BRANSTETTER, Rebecca. *How teacher can help students with special needs navigate distance learning* [online]. The Greater Good Science Center at the University of California, Berkeley, 2020 [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_teachers_can_help_students_with_special_needs_navigate_distance_learning

Česká televize: *UčiTelka* [online]. Praha: 2023 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/13394657013-ucitelka/>

ČŠI. *Desatero pro efektivní distanční výuku v době karantény* [online]. Česká školní inspekce – Aktuality, 2021 a [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Desatero-pro-efektivni-distanzni-vyuku-v-dobe-kara>

ČŠI. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 d [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distanzni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

ČŠI. *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 c [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke->

[publikace/2021/TZ_Navrat_zaku_k_prezencnimu_vzdelavani_v_ZS_SS/html5/index.html?pn=1](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/TZ_Navrat_zaku_k_prezencnimu_vzdelavani_v_ZS_SS/html5/index.html?pn=1)

ČŠI. *Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022* [online]. Praha: Česká školní inspekce – Aktuality, 2021 b [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/TZ_vyrovnavani_nerovnosti_ve_vzdelavani_2021_2022/html5/index.html?pn=3

DANIEL, S.J. *Education and the COVID-19 pandemic* [online]. Prospects 49, 2020 [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09464-3#citeas>

DANVER, SL (ed.). *The SAGE Encyclopedia of Online Education*. [online] SAGE Publications, Incorporated, Thousand Oaks. Available from: ProQuest Ebook Central, 2016 [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=4697439#>

Digitální repozitář Univerzity Karlovy: *Digitální repozitář Univerzity Karlovy* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2017 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/>

Doučování edu.cz: *Národní plán doučování od ledna do srpna 2023* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Národní pedagogický institut České republiky, 2023 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://doucovani.edu.cz/doucovani-od-i-2023>

DUMY.cz: *Digitální učební materiály* [online]. 2012 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.dumy.cz/>

DysCom: *Výukový program pro děti se specifickými výukovými potřebami v českém jazyce* [online]. X-soft [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <http://www.x-soft.cz/dyscom/>

Edu.cz: *Digitální učební pomůcky – inspiromat pro školy* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/digitalizujeme/digitalni-ucebni-pomucky/>

Edu.cz: *Národní plán doučování* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/narodni-plan-doucovani/>

FEERICK, Emmet, Aidan CLERKIN a Jude COSGROVE. Teachers' understanding of the concept of 'embedding' digital technology in education. *Irish educational studies* [online]. Dublin: Routledge, 2022, 41(1), 27-39 [cit. 2023-02-16]. ISSN 0332-3315. Dostupné z: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/03323315.2021.2022521?scroll=top&needAccess=true&role=tab>

FIRAT, Mehmet. E-learning tools and ict usage of open and distance education students. *Journal of Technology and Information Education* [online]. Olomouc: Univerzity Palackeho v Olomouci, 2017, 9(1), 99-108 [cit. 2023-02-16]. ISSN 1803-537X. Dostupné z: https://jtie.upol.cz/artkey/jti-201701-0008_vyuziti_e-learningovych_nastroju_a_ict_v_ramci_otevreneho_a_distacniho_vzdelavani_studentu_vs.php

Google play: *Jamboard* [online]. Spojené státy: Google LLC, 2023 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.jam&hl=cs&gl=US>

Google play: *Kahoot! Play & Create Quizzes* [online]. United states: Google Commerce Ltd, 2023 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: https://play.google.com/store/apps/details?id=no.mobitroll.kahoot.android&hl=en_US

Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All [online]. Paris: UNESCO, 2005 [cit. 2022-07-31]. Dostupné z: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

Interaktivní školení. *Alfbook* [online]. Školení interaktivních technologií a prezentování pro školy i firmy [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <http://www.interaktivniskoleni.cz/vhodny-software-pro-interaktivni-vyuku/alfbook-pro-zakladni-skoly-on-line/>

Kahoot!: *Learning games* [online]. Google Commerce Ltd, 2023 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://kahoot.com/>

KARASEL AYDA, Nedime, Meryem BASTAS, Fahriye ALTINAY, Zehra ALTINAY a Gokmen DAGLI. Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. *Journal of Educational Psychology - Propositos y Representaciones* [online]. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola S.A, 2020, 8(3), 1-8 [cit. 2023-02-23]. ISSN 2307-7999. Dostupné z: <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=c637226f-476e-45c8-b3e2-ed77b981fac9%40redis>

Klasifikace zrakového postižení podle WHO. SONS, 2002-2015 [online]. [cit. 2022-9-12] Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>

KURSCH, Martin. *Využití informačních technologií ve vzdělávání* [online]. 2018 [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/vyuziti-informacnich-technologiei-ve-vzdelavani>

Liveworksheets: *Interactive worksheets maker for all languages and subjects* [online]. 2022 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.liveworksheets.com/>

LOGOŠÍK: *Logošik* [online]. 2023 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.logosik.cz/>

MANĚNOVÁ, Martina a Lenka CHADIMOVÁ. 3D Models of Historical Objects in Teaching at the 1st Level of Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. Elsevier, 2015, 171, 830-836 [cit. 2023-02-19]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://www.sciencedirect-com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S1877042815002281>

Matika.in: *Matika.in* [online]. 2023 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.matika.in/cs/>

MATÝSKOVÁ, M. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace* [online]. Masarykova Univerzita, 2005, roč. 15, č. 1 [cit. 2023-02-25]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1388>

META, o.p.s.: *Podpora příležitostí ve vzdělávání* [online]. META, o.p.s., 2022 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/>

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, česká verze 1. 1. 2023 [cit. 2023-02-26]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/o-mkn>

MŠMT ČR. *Do škol se díky operačnímu programu ministerstva školství dostalo v posledních dvou letech téměř 60 tisíc počítačů* [online]. Praha [cit. 20.02.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/do-ceskych-skol-se-diky-operacnimu-programu-ministerstva?highlightWords=%C5%A1kol+d%C3%ADky+opera%C4%8Dn%C3%ADm>

MŠMT ČR. *Ministerstvo školství pošle školám peníze na digitalizaci* [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-skolstvi-posle-skolam-penize-na-digitalizaci>

MŠMT ČR. *Rámc digitálních kompetencí učitele* [online]. Praha, 2018 [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ramec-digitalnich-kompetenci-ucitele?highlightWords=digcompedu>

MŠMT ČR. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. Praha, 2013 [cit. 16.02.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-digitalniho-vzdelavani-do-roku-2020>

MŠMT. *Edu.cz: Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-29]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

MŠMT. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem.* [online] Praha, 2020 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53906/>

MŠMT. *Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* [online]. Praha, 2019 [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>

Náplň práce asistenta pedagoga. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: Meta o.p.s., 2022 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/napln-prace-asistenta-pedagoga>

NÁRODNÍ INSTITUT DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Výroční zpráva 2019* [online]. Praha: 2019 [cit. 2023-2-20]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/o-nas/vyrocní-zpravy>

NPI: *Webináře* [online]. Národní pedagogický institut, 2023 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/vzdelavani/webinare>

PEDAGOGICKÁ ORIENTACE. *Proměny praxe školního poradenství: Rozhovor* [online] Pedagogicka Orientace, 2017, vol. 27, no. 2. pp. 361-373 Publicly Available Content Database. [cit. 2022-08-15] ISSN 12114669. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/1927850914/115BDE85663A45B5PQ/1?accountid=15618>

Portál České televize: *ČT edu* [online]. Česká televize: 2021 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/>

PROKOP, Daniel. *Distanční vzdělávání očima rodičů: Vývoj, bariéry, motivace a wellbeing dětí* [online]. PAQ Research, 2021 [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/distancni-vzdelavani-v-roce-2020-pohledem-rodicu>

SERAFÍN, Čestmír a Jana DEPEŠOVÁ. Digitalization and digital technology in education. *Trends in Education* [online]. 2018, 11(2), 68-77 [cit. 2023-02-16]. ISSN 18058949. Dostupné z: https://tvv-journal.upol.cz/artkey/tvv-201802-0008_digitalizace_a_digitalni_technologie_ve_skolstvi.php

STADLER-HEER, Sandra. *Inclusion. ELT journal* [online]. UK: Oxford University Press, 2019, 73(2), 219-222 [cit. 2022-07-31]. ISSN 0951-0893. Dostupné z: <https://academic.oup.com/eltj/article/73/2/219/5382606?login=true>

Škola s nadhledem: *Zábavné online procvičování od základky po maturitu* [online]. Nakladatelství Fraus, 2023 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.skolasnadhledem.cz/>

Školákov: *Vítejte na palubě* [online]. 2020 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://skolakov.eu/>

ŠPATENKOVÁ, Naděžda, Jana Poláchová VAŠŤATKOVÁ, Ivana OLECKA a Jindřiška RIESNAROVÁ. Zkušenosti rodičů s inkluzivním vzděláváním. *Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, 2019, 7(2), 47-56 [cit.

2023-02-20]. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/2393657397?accountid=15618&parentSessionId=y11EpYgZQCpDBCsjckjqzM4j6JozGKoVvDR4PsFXFYE%3D&pq-origsite=primo>

Umíme.to: *Online procvičování školního učiva* [online]. Brno [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.umimeto.org/>

Univerzitní repozitář: *Informační systém* [online]. Masarykova Univerzita [2023-03-20]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/repozitar/>

Včelka: *Včelka* [online]. 2023 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.vcelka.cz/>

Veselá chaloupka: *Výukové materiály a učení pomůcky* [online]. 2023 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <https://www.vesela-chaloupka.cz/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online] *Zákony pro lidi* [cit. 2022-07-28]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online] *Zákony pro lidi* [cit. 2022-07-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Výukové programy a software pro základní školy: *O nás* [online]. SILICOM Multimedia [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.silcom-multimedia.cz/o-nas/>

WILHELMSSEN, Terese a Marit SØRENSEN. Physical education-related home–school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European physical education review* [online]. London, England: SAGE Publications, 2019, 25(3), 830-846 [cit. 2023-02-20]. ISSN 1356-336X. Dostupné z: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1177/1356336X18777263>

Wordwall: *Tvořte své lekce lépe a rychleji* [online]. United Kingdom [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://wordwall.net/cs>

Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. *Zákony pro lidi* [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20220201>

Zákon č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online] Zákony pro lidi [cit. 2022-09-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 384/2008 Sb. *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob* [online]. Zákony pro lidi [cit. 2023-02-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

ZAPLETALOVÁ, Jana. *Školní poradenské pracoviště* [online] Národní ústav pro vzdělávání, 2022 [cit. 2022-08-15] Dostupný z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste.html>

ZORMANOVÁ, Lucie. Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků. *Metodický portál: Články* [online]. 2021, [cit. 2023-02-23]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU%2C-RODICU-A-ZAKU.html>

ZORMANOVÁ, Lucie. Projektová výuka. *Metodický portál: Články* [online]. 2012, [cit. 2023-02-23]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

Přílohy

Dotazník pro pedagogy

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

následující dotazník pokládá otázky týkající se distanční výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (žáků se SVP) z pohledu pedagogů v horizontu budoucnosti. Touto cestou bych vám chtěla poděkovat za ochotu a spolupráci vyplněním následujícího dotazníku.

Na otázky odpovídáte v době, kdy se výuka vrátila do škol a doufáme, že to tak i zůstane. Výsledky, získané v tomto dotazníku budou analyzovány a využity k vyvození příkladů dobré praxe pro práci s žáky se SVP. Dotazník je zaměřen na žáky se SVP ve společném vzdělávání na základních školách. Odpovídejte prosím podle vašich zkušeností ve vaší základní škole. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění vám zabere přibližně 10–15 minut. U každé uzavřené otázky označte jednu odpověď, která nejlépe odpovídá vašim zkušenostem a názorům. U otevřených otázek odpovídejte výstižně. V případě doplnění či upřesnění informací u některých otázek využijte kolonku poznámky. Vyplnění dotazníku je zcela anonymní a pokud jsou v dotazníku nějaké konkrétní dotazy, tak pouze z důvodu zpracování dotazníku a přehled odpovědí. Tyto konkrétní odpovědi nebudou přímo zpracovávány do výsledků. Pokud budete mít zájem o výsledky, ráda vám je po zpracování šetření poskytnu.

Demografická data – Název a adresa základní školy: _____

Demografická data – pozice na škole:

- Učitel/ka 1. stupně ZŠ
- Učitel/ka 2. stupně ŽŠ
- Školní speciální pedagog/výchovný poradce

Demografická data – kolik je na vaší škole odhadem žáků:

- Méně než 200 žáků
- 200–500 žáků
- Více než 500 žáků
- Jiné _____

Demografická data – kolik je na vaší škole odhadem žáků se SVP (otázka pro školského poradenského pracovníka):

- Méně než 10 žáků se SVP
- 10-30 žáků se SVP
- Více než 30 žáků se SVP
- Jiné _____

Demografická data – kolik je ve třídě ve které vyučujete žáků se SVP (otázka pro pedagoga):

- Méně než 5 žáků se SVP
- 5 a více žáků se SVP
- Jiné _____

Jaké jsou vaše zkušenosti se zapojováním žáků se SVP do výuky v době epidemie:

- Dobré, žák se zapojoval a nepotřeboval další podporu (nad rámec běžných činností s žákem)
- Spíše dobré, žák se zapojoval, ale byla potřeba i podpora ze strany vyučujícího (nad rámec běžných činností, př. individuální setkání)
- Spíše špatné, žák se nezapojoval, byla nutná potřeba podpory ze strany vyučujícího
- Špatné, žák se nezapojoval ani za podpory ze strany vyučujícího
- Jiné _____

Doporučil/a byste nějaké metody práce, které se vám osvědčily při práci s žáky se SVP v distanční výuce (Př. skupinová práce, individuální práce, individuální práce asistenta s žákem apod.): _____

Doporučil/a byste nějaké programy, které se vám osvědčily při práci s žáky se SVP v distanční výuce (Př. metodiky, aktivizační programy, výukové programy na PC apod.):

Jsou takové metody, programy či techniky, které jste využíval/a při výuce žáků se SVP během distanční výuky a využíváte je dodnes:

- Ano (pokud ano napište do kolonky „jiná“ o jaké se jedná)

- Ne
- Jiné _____

Pomáhají vám tyto metody, programy či techniky při vzdělávání žáků, kteří mají dlouhodobé absence (z důvodu nemoci, rodinné situace apod.):

- Ano
- Ne

Kde hledáte inspiraci pro distanční výuku žáků s SVP:

- Internetové zdroje (napište do kolonky "jiná" o jaké se jedná)
- Knižní zdroje (napište do kolonky "jiná" o jaké se jedná)
- Kolektiv učitelů, kolegové
- Jiné _____

Přemýšlel/a jste nad tím, že byste zprostředkovali žákům s dlouhodobou absencí online přenos na výuku:

- Ano
- Ne
- Již zprostředkováváme
- Jiné _____

Je něco dalšího, co jste „přebral/a“ z distanční výuky a realizujete to do dnes:

- Ano (napište do kolonky jiné o co se jedná)
- Ne
- Jiné _____

Poskytne vám prostředky aktuálně probíhající digitalizace a rozšíření IT techniky při vzdělávání žáků se SVP:

- Ano
- Ne
- Jiné _____

Prostor pro další zkušenosti, poznámky: _____