

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora žáků se specifickými poruchami učení a chování v distanční výuce
na ZŠ

Dita Vršková

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

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora žáků se specifickými poruchami učení a chování v distanční výuce na ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 11. 4. 2023

Ráda bych poděkovala prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za její odborné vedení, věnovaný čas a především lidský přístup po celou dobu psaní mé bakalářské práce. Děkuji také pedagogům a speciálnímu pedagogovi za poskytnutí rozhovorů a za vstřícný přístup. Ráda bych dále poděkovala své rodině za trpělivost a podporu během celého studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je věnována problematice specifických poruch učení a chování a distančnímu vzdělávání těchto žáků. Cílem je přiblížit zkušenosti pedagogů na dvou vybraných základních školách s distanční výukou a zjistit, jaké formy on-line výuky byly nejvíce využívány. Je zkoumáno, jak na tom pedagogové byli před pandemií Covid-19 s digitálními technologiemi a zda jim distanční doba v této oblasti přinesla nějaké pozitivum.

Práce je rozdělena na teoretickou část a empirickou část. Teoretická pomáhá nahlédnout do problematiky specifických poruch učení a chování a přibližuje pojmy spojené s distančním vzděláváním, a to především na základě použité odborné literatury. Distanční vzdělávání je pro mnohé vcelku nový pojem a cílem bylo také zreflektovat legislativní ukotvení této problematiky.

V závěrečném šetření empirické části vyplývají výsledky z uskutečněných rozhovorů a následných odpovědí na výzkumné otázky. Byl použit kvalitativní výzkum, zejména pro možnost bohatého sběru dat a možnosti získat kvalitní odpovědi na otevřené otázky. Ty byly zaměřené na digitální kompetence pedagogů v době pandemie Covid-19, na podporu žáků se specifickými poruchami učení a chování a na využívání digitálních technologií v současné době. Výzkumná část byla obohacena o rozhovor se speciálním pedagogem a jeho metodické vedení během distanční výuky.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že období distančního vzdělávání bylo pro pedagogy přínosné z hlediska zdokonalení se v oblasti digitálních technologií více, než tomu bylo před pandemií. Informanti se shodli, že ve většině případů využívají digitální technologie i v současné době a zařazují je nejen do výuky těchto žáků. Naopak jako negativum vnímají dopady na sociální vztahy mezi žáky po návratu na prezenční formu výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, inkluzivní vzdělávání, distanční výuka, digitální technologie, pedagog, speciální pedagog

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on pupils with learning disabilities and behavioral disorders and the effect of distance education on them. The aim was to present the experience of teachers in two selected primary schools with distance education and to find out what forms of online teaching were most used. We asked teachers about their technical abilities before Covid-19 pandemic and whether the distance period has brought them any positives in this area.

The thesis is divided into a theoretical part and an empirical part. The theoretical one gives us insight into the specific learning disabilities and behavioral disorders and introduces the concepts related to distance education, mainly based on the used literature. Distance education is a fairly new concept for many and the aim was also to reflect on the legislative anchoring of this issue.

Qualitative research was used, especially for the possibility of rich data collection and the possibility of obtaining quality answers to open-ended questions. Those were focused on the digital competences of teachers in the time of the Covid-19 pandemic, the support of pupils with specific learning and behavioural difficulties and the usage of digital technologies in the present day. The research part was enriched by an interview with a special education teacher and her methodological guidance during distance learning.

The results of the research investigation showed that the period of distance education was more beneficial for educators in terms of improving themselves in digital technologies than it was before the pandemic. Informants agreed that in most cases they are still using digital technologies today and incorporating it not only in teaching those students. On the other hand, they perceived the impact on the social relationships between the pupils after the return to the face-to-face form of teaching as a negative.

KEYWORDS

Learning disabilities, behavioral disorders, inclusive education, distance learning, digital technologies, teacher, special education teacher

Obsah

Úvod.....	6
1 Specifické poruchy učení a chování	7
1.1 Definice specifických poruch učení a chování.....	7
1.2 Klasifikace a etiologie specifických poruch učení a chování	12
1.3 Specifika osobnosti žáka se specifickými poruchami učení a chování.....	17
1.4 Reedukace a intervence specifických poruch učení a chování	19
2 Žáci se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí ZŠ	23
2.1 Formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování.....	23
2.2 Legislativní rámec a inkluzivní vzdělávání.....	26
2.3 Diagnostika specifických poruch učení a chování	30
2.4 Formy podpory při distanční výuce žáků se specifickými poruchami učení a chování.....	35
3 Podpora žáků se specifickými poruchami učení a chování v distanční výuce na ZŠ ..	41
3.1 Cíl bakalářské práce a výzkumného šetření	41
3.2 Charakteristika souboru a technik šetření	42
3.3 Interpretace výsledku šetření	44
3.4 Závěr šetření.....	57
Závěr	60
Seznam použitých informačních zdrojů	63
Seznam příloh	68

Úvod

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování v době distančního vzdělávání na běžných základních školách. Doba distančního vzdělávání nastala celoplošně a byla reakcí na pandemii Covid-19 v roce 2020. Již zmíněná forma výuky byla zařazena do vzdělávání žáků a podrobně rozpracována v Metodickém pokynu MŠMT a MZDR ČR. V současné době je to často diskutované téma v souvislosti s dopady na žáky se specifickými poruchami učení a na jejich chování do budoucna. Dále bakalářská práce zkoumá, jak pedagogové vnímají distanční vzdělávání s odstupem času a jaká pozitiva v něm spatřují.

V bakalářské práci popisují, jaké formy podpory byly poskytnuty žákům při distanční výuce na 1. stupni dvou běžných základních škol. Důraz se kladl především na žáky se specifickými poruchami učení a chování. Výzkum se zabýval problematikou z pohledu pedagogů a speciálního pedagoga. Cílem bakalářské práce je shrnutí zkušeností a zjištění, jaké digitální technologie pedagogové využívali, a zda je mohou doporučit ke vzdělávání v prezenční formě.

V rámci teoretických východisek se na základě analýzy odborné literatury snažím zodpovědět některé důležité otázky k problematice žáků se specifickými poruchami učení a chování, jejich následnou diagnostiku a zvolení vhodné intervence a reedukace. V empirické části bylo cílem zjistit na základě rozhovorů s pedagogy a speciálního pedagoga jejich zdatnost v oblasti digitálních technologií, přístup k využívaným formám během on-line výuky, postoj školy a metodické vedení speciálního pedagoga v době distanční výuky.

1 Specifické poruchy učení a chování

1.1 Definice specifických poruch učení a chování

V současné době jsou poruchy učení předmětem zájmu mnoha oborů. Nové poznatky posunují hranice poznání poruch a tím i jejich definování. Nelze tedy očekávat shodu ve formulaci jedné definice. M. Bartoňová (2010) uvádí, že specifické poruchy učení označujeme jako různorodou skupinu poruch, které mají individuální charakter a mohou vznikat na základě dysfunkce nervové soustavy. Přestože se poruchy učení mohou objevovat současně s jinými druhy postižení – mentálním postižením, poruchami chování, smyslovými vadami nebo vnějšími vlivy (např. nedostatečná a nevhodná výuka, kulturní odlišnosti), nejsou jejich přímým důsledkem (Zelinková, 2003). Specifické poruchy učení mají svá specifika jak ve své etiologii, příčinách vzniku, tak ve svých projevech. Tyto poruchy jsou vždy vrozené a vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození nebo časně po narození dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2008). O etiologii se podrobněji dozvíme v podkapitole „Klasifikace a etiologie specifických poruch učení“. Je důležité také rozlišit označení „specifické“ od nespecifických poruch (smyslové postižení, opožděný vývoj...). Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V tomto případě znamená dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena (Zelinková, 2003).

Dyslexie je nejčastější poruchou učení v osvojování čtenářských dovedností, zejména proto, že nejvíce ovlivňuje prospěch žáka ve škole. Tato porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. K projevům dyslexie patří třeba záměna písmen, které mají podobný tvar (b-d, p-q), podobně znějí (d-t), nebo si podobná nemusejí být (Wollridge, online, 2018). Dalším projevem je rychlost čtení nebo tzv. dvojí čtení, kdy dítě potichu hláskuje a až pak přečte nahlas. Porozumění čtenému textu bývá závislé na míře předešlých ukazatelů (Zelinková, 2003). Podle Bakker existují dva typy dyslexie, které přirovnává k jízdě na koni. První typ se rovná pomalému koni, který pozoruje terén.

Druhý typ přirovnává k rychlému koni. Nejlépe je začít se učit jezdit na pomalém koni a pak přeseďlat na rychlejšího koně. A tak by to mělo být i se čtením. Nejprve číst pomalu a pozorně a pak čtení zrychlovat. Dyslexie tedy vlastně znamená, *jet určitou dobu na špatném koni* (Pokorná, 2001).

Dysortografie, dysgrafie jsou specifické poruchy, které spolu úzce souvisí. Obvykle tyto typy poruch mohou tvořit komplex specifických poruch učení spolu s dyslexií. Velmi často se také vyskytují spolu se syndromem poruchy pozornosti nebo se syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADD, ADHD syndrom). Dříve byl tento syndrom označován za syndrom lehké mozkové dysfunkce.

Dysortografie je definována jako specifická porucha pravopisu, která vzniká na základě poruchy fonemického sluchu, je porušené sluchové vnímání. Porušena je zejména schopnost sluchové diferenciacce, sluchového rozlišování. Dále také bývá narušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť. U jedince bývá narušeno vnímání a reprodukování rytmu. Projevuje se zejména specifickou chybou při psaní diktátu, která bývá označována za tzv. primární problematiku. Mezi typické dysortografické chyby patří zejména:

- ✓ vynechávky písmen, slabik, slov i vět
- ✓ nesprávné umístění diakritických znamének
- ✓ přesmykování slabik (kolo-loko)

Dále do projevů řadíme:

- ✓ záměny zvukové podobných hlásek, zvláště znělých a neznělých
- ✓ záměny zvukově podobných slabik - sem řadíme tzv. měkčené slabiky bě, pě, vě, mě a také zejména měkké a tvrdé slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny
- ✓ nedodržování hranic slov v písmu, komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu
- ✓ gramatické chyby za určitých okolností řadíme jako specifické, jedinec ovládá ústní projev, ale neumí jej tzv. přenést do písemného projevu; chyby například v diktátech, v prepisech a opisech označujeme také jako specifické dysortografické chyby (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Velice úzce s dysortografií souvisí dysgrafie. Je definována jako specifická porucha grafického projevu. Žáci postižení touto poruchou mají zasaženou celkovou úpravu psaného projevu, píše pomalu, namáhavě, mají problém dodržet výšku a liniaturu písma. Mluvený projev mají dobrý a neshoduje se s psaným projevem. Dysgrafie je zejména způsobena deficitem v oblasti jemné a hrubé motoriky. Porucha se také projevuje i při pohybové koordinaci, žák má problém v prostorové orientaci, v oblasti pozornosti, pohybové a zrakové paměti. Je velmi těžké spojení foném – grafém, například při psaní diktátu, nebo spojení mezi tiskacím písmem s psacím písmem. Postrádají schopnost vybavit si tvary písmen a zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen (srov. Zelinková, 2003, Bartoňová, 2007).

Dyskalkulie je jako další zařazena mezi specifické poruchy učení. Je to specifická porucha matematických schopností, nebo bývá označována také jako porucha počítání. Žák má potíže ve sluchové a zrakové percepci, v pravolevé orientaci, v prostorové orientaci, v poruše pozornosti či paměti. Pro dyskalkulii existuje mnoho definic. Mezi jednu z nich patří definice z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, která definuje dyskalkulii jako specifické postižení dovednosti počítat. Porucha se týká základních početních operací jako sčítání, odčítání, násobení, dělení. Další a nejznámější rozdělení dle L. Košče (1978) je podle charakteru potíží, které člení dyskalkulii na několik typů: praktognostická dyskalkulie, verbální dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie, operační a ideognostická dyskalkulie.

- ✓ Praktognostická dyskalkulie – zasahuje rozvoj předčíselných dovedností ve věku pěti až sedmi let jako je například přidávání, ubírání množství, rozkládání a porovnávání počtu.
- ✓ Verbální dyskalkulie – tento typ dyskalkulie se projevuje zejména před docházkou v ZŠ; žák má problémy při slovním označování množství, počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů.
- ✓ Lexická dyskalkulie – při tomto typu dyskalkulie není žák schopný číst matematické symboly, jako jsou číslice, čísla, početní znaménka a jiné matematické symboly (například závorky, procenta aj.).
- ✓ Grafická dyskalkulie – zasahuje oblast psaní matematických znaků, žák není schopen zachytit matematický obsah, zejména ve slovních úlohách.

- ✓ Operační dyskalkulie – zde jsou projevy zejména v schopnosti provádět matematické operace jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení.
- ✓ Ideognostická dyskalkulie – při této poruše nedokáže žák např. spočítat z paměti příklad, ačkoli vzhledem ke svému věku a inteligenci by to měl zvládnout (Blažková, 2009).

Dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie jsou specifické poruchy učení, které jsou pouze českým specifikem, v zahraniční literatuře se s těmito pojmy nesetkáme (Bartoňová, 2007).

- ✓ Dyspinxie – méně diagnostikovaná specifická porucha kreslení; charakterizujeme ji nízkou úrovní kresby, neobratnou manipulací s tužkou, kdy žák příliš na tužku tlačí nebo naopak, žák nedokáže přenést svou představu do kresby, často gumuje a opravuje podobně jako u dysgrafie (Michalová 2004, Muller a spol., 2001).
- ✓ Dysmúzie – specifická porucha hudebních dovedností; postihuje zejména oblast vnímání a reprodukce hudby. Do projevů řadíme obtíže s rozlišováním tónů; žák si nedokáže zapamatovat melodii, není schopen reprodukce rytmu (Bartoňová, 2019).
- ✓ Dyspraxie – jedná se o specifickou poruchu motorických funkcí u žáka s vyšším a průměrným intelektem. Je zde diference mezi věkem a pohybovými dovednostmi. Žák si špatně přivlastňuje pohybové dovednosti, hrubá motorika je opožděná a následují i obtíže s jemnou motorikou. Hrozí u nich riziko častých úrazů. Tito jedinci mohou být svým okolím vnímáni jako líní, nevychovaní a bez zájmu. Často mohou působit neupraveně a mají problémy s hygienickými návyky. Nejsou zruční, spíše nešikovní, a jejich výrobky mohou působit nevzhledně. Tímto vzniká nechuť něco vytvářet. Dyspraxie se projevuje třikrát více u chlapců než u dívek (Střední škola technická AGC, 2007).

Specifické poruchy chování

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) bychom mohli definovat jako poruchu pozornosti s hyperaktivitou (Munden, Arcelus, 2008). Jedná se o

neurovývojové onemocnění, které způsobuje obtíže při učení, je znatelné v chování a projevuje se zvýšenou impulzivitou. Ve školním prostředí může narušovat proces učení (Goetz, 2019).

Davidson a Neale (2001) píší o symptomech, které dělí ADHD (= porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) do tří subkategorií:

- ✓ ADD porucha pozornosti bez hyperaktivity - tito jedinci mají problémy v oblasti pozornosti při informačním procesu
- ✓ Hyperaktivita a impulzivita
- ✓ Spojení obou předešlých typů, tzn. spojení poruchy pozornosti s hyperaktivitou a impulzivitou. Do této skupiny spadá nejvíce dětí.

Podle Barkleyho (1990) se ještě k těmto subkategoriím rozlišuje:

- ✓ ADHD s agresivitou nebo bez agresivity
- ✓ opoziční chování - ODD (Oppositional Defiant Disorders) (Zelinková, 2003)

Projevy při procesu učení:

- ✓ Impulzivita: děti často vykřikují odpovědi, aniž by byla dokončena otázka, přerušují ostatní a nenechají je domluvit. Nevydrží stát na jednom místě a přerušují činnosti ostatních. V nebezpečnějších formách může mít za následek časté úrazy.
- ✓ Nepozornost – žák bývá často rozladěný, může se zdát, že neposlouchá, co se mu říká. Dále si například nedokáže uspořádat úkoly a činnosti, je lehce vyrušitelný od práce doma či ve škole, je zapomnětlivý, často sní a neudrží pozornost se soustředit.
- ✓ Hyperaktivita – dítě nevydrží v klidu, pobíhá, poskakuje, má roztěkané chování, neustále mluví a vydává zvuky, často se může stávat, že si hraje s rukama.
- ✓ Krátkodobá paměť – slabá pracovní paměť, kdy žák není schopný si zapamatovat denní aktivity.
- ✓ Dys- organizace - problémy se zapamatováním stejných a obdobných kroků, obtíže s plánováním. Ve školním prostředí je důležité informovat žáka o krocích, které budou následovat (srov. Munden, Arcelus, 2008, Bartoňová, 2019).

ADHD se často vyskytuje s jinými poruchami. V. Lechta (2016) uvádí, že nejčastěji jsou udávány např. opoziční chování (40-70 %), poruchy chování (20-56 %), poruchy učení (24-70 %), psychopatie (asi 20 %), delikvence, antisociální aktivity (18-30 %), úzkostné poruchy (10-40 %), bipolární poruchy (do 27 %), somatické a koordinační pohybové problémy a neobratnost (50 %), lexikální poruchy (10-54 %) atd.

1.2 Klasifikace a etiologie specifických poruch učení a chování

Specifické poruchy učení a chování můžeme rozdělit a klasifikovat podle mnoha různých kritérií. Nejčastěji je používáno dělení podle zasažených školních dovedností. Jednotlivé názvy jsou odvozeny z řeckých pojmů s předponou dys-, která vyjadřuje narušení nebo odchylku od normálu. Ale ani poruchy v daných oblastech školních dovedností nejsou homogenní, rozlišujeme např. dyslexii fonematickou, optickou, agramatickou a sémantickou. Toto je klasifikace podle A. Lalajevy, kterou ve své knize uvádí Zelinková (2003). Není samozřejmě jediná, klasifikací od různých autorů je mnoho, např. podle Matějčka, Bakker. Primárně vycházejí poruchy učení z narušení dílčích funkcí jako např. paměť, pravolevá orientace, sluchová diferenciacce, zraková diferenciacce, prostorová orientace. Mohou to být hlavní klasifikační kritéria, ale také se mohou přidružit převažující symptomy v oblasti hyperaktivity, hypoaktivity a nebo deficit v oblasti sluchové a zrakové percepce. Dále můžeme poruchy učení rozdělit podle činnosti mozku, a to na pravo- a levohemisférové a také samozřejmě na lehké a těžké formy (Slowík, 2016). Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (1992) jsou zařazeny specifické poruchy školních dovedností do poruch psychického vývoje. Nadřazenou kapitolou jsou Poruchy duševní a poruchy chování (F00 – F99). Poruchy psychického vývoje jsou označovány F80 – F89 a zahrnují základní diagnózy:

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F81 Specifické poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Specifická porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností
F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS
F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí
F83 Smíšené specifické vývojové poruchy
F84 Pervazivní vývojové poruchy
F88 Jiné poruchy psychického vývoje
F89 Neurčená porucha psychického vývoje
(MKN-10,online, 2022)

Tyto uvedené poruchy mají společné vlastnosti, jakou jsou: nástup vždy v kojeneckém věku nebo v dětství, postižení nebo opoždění ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy, dále potom stálý průběh remisí a relapsů. U většiny případů bývá narušena prostorová orientace, je postižena řeč a narušena motorická koordinace. Věkem mohou projevy slábnout, i když mírné defekty přetrvávají. U ADHD je dobré zmínit rozdíly při klasifikaci a diagnostice mezi DSM-IV a MKN-10. Označení ADHD je v DSM-IV a Hyperkinetická porucha v MKN-10. Výrazné rozdíly těchto klasifikačních systémů týkajících se ADHD a Hyperkinetické poruchy jsou především následující:

1. V DSM-IV je porucha chování klasifikována jako vlastnost, často je dítě nepřiměřeně „upovídané“ a je to příznak hyperaktivity, ale v MKN-10 se uvádí přesnější popis chování - dítě mluví nadměrně bez ohledu na společenské zvyklosti a zábrany, a to je příznak impulzivity.
2. Podle DSM-IV se ke klasifikaci a diagnostice vyžaduje šest nebo více příznaků (symptomů) pro hyperaktivitu a impulzivitě, dále aby tyto symptomy přetrvávaly nejméně po dobu šesti měsíců v takové míře, že mají za následek nepřizpůsobení dítěte a symptomy neodpovídají jeho vývojovému stadiu. Je to proto, že jsou zde zahrnuty 3 symptomy hyperaktivity a 3 symptomy impulzivity (Munden, Arcelus, 2008).

ADHD je tedy v MKN-10 značeno jako Hyperkinetická porucha (F90), a ta spadá do Poruch chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání (F90 – F99):

F90 Hyperkinetické poruchy

F91 Poruchy chování

F92 Smíšené poruchy chování a emocí

F93 Emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství

F94 Poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání

F95 Tiky

F98 Jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání

F99 Neurčená duševní porucha

(MKN-10, online, 2022)

Etiologie specifických poruch učení a chování

Etiologie neboli příčiny specifických poruch učení procházejí neustálým vývojem a pohled na etiologii je různý. Jednou z autorek hledající příčiny dyslexie byla například litevská autorka A. Lalajeva. Zabývala se rozbořem psychických funkcí, které se podílejí na nácviku čtení a psaní, a následnou reedukací. Rozbořem příčin podle této autorky z roku 1983 vznikla následující rovina:

1. Dyslexie fonematická, která vzniká jako následek nezvládnutého fonematického systému jazyka.
2. Dyslexie optická, která se projevuje poruchami zrakové analýzy, zrakoprostorové analýzy, poruchami zrakové paměti, poruchami prostorové paměti a vnímání a představy o tvaru.
3. Dyslexie agramatická se projevuje nesprávným zafixováním gramatických forem a dále morfologickým a syntaktickým zobecněním.
4. Dyslexie sémantická, která je zapříčiněná nedostatečným chápáním smyslu čteného textu (Zelinková, 2013).

Autoři uvádějí zároveň více příčin, které se vzájemně kombinují. Ve většině případů se setkáme s dětmi, které mají různé kombinace obtíží v různých oblastech (Zelinková, 2003). V současné době mluvíme o tzv. multifaktoriálním modelu příčin specifických poruch školních dovedností, což znamená, že nacházíme celý komplex příčin, které se vzájemně kombinují a jejich důsledkem jsou vzájemně prolínající se

poruchy. Pokorná (2001) příčiny specifických poruch školních dovedností klasifikuje do dvou skupin – endogenní a exogenní etiologické faktory.

Zelinková (2003) uvádí, že nenalezneme dva stejné jedince s poruchou učení a že nelze vytvořit optimální metody společně pro všechny. Je to způsobeno abnormalitami, které se projevují v mnoha kombinacích a v různé míře závažnosti. V dnešní době zaznamenáváme posun v definování specifických poruch učení. Důležité je, abychom na žáka koukali z pohledu komplexnosti, brali ho jako celek se všemi podmínkami, okolnostmi. Ovlivňuje ho především prostředí, ve kterém žije. Dále musíme brát na zřetel vývoj před narozením, po narození, rodinu, podmínky pro vzdělávání a požadavky ke vzdělání.

Etiologie dispozic

- ✓ Genetické faktory s odchylkami ve funkci CNS
- ✓ Lehké mozkové postižení, kde hraje roli netypická dominance hemisfér
- ✓ Nepříznivé vlivy rodinného prostředí
- ✓ Ovlivňující faktory ve školním prostředí

Všechny faktory prostředí školního nebo rodinného mohou ovlivnit osobnost žáka. Nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou žáka velmi negativně ovlivnit v jeho dalším životě, nejen ve školní výkonnosti. Důležitá je hlavně včasná diagnostika a následná reedukace (Bartoňová, 2019). Pokud se budeme nyní zabývat etiologií ADHD, zjistíme, že je na tom z pohledu příčin podobně jako specifické poruchy učení. Příčinami symptomů ADHD se zabývá mnoho vědeckých disciplín jako např. antropologie, neuroanatomie, genetika, neurochemie, toxikologie, psychologie, neurofyzologie, sociální vědy. Poznatky ze všech věd nám dávají lepší pohled do problematiky ADHD a pomáhají nám pochopit složitý mechanismus poruch chování a následné správné uchopení postupů vedoucích ke správnému postoji k této poruše.

- ✓ Genetika – mnohé studie ukázaly, že symptomy ADHD jsou často geneticky podmíněné a že není příčinou symptomů výchova ani životní prostředí dítěte. Munden (2008) ve své knize uvádí, že ADHD se dědí spíše po mužské linii než po ženské. Neustále v tomto směru probíhají studie, které se snaží příčiny

symptomů vysvětlit, vést k pokroku v léčbě a hlavně zdokonalit diagnostické testy.

- ✓ Neuroanatomie se hlavně zabývá otázkou, zdali je ADHD výsledkem strukturální abnormality mozku. V této oblasti je u dětí, či dospělých prováděna tzv. nukleární magnetická resonance (MRI), což je diagnostický přístroj, který dává lékařům možnost propočítat objem různých mozkových struktur. Nedělá se běžně, jen pokud si lékaři či psychiatři nejsou při diagnostice jistí a hledají další možnosti příčin např. úrazem. Nejnovější studie v tomto oboru poukazují na to, že děti s ADHD mají o něco menší oblasti mozkové tkáně v pravém frontálním laloku. Ten má různé funkce, do nichž třeba patří plánování, ovládání podnětů. Oba laloky mají důležitá spojení s limbickým systémem, tam je umístěno emoční centrum mozku.
- ✓ Neurofyziologie se zabývá hlavně tím, zda jsou symptomy ADHD odrazem abnormalit mozkových funkcí. Výzkum probíhá za pomoci EEG (elektroencefalografie). Pomocí elektrod připojených na tělo zachycuje nepatrné elektrické impulzy a tím dá možnost nahlédnout pacientovi do mozku. Je to důležité při diagnostice epilepsie a chceme-li pacientovi nasadit léky. Vyšetření nepomáhá stanovit ADHD, ale může pomoci v případě, že lékař zvažuje jiné příčiny symptomů. V dnešní době jsme také schopni dokázat, že děti s ADHD mají v oblasti mozku redukováný průtok krve, což může být jeden ze symptomů. Dalším ukazatelem ADHD u adolescentů a dospělých může být snížená funkce metabolické aktivity ve frontálních oblastech mozku. Ale není prokázáno, zda je to výhradně u ADHD.
- ✓ Neurochemie se zabývá studií, zda má ADHD souvislost s chemickými látkami v mozku. Zde je prokázáno, že léky mění aktivitu dopaminu a noradrenalinu a symptomy se obecně zlepšují. Přesto neexistuje v současné době ucelená teorie.
- ✓ Toxikologie se zabývá ve velmi vzácných případech otravou olovem, která může způsobit trvalé následky. Dále může člověk trpět příznaky hyperaktivity a nepozornosti po prodělané encefalitidě. Nejrizikovější skupina dětí je mezi 12 a 36 měsíci. Další příčinou může být cigaretový kouř nebo alkohol zejména před narozením. Může způsobit poškození mozku a projevy mohou mít podobné příznakům ADHD. Důkazy však nejsou jednoznačné.

- ✓ Může být trauma příčinou ADHD? Ano, opravdu určitá poškození vyvolaná úrazy při dopravních nehodách, prodělanou encefalitidou nebo porodním traumatem můžou miz za následek ADHD. Při porodu může vzniknout z libovolné příčiny omezení zásobování mozku kyslíkem během zpomalení krevního oběhu.
- ✓ Psychosociální faktory. Mnoho lidí se domnívá, že ADHD je způsobena nedostatečnou nebo špatnou výchovou. Ale je to mylné tvrzení, jelikož za příčinami ADHD stojí mnoho biologických mechanismů. Ale je pravda, že symptomy ADHD mohou výchovu velmi značně zkomplikovat. Rodiče vychovávající dítě s ADHD by měli být dobře, kvalitně a co nejpodrobněji informováni a seznámeni se syndromem ADHD. Jen potom dokáží u dítěte výrazně zmírnit důsledky způsobené ADHD a nastartovat efektivní terapii.

1.3 Specifika osobnosti žáka se specifickými poruchami učení a chování

Specifické poruchy učení a chování a ADHD bývají jedním z faktorů ovlivňujících osobnost žáka po stránce mentální, sociální i tělesné a dotýkají se také dovedností, schopností a určitých kompetencí. Toto vše může ovlivňovat celý edukační proces. Jedinci se specifickými poruchami učení a chování i ADHD netvoří homogenní skupiny, poruchy se mohou rozmanitě kombinovat, a proto zasahují do celé osobnosti jedince. SPU se projevují nejen v procesu psaní, čtení a počítání, ale zasahují i do chování a jednání jedince a dále do jeho emočního a sociálního rozvoje (Pokorná, 2010).

Specifické poruchy učení a chování a ADHD velmi významně ovlivňují školní výkon žáka. Při nadměrné aktivitě bychom měli dát žákovi možnost se vybit při jiné aktivitě, při sportu atd. Těmto dětem bychom měli dát komplexní podporu ve třech základních částech: *v úpravě podmínek školní práce*, aby se dítě nestresovalo neúspěchem, *v poskytnutí různých podpůrných pomůcek*, aby mělo vlastní reedukaci specifických poruch učení a chování, a *v povzbuzení dítěte i rodičů* - dodat jim odvalu, jelikož je to dlouhodobý proces, a podpořit je v tom, aby vydrželi. U těchto žáků se

často charakterizuje, že podávané školní výkony neodpovídají rozumové úrovni. Špatně rozumí textu, čelí celkovému školnímu neúspěchu, mají nízké sebehodnocení, trpí bezmocností a slabou motivací. U podstatných vlastností a znaků žáka se specifickými poruchami učení a chování v procesu vzdělávání patří např. rozumové schopnosti a paměť, laterálita, vnímání, motorika, komunikace, prostorová orientace, sociální vztahy a učební strategie. U kognitivních funkcí, tak mohou být zasaženy oblasti organizace, plánování času, dlouhodobá a krátkodobá paměť a pozornost. K silným stránkám jedince se specifickými poruchami učení a chování patří kreativita, schopnost logicky uvažovat.

Žák může mít problémy s organizací svého volného času a při organizaci pracovních činností. Snadno se unaví a nesoustředí se, potom vykazuje výkyvy ve školní práci. Pokud včas nenastavíme vhodné metody a strategie k učení, může žák trpět úzkostnými reakcemi, být nepřátelský, může mít sklony k pesimismu a pocitu ohrožení (Bartoňová, 2019). Všechny tyto problémy mohou také ovlivnit vztah k rodině i kamarádům. Ten je ovlivněn po stránce emocionální i sociální hlavně v období pubescence a adolescence. V tomto období jsou žáci nejcitlivější a nejvnímavější. To má za následek využívání negativních kompenzací v podobě nevhodného chování např. šaškování, úšklebků. Žák se cítí nepochopen, cítí se méněcenný a potřebuje na sebe upozornit, může mít také problém v navazování kontaktů (Pokorná, 2010).

Žáci se specifickými poruchami učení a chování a ADHD nedokážou předpokládat sociální následky svého chování. Často jejich frustrace přejde v hněv. Je důležité si uvědomit, že žákovi může pomoci jak rodina, blízké okolí, ale především učitel. Tito všichni se podílejí na formování osobnosti žáka. Pokud má žák špatné zkušenosti ze školního prostředí, neopomenutelně ho ovlivňují v sociální a emocionální oblasti po celý jeho život.

Žáci se specifickými poruchami chování (ADHD) mívají pro svou hyperaktivitu, impulzivitu a nepozornost značné potíže ve škole v edukačním procesu. Mohou se v důsledku toho vyvinout deprese, poruchy chování, nebo poruchy opozičního vzoru. Z primárních symptomů bývají nejčastěji uváděny např. poruchy pozornosti: děti jsou považovány za nesoustředěné, neklidné, málo vytrvalé. Dále se vyznačují infantilním chováním, které bývá reakcí na neúspěch, a dále také zvýšenou vzrušivostí; děti reagují

negativně na nepříjemné zvuky, které vzrušivost zvyšují, což může vést k negativnímu vlivu při kognitivních procesech. Všechno toto může ovlivnit schopnost učit se. Problém související s ADHD je nízká motivace, nízké sebevědomí. Je to dáno i tím, že tyto děti bývají často ovlivněny specifickými poruchami učení, především dyslexií a dysortografií. U těchto žáků bývá často používána nálepka nevychovaných žáků, jsou zdůrazňovány jejich nedostatky a jsou opomíjeny jejich pozitivní schopnosti. Pro tyto děti je důležité strukturované prostředí třídy. Může pomoci posadit žáka do blízkosti učitele, dávat výrazné a časté pochvaly a motivovat slovním hodnocením, dále odměňovat za dobře odvedenou práci, a když ztrácí energii, dát mu úkol, který ho bude bavit více. Je to zásadní pro celé následující studium a vývoj člověka. Poruchy jsou znatelné i v dospívání. Prostředí, podpora rodičů a např. kvalita vyučování jsou faktory ovlivňující celý život. Klíčové je však včasné rozpoznání poruchy a zvolená vhodná reedukace. V dospělosti je důležitá samostatnost, vlastní rozhodování a chování (srov. Munden, Arcelus, 2008, Bartoňová, 2019).

1.4 Reedukace a intervence specifických poruch učení a chování

Reedukace, kompenzace a rehabilitace jsou základními metodami speciální pedagogiky. Je důležité si uvědomit, že nejde o nápravu, ale utváření nových návyků a zvládnutí dílčích dovedností. Reedukace je dlouhodobý proces diagnosticko-terapeutický, jehož cílem je zmírnění obtíží v dané oblasti nebo zlepšení psychiky dítěte. Vycházíme z toho, v jaké fázi nápravy dítě je a jaký má stupeň poruchy. Musíme si uvědomit existenci specifických poruch učení a nespecifických poruch, které se dají odstranit tím, že žák více čte, počítá atd. Zase myslíme na to, že musíme brát v potaz celkovou osobnost dítěte a musíme vše přizpůsobit individualitě dítěte. Reedukace specifických poruch učení a chování je týmová práce všech vyučujících, kteří se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu žáka. Důležitá je také spolupráce rodiny a neméně důležitá je kvalifikovanost terapeuta neboli učitele (srov. Zelinková, 2003, Bartoňová, 2019).

Základní zásady reedukace

- ✓ Před zahájením reedukace je nutné začít tam, kde víme, že se setkáme s úspěchem. Zahájit spolupráci motivací a správně zvolenou metodou při reedukaci všech zúčastněných osob – učitele, rodiče a poradenského pracovníka. Je důležité si vytvořit tzv. koncepci nápravy, která by se měla řídit určitými pravidly při intervenci.
- ✓ Reedukace vychází z rozboru příčin a z diagnostiky na odborném pracovišti. Z diagnostiky, která byla provedena na odborném pracovišti, vyplývá, že u většiny případů lze předpokládat nedostatečný vývoj psychických funkcí, které jsou důležité pro úspěšný nácvik psaní, čtení a počítání. Bývá to zraková a sluchová percepce, pravolevá orientace, prostorová orientace atd. Například rozvíjení řeči je ve všech složkách při reedukaci.
- ✓ Reedukace navazuje na dosaženou úroveň žáka bez ohledu na věk a učební osnovy.
- ✓ Předpokladem úspěchu je dobrý začátek už v poradně nebo při první intervenci ve škole. Je důležité neustále žáka motivovat.
- ✓ Reedukace je individuální proces, který je utvářen pro každého jedince zvlášť podle jeho aktuálního vývoje.
- ✓ Důležitou zásadou při reedukaci je procvičovat danou oblast tak dlouho, dokud si ji žák neautomatizuje. Používáme co nejpřirozenější metody a techniky, v nichž se žák cítí jistě.
- ✓ Mezi další zásady řadíme reálné hodnocení výsledků reedukace a sebehodnocení. Reedukace je cílena do tří oblastí. Jednou z nich je reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu, dále utváření dovedností správně číst, psát a počítat a mezi poslední oblast patří působení na psychiku jedince s cílem naučit se s poruchou žít. A tyto oblasti se vzájemně prolínají při konkrétní práci.

Chyb, kterých se můžeme při reedukaci dopustit, je mnoho. Patří mezi ně například každodenní psaní diktátů, vyčítání a zdůrazňování neúspěchů, čtení náročných textů, odpírání chvály a nesprávné postupy při učení. Pokud včas diagnostikujeme poruchu, zaměříme se na správnou reedukaci, prognóza těchto jedinců se bude vyvíjet příznivě. Mírné potíže ale mohou přetrvávat do dospělosti. Jinak pracujeme s žákem na 1. stupni

a jinak s žákem na 2. stupni a na střední škole. Toto je důležité si uvědomit. U všech žáků je důležité efektivní plánování, zvolení vhodné strategie a dobrá organizace hodiny. Žákům pomáhá strukturované učení a odborná připravenost pedagogů. Nic se ale nemění na tom, že učitelé by měli dbát na doporučení pedagogicko-psychologické poradny, příslušného speciálně pedagogického centra nebo Dys - centra (srov. Zelinková, 2003; Bartoňová, 2019).

Intervence, terapie a léčba u žáků s ADHD

ADHD je častá porucha, která narušuje exekutivní funkce, které mají genetický základ a přetrvávají do dospělosti. ADHD narušuje kvalitu života po celý život, i když během dospívání může dojít k remisi. Je důležité zdůrazňovat význam správné terapie, protože tato porucha může ovlivňovat vztah jedince k vrstevníkům v době dospívání a v dospělosti. Terapie by měla zahrnovat farmakologickou i nefarmakologickou intervenci. Co se týče nefarmakologické intervence, ta by měla zahrnovat u menších dětí rodičovský trénink a nácvik sebeovládání. Je také důležitá informovanost školy a doporučení vhodného vzdělávacího programu. Jsou například metody, které výrazně zlepšují kognitivní deficity pomocí počítače. U větších žáků je důležitá informovanost rodičů, správná a důkladná edukace, efektivní plánování času a strukturovaný celý den a nácvik sebeovládání. V některých terapeutických programech usilují o to, aby se žáci naučili rozeznávat signály a „zabrzdit“ a prodloužit interval mezi podnětem a svou vlastní reakcí.

U impulzivních dětí jsou vhodné různé typy sebeinstrukcí: na určení problému, na určení vhodného postupu, na udržení pozornosti, sebepodceňující výroky a výroky, které pomohou zvládnout chybu a neúspěch. Nástroje, které by měli používat učitelé žáků s ADHD v hodinách, jsou např. vyhnout se vytváření skupinek, naopak používat různé materiály a pomůcky, které můžou svou výbavností, nabídnout žákům předmět do ruky, aby zaměstnaly ruce a poslouchaly. Dát jim možnost pracovat u tabule a využívat různé kompenzační pomůcky nebo barevné odlišení předmětů a aktivit, které bude využívat. Léčba ADHD je úspěšná v podávání medikamentů, jako jsou například antidepresiva a stimulanty. Úspěšnost léčby je až 80 %. Léčba pomocí medikamentů je

bezpečná a efektivní, ale je také důležitá týmová spolupráce. Pomoci také může tzv. holistický přístup, který spočívá v kontrole stravy, užívání vitamínů a minerálů. Intervence spočívá v diagnostice a terapii. Zásady pro správnou reedukaci je především pečlivá diagnostika a poskytování podpory ze stran rodičů, ze strany poradenského zařízení, školy a např. odborných lékařů. Existují i různé alternativní metody: EEG, biofeedback. Následná diagnostika slouží k pozorování a následné intervenci (Michalová, Pešatová, 2015).

2 Žáci se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí ZŠ

2.1 Formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování

Za posledních několik let došlo v České republice k výrazným změnám ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), především v legislativě. Na základě inkluzivního vzdělávání je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytováno takové vzdělávací prostředí, které nejen napomáhá k překonávání různých bariér, ale také předsudků ze strany veřejnosti. Inkluzivní vzdělávání není pouze o žácích se SVP, ale také o všech, kteří se účastní vzdělávacího procesu, ale nejen těch. Podle Kratochvílové (2013) jsou mezi cíle inkluzivního vzdělávání zařazeny především tyto principy:

- ✓ umožnit všem stejné právo na vzdělávání
- ✓ přispět k sociální soudržnosti a k respektování vůči rozmanitosti
- ✓ usilovat o maximální individualizaci každého jedince ve všech oblastech jeho osobnosti, a tím přispět ke zkvalitnění jeho života
- ✓ podporovat maximální podílení se na vlastním rozvoji a i ve společenském životě
- ✓ překonávat veškeré předsudky vůči odlišnosti, překonávat bariéry vůči postojům a neznalosti společnosti

Hlavním cílem inkluze a inkluzivního vzdělávání je, aby celkově společnost nebyla zaujatá a diskriminující vůči lidem s odlišnostmi. Jde nám o to tyto žáky co nejlépe začlenit mezi intaktní žáky a vzdělávací prostředí co nejlépe přizpůsobit těmto žákům se specifickými poruchami učení a chování a ADHD. Děti se specifickými poruchami učení a chování tvoří ve srovnání s ostatním postižením nejpočetnější skupinu, které se dotkla inkluze v běžných školách. Inkluzivní vzdělávání se netýká pouze samotného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který potřebuje podporu, ale všech osob, které se podílejí přímo i nepřímo na výchovně-vzdělávacím procesu daného žáka. Mezi

tyto osoby řadíme nejen učitele, ale také asistenty pedagoga, dále rodiče (zákonné zástupce), poradenské pracovníky školy (metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog či školní psycholog). Žáci se specifickými poruchami učení a chování jsou zařazováni do vzdělávacího systému podle příslušného typu školského zařízení na základě doporučení a následných výsledků z pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra nebo Dys - centra, a to na základě odborného vyšetření a za souhlasu ředitele a zákonného zástupce dítěte. Obsah vzdělávacího procesu se zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků. Je hlavně důležité, aby učitel volil vhodné metody, formy výuky a učební strategie a dokázal žákovi a jeho rodičům pomoci s přípravou na výuku (Bartoňová, 2019).

Následná reedukace vychází z doporučení z PPP, SPC a Dys - centra. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování je v současné době realizováno v několika formách. V první řadě je však nejdůležitější individuální péče ze strany učitele, kde se daný žák nachází v rámci třídy v běžné základní škole (Bartoňová, 2019). Učitel by měl respektovat především: různorodost, kooperaci, flexibilitu, hodnocení, integritu, ambice a harmonii (Bartoňová, Vítková, 2020). Učitel by měl vykazovat znalosti a dovednosti v dané problematice a vytvářet co nejlepší podmínky pro reedukaci. Další formou je individuální inkluze žáka do třídy při běžné základní škole. Tato forma je vhodná pro žáky s průměrným až nadprůměrným intelektem, kteří jsou velmi dobře adaptabilní. Jako další forma podpory může být individuální podpora prováděná učitelem, který má dobrou znalost v oblasti specifických poruch učení a chování a ADHD, nebo speciálním pedagogem. Může probíhat v rámci různých kroužků, např. dyslektických kroužků, nebo přímo ve třídě. Dále se můžeme setkat se třídami s individuální péčí při základních školách. Žák, kterého se inkluze týká, by měl mít předmět speciálně pedagogické péče se speciálním pedagogem na určitý předmět. Často je to předmět českého jazyka, kde je zaměření na reedukaci. Pokud škola nemůže speciálního pedagoga zajistit, dochází do školy pracovník z PPP. *Třídy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování* (třídy podle §16, odstavce 9 školského zákona) jsou třídy, kde je snížený počet žáků a vyučujícím je speciální pedagog. Tyto třídy jsou zřízeny při běžných základních školách a preferuje se individuální přístup.

Můžeme se i setkat s třídami pro žáky se specifickými poruchami učení a chování a ADHD, a to se třídami při dětských psychiatrických léčebnách; přijímají se zde žáci s těžkým stupněm postižení. Především se jedná o žáky s poruchami pozornosti a kombinací postižení. Zde se jedná především o terapeutickou a medicínskou podporu. Provádí se individuální i skupinovou formou. Do této formy se zapojují i rodiče těchto žáků pro lepší motivaci jejich dětí.

Efektivita vzdělávání pro žáky se specifickými poruchami učení a chování záleží na mnoha faktorech, nejen na dovednostech a profesionálním přístupu učitele. Musí být zajištěno správné plánování edukačního procesu. To spočívá především v zajištění učebních potřeb, protože tito žáci disponují rozdílnými stupni připravenosti, diferenciací ve všeobecné znalosti, mají rozdílné kulturní odlišnosti a rozdílnou schopnost se učit, dále rozličné tempo získávání dovedností a v neposlední řadě potřebují jiné než tradiční vzdělávací metody a materiály, které se ztotožňují s různými učebními styly (Bartoňová, 2019). Je důležité, aby vyučující věděl, co chce žáka naučit, a podle toho musí plánovat strukturu vyučovací hodiny. Plánování není jednoduchý proces. Vše musí vycházet z rámcově vzdělávacích programů a záleží na využití vhodných učebních materiálů a podpůrných pomůcek. Vyplývá z toho, že efektivní plánování je základ pro úspěch ve vzdělávání žáku se specifickými poruchami učení a chování a ADHD. Musíme efektivně naplánovat strukturované a organizované školní prostředí. Začít bychom měli s interakcí s kolegy při zahájení vzdělávacího procesu. Je potřeba např. čas, profesionální přístup pedagogů a snaha. Je důležité vyzdvihnout silné stránky žáka a na těch stavět. Při sestavování plánu bychom neměli opomínat zejména exekutivní schopnosti jako např. sebekontrolu, seberegulaci atd. Plán je důležitý navigační systém, nesmíme však zapomínat na zreflektování plánování (Bartoňová, 2019).

Jako je důležité si vytvořit smysluplný plán, tak je velmi důležité zvolit vhodnou strategii v edukačním procesu. Zvolit vhodný učební styl může učitel za pomoci strategie, která vychází ze silných stránek žáka. Při dobře zvolené intervenci a strategii může dojít ke zvládnutí edukačního procesu. Jedná se např. o strategie na zaměření pozornosti, nebo strategie opakování pro lepší fixaci informací do paměti, anebo také metakognitivní strategie, což je kontrola, zda žák porozuměl danému textu. Pokud se nám jedna strategie neosvědčí, přemýšlíme o jiné strategii. Úspěch závisí především na

hromadném, celoškolským využívání strategií učení za podpory pedagogů (Bartoňová, 2019).

2.2 Legislativní rámec a inkluzivní vzdělávání

Vzdělávání je v České republice ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) dále v platném znění. Jsou v něm definovány základní pojmy, vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, dále potom vzdělávání dětí, žáků a studentů nadaných, poradenská pomoc školního poradenského zařízení a školní řád. Dále vymezuje cíle a organizaci předškolního vzdělávání, definuje základní vzdělávání a odklad povinné školní docházky. V neposlední řadě vymezuje střední vzdělávání a definuje pojmy jako maturitní zkouška, závěrečná zkouška. Zákon je novelizován zákonem č. 82/2015 Sb., v kterém dochází k zavedení pojmu inkluzivního vzdělávání, vymezuje poskytnutí individuální potřeb pro všechny žáky a nabízí jim adekvátní nabídku vyučování (Bartoňová, 2019). Na školský zákon navazují vyhlášky, které upravují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V České republice vymezuje poradenské služby vyhláška č. 197/2016 Sb.; novela vyhlášky č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*; definuje pravidla o poskytování poradenských služeb, účel poradenských služeb a typy školských poradenských zařízení. Vyhláška č. 27/2016 Sb., definuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů a je v ní vymezena funkce asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící (srov. MŠMT ČR, 2022 online, Bartoňová, 2019).

Specializovaná poradenská pracoviště pro žáky se specifickými poruchami učení a chování a ADHD jsou pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), speciálně pedagogická centra (dále jen SPC), poradenské služby v rámci školy poskytuje školní poradenské pracoviště (Bartoňová, Pitnerová, Vítková, et al., 2013).

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je ve školském zákoně definován jako *žák, dítě, student jako osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje*

poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka a studenta. Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením (§ 16 školského zákona). Jako příklad podpůrných opatření jsou uvedena např. využívání speciálních pomůcek, učebnic, úprava hodnocení, forem a metod vzdělávání, dále zajištění speciálně pedagogické péče, asistenta pedagoga atd. Podpůrná opatření dělíme do pěti stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Všechna podpůrná opatření, která řadíme do prvního stupně, uplatňuje škola nebo školské poradenské zařízení, a to i bez jeho doporučení. Účel prvního stupně podpory je poukázat na nutnost nastavit individuální přístup a na vhodnost vytvoření tzv. plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP) a zaznamenávat si kroky daného žáka. Podpůrná opatření stupně dva až pět určuje školské poradenské zařízení PPP nebo SPC (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Podle § 16 odst. novely školského zákona je asistent pedagoga podpůrným opatřením (MŠMT ČR, online, 2022). Asistent pedagoga je plnohodnotným členem týmu, má tvořit s vyučujícím tým, podílet se na plánování, vyhodnocování a realizaci prostředků při vzdělávacím procesu. Pomáhá vyučujícímu jednat se zákonnými zástupci, se žáky a dále se podílí na výchovně vzdělávací činnosti. Hlavním úkolem asistenta pedagoga je vést žáka k samostatnosti, pomáhat mu přizpůsobit se školnímu prostředí, pomoci mu připravit se na výuku a během ní (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Dále zákon č. 82/2015 Sb, § 16 vytváří podmínky pro vzdělávání žáků se SVP a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Učiteli slouží IVP jako vodítko pro individuální přístup a hodnocení vyučování. Na IVP se podílí ředitel, který ho schvaluje, dále vyučující, příslušní rodiče a další odborníci jako např. asistent pedagoga. Je součástí dokumentace žáka a je živým dokumentem, který by měl učitel průběžně vyhodnocovat a upravovat a měl by být zpracován do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení (srov. Michalová, 2016; vyhláška č. 27/2016 Sb).

Žáci se specifickými poruchami učení a chování a ADHD mají právo na vzdělání, jehož obsah, metody a formy odpovídají jeho vzdělávacím možnostem (MŠMT ČR, online, 2022). Na základě § 16 odst. 9 školského zákona a § 19 vyhlášky č. 27/2016 Sb.,

odst. 1 se žáci se specifickými poruchami učení a chování a ADHD vzdělávají v běžné základní škole (inkluzivní vzdělávání) nebo mohou být pro tyto žáky zřízeny školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny. Nejdůležitější je kvalitní spolupráce mezi školou a rodinou. Mezi další důležité aspekty patří odborná vybavenost pedagogických pracovníků. V rámci integrace i inkluze můžeme za největší úskalí považovat předsudky. Klíčové je respektování individuálních možností, schopností a pracovního tempa dítěte (Kendíková, 2016).

Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště slouží k poskytování poradenských a konzultačních služeb pro pedagogy, žáky a jejich zákonné zástupce. Pracoviště funguje tak, aby umožňovalo důvěrnost jednání a aby byla zaručena ochrana osobních dat klientů. Za poskytování poradenských služeb zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený zástupce ředitele. Vedení školy se podílí společně s ostatními pracovníky na vytvoření programu školního poradenského pracoviště, klade důraz na vzájemnou informovanost, spolupráci a dodržování etického kodexu školních poradenských pracovníků. Odbornou a metodickou podporu pro pracovníky ŠPP poskytují PPP, SPC a SVP. Všichni členové ŠPP úzce spolupracují a jejich činnosti se prolínají. ŠPP by mělo naplňovat především cíle jako spolupráce se všemi subjekty školy a zajistit základnu pro primární prevenci školní neúspěšnosti a sociálně nežádoucích jevů. Mezi další cíle ŠPP patří zajistit a prohlubovat včasnou intervenci u jednotlivých žáků, ale i tříd, poskytovat podporu učitelům, prohlubovat komunikaci mezi školou a rodiči a především zajišťovat integraci poradenských služeb mezi školou, PPP, SPC, SVP a ÚP (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Poradenství pro žáky se specifickými poruchami učení a chování na školním poradenském pracovišti zajišťují subjekty ve škole. Mezi tyto subjekty spadá *výchovný poradce, školní speciální pedagog a školní psycholog*. Poradenské služby poskytují mimo školu např. PPP, SPC a Dys - centra. Poradenské služby v rámci školy poskytuje *výchovný poradce*. Jeho činnost je dána vyhláškou MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o *poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Mezi jeho hlavní úkoly patří následující oblasti: poradensko-výchovné činnosti, zaměření na

oblast sociální a na oblast prevence, řešení poradenství v profesní orientaci, spolupráce s jinými institucemi a odborníky, poskytování metodické a informační pomoci rodičům a pedagogům (Bartoňová, 2007). Dalším poradenským subjektem na základní škole je **školní psycholog**, který pracuje se všemi dětmi, s jejich rodiči a pedagogickými pracovníky. Tuto poradenskou službu smí vykonávat pouze pracovník s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru psychologie nebo v pedagogice a psychologii. Mezi jeho kompetence řadíme: poradenskou činnost pro pedagogické pracovníky co se týče přístupu k žákům se SVP, dále pomáhá učitelům při zpracování individuálního vzdělávacího programu, poskytuje osobní konzultace rodičům a pedagogickým pracovníkům a sleduje výkony žáků s výukovými či výchovnými problémy.

Školní speciální pedagog je jedním z dalších subjektů školního poradenského pracoviště. Speciální poradenské služby vykonává pouze osoba s vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky. Mezi jeho základní kompetence se řadí: metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy při depistáži žáků se SVP, provádí speciálně pedagogická vyšetření jedinců, provádí reedukační péči u žáků se SVP, poskytuje poradenskou činnost rodičům a v neposlední řadě pomáhá učitelům a asistentům pedagoga volit správné kroky při intervenci ve vyučovacím procesu (Bartoňová, 2007).

Pedagogická diagnostika

Pro prvotní diagnostiku jednotlivých obtíží hraje nesporně důležitou roli učitel a jeho **pedagogická diagnostika** (Bartoňová, 2007). Pedagogická diagnostika je vnímána jako komplex procesů, které jsou prováděny s cílem odhalit, posoudit a vyhodnotit vzdělávací proces a jeho účastníky (Bartoňová, 2019). Pedagogická diagnostika je důležitým východiskem pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Pokud se věnujeme vyhledávání obtíží, rizikových jevů a znaků u jedinců či ve skupinách, jedná se o tzv. **depistáž**. Pro depistáž jsou využívány diagnostické metody. Zjišťují rizika, a ta jsou východiskem pro prevenci a intervenci a následnou diagnostiku. Učitel sleduje vývoj dovedností žáka, snaží se zamyslet nad nápravnými opatřeními a následně reflektuje, zda jsou úspěšná. Dále se podílí na vypracování školního dotazníku, který je

vypracováván na základě požádání PPP, se souhlasem rodičů. Pedagog sleduje žáky v základních oblastech: při obtížích *ve čtení, v psaní, v počítání a v ostatních předmětech*. Dále v oblasti řečového projevu, problémech soustředit se a v projevech chování. Další pozorovanou oblastí je sociální schopnost jedince. To znamená adaptace na klima ve třídě, spolupráce s ostatními, chování k autoritám, rodinné prostředí atd.

Základem je včasné odhalení obtíží a následná intervence, která má zlepšovat šanci na správné a efektivní zapojení do výchovně vzdělávací činnosti. Diagnostika by měla být propojena s intervencí a co nejlépe identifikovat obtíže při výuce. Učitel je ten, kdo zaujímá vedoucí roli (srov. Bartoňová, 2007, 2019). Je důležité vycházet z podrobné diagnostiky jednotlivých obtíží, pokud chceme provádět kvalitní reedukaci. V neposlední řadě je nutné upravit hodnocení a klasifikaci pro žáky se specifickými poruchami učení a chování a ADHD. Důležité je poskytovat žákovi zpětnou vazbu, při které získá potřebné informace, jak dané učivo zvládá. Učitel by měl používat vedle klasické klasifikace i slovní hodnocení, nejlépe kombinaci těchto hodnocení. Obsah slovního hodnocení by měl být především motivační, ale i objektivní. Zaměřujeme se na celou osobnost žáka, a proto je nutné vyzdvihnout jeho kladné stránky osobnosti (Bartoňová, 2019).

2.3 Diagnostika specifických poruch učení a chování

Aby docházelo ke správné reedukaci, je důležitá depistáž a diagnostika. Depistáž nezáleží pouze na školním prostředí, ale také na rodičích, okolí, pediatrovi. Tito všichni musí být v kontaktu s pedagogem a společně spolupracovat. Specifické poruchy učení a chování mohou být jednou z příčin školního neúspěchu a později i neúspěchu v profesionálním a sociálním životě. Je důležité provést správnou diagnostiku na odborném pracovišti, ale i v přirozeném prostředí. Rozlišovat bychom měli neurologické obtíže, dále psychické i sociální (Bartoňová, 2007). Diagnostika je poznávací proces, jehož cílem je co nejpřesněji odhalit obtíže v daném předmětu či objektu daného zájmu, a to v důležitých znacích a charakteristikách a dále v jejich významných vztazích a souvislostech. Výsledkem bývá vždy diagnóza. Diagnostika by měla sloužit jako východisko pro optimální nastavení podpůrných opatření. Dále je

důležité vědět, podle jakého učebního vzorce se žák učí, znát kognitivní faktory, informace o rodičích, o žákovi, metakognitivních faktorech atd. (Bartoňová, 2019).

Garantem specifických poruch učení jsou v současnosti pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Jsou to samostatná poradenská zařízení, provádí pedagogicko-psychologické vyšetření dětí a žáků, poskytují metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, výchovným poradcům, speciálním pedagogům a školním psychologům ve školách a školních poradenských pracovištích. V péči jsou zde žáci od 3 do 19 let, do ukončení vzdělávání na středních školách. Náplní PPP je diagnostika, intervence, reedukace, terapie a prevence. Mezi poradenské pracovníky PPP patří speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník (srov. Bartoňová, 2007, 2019).

Pokud se bavíme o nepřímých zdrojích při stanovení správné diagnostiky, je nejdříve důležité provést rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem (nebo mít jeho písemné sdělení), dále rozhovor s dítětem, který je důležitý pro základní vyšetření a následné zpracování, a v neposlední řadě musíme mít osobní anamnézu, rodinnou anamnézu a anamnézu prostředí.

Kritéria pro stanovení diagnózy:

- ✓ doba diagnostiky a délka obtíží
- ✓ kognitivní neboli poznávací oblast
- ✓ školní výkonnost
- ✓ percepce, motorika a řečové dovednosti
- ✓ diferenciatní diagnostika
- ✓ faktory ovlivňující diagnózu
- ✓ typologie

Mezi přímé zdroje řadíme speciální zkoušky, kdy jejich výsledky ukazují intelektovou úroveň dítěte a jeho výkony v jednotlivých percepčních oblastech. Stanovení těchto kritérií je velmi obtížné (Bartoňová, 20119) a musí odpovídat dané legislativě. Součástí diagnostiky je:

- ✓ Vyšetření inteligence – může odhalit tzv. nepravé dyslexie, je prováděné pouze psychology, kteří používají standardizované testy. Nejčastější jsou Pražský dětský Wechslerův test (PDW) pro děti od 5-16 let a dále Ravenovy Progresivní matice.

- ✓ Vyšetření výkonu čtení – sledujeme rychlost čtení, porozumění textu, analýzu chyb ve čtení a chování dítěte při čtení. Při tomto vyšetření používáme testy od Matějčka z roku 1987, rychlost čtení je vyjádřena čtenářským kvocientem (ČQ). Porovnáváme IQ a ČQ, pokud je rozdíl vyšší než 20 bodů, je to první kritérium pro diagnózu dyslexie.
- ✓ Úroveň písemného projevu – posuzujeme z rozboru sešitů, z diktátů, opisu a přepisu při vyšetření. Sledujeme lineaturu, tvar písma a chování při psaní.
- ✓ Úroveň matematických schopností – je specifickou součástí inteligence. Její diagnostika je velmi složitá. Sledujeme především matematickou paměť, záměnu pořadí číslic, orientaci v prostoru, problémy ve čtení a psaní číslic, poruchy při matematických operacích a porozumění při nich (Bartoňová, 2019). Používají se Novákem zpracované baterie testů, které v sobě zahrnují testy Barevné dyskalkulie, Kalkulie IV, Číselný trojúhelník a Rey-Osterriethovu komplexní figuru.
- ✓ Poruchy sluchového vnímání – sluchová analýza a syntéza řeči jsou velmi významné pro zvládnutí psaní. Používá se Matějčkova Zkouška sluchové analýzy a syntézy.
- ✓ Poruchy zrakového vnímání a zrakovou percepci tvarů diagnostikujeme pomocí Edfeldtovi Reverzní zkoušky, která napomáhá zjistit příčinu záměny písmen a číslic. Dále můžeme použít zkoušku M. Frostigové, která se užívá při zjišťování vizuomotorické koordinace.
- ✓ Vyšetřením laterality se zabýval Matějček a Žlab. Proto se jmenuje Žlabova a Matějčkova zkouška laterality. Zkoumá vztah ruky a oka. Je postavena tak, že zkoumá děti i dospělé.
- ✓ Při diagnostice poruch vnímání prostorové orientace, kdy zkoumáme zrakové, sluchové i kinestetické percepcie, používáme Žlabův test orientace vpravo-vlevo z jeho souboru testů. Dále se používá pro starší děti Reyova komplexní figura, která je využívána při vyšetření matematických schopností.
- ✓ Posledním sledovaným kritériem je vnímání časové posloupnosti, kde vyšetřujeme oblast vizuální percepcie. Při této zkoušce reprodukce rytmu od Žlaba je vnímáno vytleskávání podle bzučáku sestavené z krátkých a dlouhých intervalů (Bartoňová, 2019).

Diagnostika žáků s ADHD

Pro stanovení přesné diagnózy je důležité mít vyšetření od kvalifikovaných a dostatečně zkušených odborníků. ADHD diagnózou by se měl zabývat především psychiatr pro děti a mládež, pediatr, případně praktický lékař. První impulzy k vyšetření mohou poskytnout pedagogové. Prvotní příznaky by měli rozeznat rodiče dítěte, ti většinou jako první navštíví PPP. Pečlivou diagnostikou ADHD by se měl ale zabývat dětský psychiatr (Munden, Arcelus, 2008). Diagnostika ADHD by měla zahrnovat posouzení symptomů, dále zdravotní, psychologickou, psychiatrickou, studijní, osobní a rodinnou anamnézu. Toto všechno by mělo být nasbíráno z lékařských zpráv, rozhovorů a klinických vyšetření. V rámci diagnostiky musíme odlišit, zda se nejedná o jinou psychickou a psychologickou poruchu. Mezi hlavní kritéria při posuzování patří:

1. Zdravotní anamnéza - sem patří např. problematické a rizikové těhotenství, obtížný porod, stav matky, nízký věk matky, užívání alkoholu, drog atd.
2. Psychologická anamnéza - bude se zjišťovat, zda dítě nebylo v péči psychologa či psychiatra již v minulosti, a je možnost si od těchto odborníků vyžádat veškerou lékařskou dokumentaci.
3. Významnou anamnézou je také školní anamnéza, protože ADHD může mít dopad na vzdělání, sociální postavení a dopad na budoucí kariéru dítěte.
4. Zhodnocení povahy a osobnosti dítěte a jeho rodičů, sociální stránka a prostředí, které může mít vliv na vývoj dítěte.
5. Rodinná anamnéza slouží k odhalení duševního a tělesného zdraví rodičů a dítěte a dalších rodinných příslušníků.
6. Sociální stránka je důležitá pro rozbor rodinné sociální situace, lékař může spolupracovat s odborem sociálních služeb.
7. Tělesné vyšetření je dalším kritériem pro stanovení diagnózy a lékař se zaměřuje na odchylky po tělesné stránce, které by mohly mít vliv na diagnózu a léčbu.
8. Informace od jiných odborníků jako školní psycholog, poradenský psycholog nebo logoped.

9. Mezi poslední vyšetření řadíme např. pozorování dítěte, krevní testy, další neurologická vyšetření (EEG, magnetická resonance, počítačová topografie).

Posuzovací škály mají u dítěte vyjadřovat postoj určité věci na předem dané stupnici. Může být v podobě číselné, slovní, kresebné nebo pohybové. Škálování napomáhá správně pochopit kvantitativní stránku postojů, hodnot a výskytu určitého chování. U diagnostiky chování je vhodné pro vyjadřování určitých pocitů a prožitků, zjišťujeme, jak se dítě cítí apod. Můžeme ji využít jak pro celou třídu, tak pro jednotlivce. Hravé aktivity jsou dobrým prostředkem ke sledování určitých aspektů v chování žáka jako například v komunikaci, v sociálních dovednostech, ve spolupráci se skupinou atd. (Felcmanová a kol., 2015).

Mnoho skupinových aktivit pro děti disponuje prvkem projekce. Zkoumáme osobnost dítěte a povahové rysy. Můžeme je také využít pro testovou situaci, která je účelná pro diagnostiku. Dále lze využít standardizované testy, které mají dané normy. Jsou jasně a přesně stanovená pravidla a jsou cílené na chování žáka. U použití standardizovaných testových metod u dítěte s náročnějším chováním musíme myslet vždy na to, kdo bude s dítětem pracovat dál. Tyto testy patří do rukou lidí, kteří s nimi mají zkušenosti. Nesmějí se použít opakovaně za sebou. Manuály této psychodiagnostiky nejsou určeny pro zveřejnění. U diagnostiky specifických poruch chování můžeme využít také sebehodnocení žáků. Přiměje dítě přemýšlet nad svým chováním a motivuje ho ke změně. Pokud sebehodnocení opakujeme, evidujeme a zaznamenáváme posuny, je to cenný diagnostický materiál. U hyperaktivních dětí lze použít na jednu vybranou aktivitu, ne na celou vyučovací hodinu (Felcmanová a kol., 2015).

Dynamická diagnostika je diagnostika, která nám pomáhá volit ji jako vhodnou alternativu klasického testování poznávacích procesů. Především nesmí diskriminovat žáka a má nám poskytnout mnoho cenných informací z hlediska procesu učení. Tato diagnostika se prvotně zaměřuje na prozkoumání již zmíněných poznávacích procesů nejen dítěte, dospívajícího, ale i dospělého, který je vystaven deficitům v celkovém procesu učení, přijímání nových poznatků, ale i vyřešení některých úkolů. Dynamická diagnostika neklade důraz na momentální úroveň a schopnosti žáka, ale na jeho potenciál, co všechno může zvládnout, co se naučit. Primárně nestojí v popředí stav, ale

celý proces a změna individuálních schopností a dovedností žáka. Diagnostikujeme oblast nejbližšího vývoje, dále základní myšlenkové operace a změny každého žáka i bez ohledu na deficity a obtíže, které se u něho objevují. V ČR je baterie, která je založena na principech dynamického šetření. Jmenuje se ACFS (Application of Cognitive Functions Scale) neboli Metoda dynamického testování kognitivních funkcí. Je určena pro děti předškolního věku a autorkou je C. Lidz. Má zefektivnit a zjednodušit proces učení. A malá skupina odborníků ještě nabízí dynamickou diagnostiku LPAD. Je to velmi obsáhlá baterie R. Feuersteina. Dělíme ji na 3 etapy. První z nich je pretest, dále intervence a následuje posttest. Zajímají nás rozdíly mezi pretestem a posttestem a zejména postřehy intervenční fáze (Felcmanová a kol., 2015).

2.4 Formy podpory při distanční výuce žáků se specifickými poruchami učení a chování

Reakcí na pandemii Covid-19, která se stala celosvětovým problémem, je novela zákona z roku 2020 a zanesení distančního vzdělávání do školského zákona č. 349/2020 Sb. Tato novela vzešla v platnost dne 25. 8. 2020. Tento zákon přímo ukládá dětem, žákům, studentům povinnost účastnit se distanční výuky při povinné školní docházce. Zákon však nestanovil formu výuky a škola má jednat v souladu s potřebami žáka. Školy obdržely finanční prostředky na dovybavení výpočetní technikou.

On-line výuka je často srovnávána s distanční výukou. Mají spoustu překrývajících se prvků, které se berou jako synonyma. Podle Singh a Thurmann (2019) si ale tyto prvky mohou vzájemně odporovat. Nelze tedy on-line výuku zaměňovat s distanční výukou z důvodu, že distanční vzdělávání je definováno prvkem fyzické vzdálenosti mezi vyučujícím a vyučovaným. On-line výuka je pouze podmnožinou distanční výuky. On-line výuka může probíhat, i když není distanční. Je to pouze jedna z forem distanční výuky.

E-learning je další formou distanční výuky. Ani zde se nejedná o synonymum. Může mít mnoho podob. Klement a Dostál (2018) zmiňují, že e-learning je moderní a preferovanou formou distanční výuky. Využívá digitálních technologií, začleňuje dílčí nástroje do výuky. E-learning je formou distanční výuky a probíhá buď formou on-line

výuky nebo off-line výuky (Klement a Dostál, 2018). V době uzavření škol díky pandemii Covid- 19 probíhala tzv. „nouzová distanční výuka“, nebyla to distanční výuka v pravém slova smyslu. Neumajer (2020) charakterizuje „nouzovou distanční výuku“ jako náhlé a dopředu nejisté zahájení s neustálou proměnlivostí k epidemiologické situaci, s nedostatkem času si vše předem připravit a bez ohledu na odlišné zázemí žáků, které může škola ovlivnit pouze částečně.

Organizace výuky při omezení přítomnosti žáků ve školách

Distanční výuka je povinná výuka na dálku a má se týkat krizového stavu podle krizového zákona, který může nařídít ministerstvo zdravotnictví nebo krajská hygienická stanice. Nebude se týkat pouze epidemie Covidu-19, ale všech krizových situací, které mohou nastat, např. živelná pohroma. Škola musí přizpůsobit distanční vzdělávání individuálním potřebám každého žáka (MŠMT ČR, online, 2020). Po roce reagovala i Česká školní inspekce vydáním příručky, kde shrnuje přístupy a posuny při distančním vzdělávání na základních a středních školách. V metodické příručce pro distanční vzdělávání je zohledněna i práce s dětmi, žáky i studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Příručka i metodika slouží jako podpůrný materiál pro práci s dětmi, žáky a studenty. Mají pomoci všem školám a mají za úkol připravit podklady pro zacílení metodické podpory ze strany rezortu školství, mládeže a tělovýchovy. Pandemie výrazně zasáhla do oblasti vzdělávání a ČŠI dále sledovala dopady mimořádných opatření na podmínky i průběh distančního vzdělávání přímo ve školách (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Neumajer, online, 2021). Neexistuje jednotná definice či jednotné vymezení pojmu, co je vlastně distanční vzdělávání (Rokos a Vančura, 2020). Nejvíce se vyskytuje definice od Průchy (2001): *„Distanční forma vzdělávání je forma řízeného studia, při němž dospělí účastníci studují samostatně, na základě multimediální prezentace učiva a kontakt s vyučujícími/konzultanty je jim zprostředkován technickými komunikačními prostředky. Multimediální prezentace využívá různých nosičů informace (tištěné texty, audiovizuální materiály, počítačové interaktivní programy aj.) a různé komunikační prostředky např. rozhlas, telefon, televize, fax, e-mail aj (Klement a Dostál, 2018, s. 7).*

Prezenční výuka je možná v případě karantény či opatření, které se týká omezeného počtu dětí, žáků a studentů, který nepřekročí více jak 50% účastníků té dané třídy, oddělení či studijní skupiny. Škola nemá povinnost v tomto případě poskytovat distanční výuku. Doporučuje se však, aby škola poskytovala těmto dětem, žákům, studentům studijní podporu na dálku. Tím je myšleno zaslání materiálů, úkolů k výuce na dané období. Zapojování je na dobrovolné bázi a závisí na možnostech se zapojit.

Smišená výuka – tento způsob výuky nastává v případě onemocnění nebo karantény při více jak 50% neúčasti dětí, žáků nebo studentů v konkrétní třídě, oddělení či studijní skupině. V tomto případě je škola povinna vzdělávat děti, žáky a studenty distančním způsobem, pokud je jim znemožněna prezenční forma výuky. Ostatní se dále vzdělávají prezenčně. Někdy je také tato výuka nazývána „hybridní“. O způsobu organizace při smíšené výuce rozhoduje ředitel a přihlíží k možnostem a podmínkám školy, dětí, žáků a studentů. Realizace této formy výuky závisí na podmínkách školy a personálním obsazení. Není jednoznačné, jak zajistit stejné podmínky pro žáky při prezenční formě a pro žáky při distanční výuce. Musíme přihlížet k délce výuky, organizaci, k personálnímu obsazení. Pokud je to možné a je dostatek personálu, měli by vypomáhat při organizaci vychovatelé, asistenti pedagoga nebo jiní pedagogičtí pracovníci. A to buď přítomností na prezenční výuce nebo zapojením se do on-line výuky (MŠMT ČR, online, 2020).

Formy distanční výuky

Distanční vzdělávání může probíhat on-line formou nebo off-line výukou. Škola přizpůsobí formu individuálním potřebám dětí, žáků a studentů a také personálnímu obsazení nebo technické vybavenosti školy. Dle Metodického doporučení od MŠMT (2020) je definována on-line výuka jako „... *takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu, a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji* (MŠMT ČR, online, 2020, s. 8).

On-line výuku dělíme podle MŠMT ČR (2020) na synchronní a asynchronní výuku podle toho, kdy jsou účastníci při nich připojeni na ICT. Při **synchronní výuce** je učitel propojen s žákem především prostřednictvím komunikační platformy ve stejný čas.

Konkrétní skupina je ve stejném čase a ve stejném virtuálním místě a pracují společně na zadaných úkolech. Tato forma výuky je realizována pomocí videokonference a na předem dohodnutém rozvrhu. Velká výhoda je, že učitel má přehled nad vzděláváním, protože všichni pracují v jeden daný čas a jednotně. Učitel by měl žáky motivovat k učení a pomáhat jim překonávat sociální odloučení. Při této formě výuky také velmi záleží na technické vybavenosti účastníků, na kvalitním připojení a na individuální možnosti každého účastníka a jeho rodiny. Pokud trvá synchronní výuka příliš dlouho, klesá pozornost účastníků a může mít i negativní vliv na zdraví dětí, žáků a studentů.

Asynchronní výuka je takový typ on-line výuky, kdy si děti, žáci a studenti zvolí čas a tempo, kdy na zadaných úkolech pracují. Nepotkávají se v on-line prostoru. Účastníci mohou využívat nejrůznějších aplikací, platforem portálů atd., nejen při vzdělávání, ale i pro zpětnou vazbu s učitelem. Přínosem asynchronní výuky je časová flexibilita (Duschinská, High, 2020). Žáci mají vymezený čas na vypracování zadaných úkolů a určený čas na jejich odevzdání. Učitel může úkoly zadávat každý den nebo jen jednou týdně, záleží na tom, co učitel preferuje. Nevýhodou pro učitele je, že musí být nápomocen individuálně každému žákovi podle jeho potřeb. Obě dvě formy on-line výuky mají své kladné i záporné stránky. Využití forem závisí na konkrétních podmínkách všech účastníků. Ideální stav je obě formy vhodně kombinovat (MŠMT ČR, online, 2020).

Off-line výuka je takový způsob výuky, kdy probíhá vzdělávání na dálku, ale neprobíhá přes internet a vzdělávání nepotřebuje digitální technologie. Jedná se spíše o samostudium, kdy účastníci zpracovávají zadané úkoly od učitele pomocí pracovních listů, sešitů, učebnic. Můžeme také zadávat praktické úkoly, kdy účastníci využívají domácí prostředí k plnění úkolů. Jde hlavně o rozvíjení samostatnosti u dětí, žáků a studentů při plnění úkolů. Při zadávání úkolů můžeme využít telefonického spojení, písemného spojení nebo i zadání úkolů při osobním kontaktu. Tato forma výuky je vhodná především u mladších žáků, či u žáků se specifickými potřebami, kde je vhodné se zaměřit na praktické činnosti. Je náročnější na mapování práce a účasti žáků, ale v tomto případě je velmi důležitá motivace a formativní zpětná vazba. Off-line výuka může být zpestřením on-line výuky. Ať už probíhá on-line či off-line výuka, je důležité,

aby učitel poskytoval studijní podporu a individuální konzultace. Každý musí být zapojen do výuky s přihlédnutím k možnostem každého dítěte, žáky a studenta.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při distančním výuce

Děti, žáci a studenti se SVP mají nárok na poskytování podpůrných opatření školou nebo školským poradenským pracovištěm i při distančním vzdělávání. Spadá sem například poradenská činnost školy a školského poradenského pracoviště, přizpůsobení forem a metod vzdělávání, úprava a obsah organizace výuky a úprava hodnocení, dále zajištění speciálně pedagogické péče či pedagogické intervence, úprava očekávaných výstupů vzdělávání, umožnění použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic atd. Dále podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka nebo přepisovatele pro neslyšící.

Digitální technologie jako podpůrné opatření můžeme nalézt v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., kde se nachází přehled podpůrných opatření. V části B je výčet kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek. Dále pomůcky řadíme podle stupně podpory a podle druhu znevýhodnění. Digitální technologie jsou řazeny do kategorie tzv. univerzálních pomůcek a jsou pro všechny žáky se SVP (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Hodnocení žáků se SVP je realizováno na základě konkrétních doporučení a nastavených pravidel vydaných školním poradenským zařízením, které jsou v souladu s pravidly dané školy. Zpětná vazba formou formativního hodnocení může být pro daného žáka obrovskou motivací pro další práci a úspěchy. Je proto velmi významně doporučováno (MŠMT ČR, online, 2020).

Digitální pomůcky mohou sloužit jako kompenzační pomůcky či speciální učební pomůcky. Můžeme je využívat pro rozvoj jednotlivých dílčích funkcí, uplatnění je velmi široké (Gajzlerová, et al., 2014). Uplatnění digitálních pomůcek může být při rozvoji jemné i hrubé motoriky. Můžeme využívat různé aplikace pro rozvoj grafomotoriky, a to nejen k osvojení písma (srov. vyhláška č. 27/2016. Sb.; Lencová, 2020).

U žáků se specifickými poruchami chování je zmíněno využívání digitálních technologií pouze u 4. stupně podpůrného opatření, a to v podobě výukového softwaru (vyhláška č.27/2016 Sb.). Pro tyto žáky může být velmi obtížné se přizpůsobit formě distanční výuky z důvodu vytvoření návyků a režimu dne. Napomáhat můžou různé aplikace jako třeba Visual Steps nebo Angels Among As, které mají za úkol vnímat své okolí a dělat dobré skutky. Práci s internetovými zdroji je potřeba u těchto dětí pravidelně kontrolovat, můžou mít negativní vliv na vzdělávání a výchovu (Gajzlerová, et al., 2014).

3 Podpora žáků se specifickými poruchami učení a chování v distanční výuce na ZŠ

3.1 Cíl bakalářské práce a výzkumného šetření

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak se žáci se specifickými poruchami učení a chování zapojovali do výuky v době distančního vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Dílčí cíle bakalářské práce:

Zanalyzovat zdatnost pedagogů ve využívání digitálních technologií.

Zjistit zapojení asistentů pedagoga do distanční výuky na 1. stupni.

Specifikovat postavení speciálního pedagoga v době distančního vzdělávání.

Výzkumné otázky:

VO 1: *Jak se pedagogové na 1. stupni ZŠ zapojovali do distanční výuky?*

VO 2: *Jaká pozitiva „přinesla“ pedagogům distanční výuka?*

VO 3: *Jakou podporu poskytoval asistent pedagoga pro žáky se specifickými poruchami učení a chování?*

VO 4: *Jak speciální pedagog koordinoval práci pedagogů a asistentů pedagoga při distanční výuce?*

Bakalářská práce je zpracována pomocí metody kvalitativního výzkumu za užití technik polostrukturovaného dotazování neboli rozhovorů. K dotazování byly zvolené otázky o názorech, o znalostech a o vnímání daného zkoumaného tématu (Hendl, 2005). Dále otázky směřovaly do minulosti, do současné doby a byly otevřeného typu. Hlavně z důvodu větší flexibility - dávají informantům možnost volby slov a projevení pocitů.

Jako vhodná metoda bylo zvolené kódování, jelikož nám nejlépe pomáhá data popsat. Na základě toho byly vytvořeny kategorie (KA1, KA2, KA3) a podkategorie (KA1a, b, c, KA2a, b), aby se hledaly vztahy mezi nimi. Kategorie byly vytvářeny podle témat použitých při dotazování, kdy se výzkumník dotazoval informanta k určitému tématu. Podkategorie vznikaly proto, že některé kategorie byly obsáhlé a obsahovaly velké množství dat. Vznikly také i pro přehlednost a zorientování se v dané oblasti poskytnutých odpovědí (Hendl, 2005).

3.2 Charakteristika souboru a technik šetření

Charakteristika technik řešení

Pro výzkumné šetření byla využita metoda kvalitativního výzkumu. Metoda pracuje s menším počtem informantů, ale s větším objemem dat získaných během rozhovorů. Výhodou je u **polostrukturovaného rozhovoru** improvizace a možnost kontroly nad obsahem rozhovoru. Byly použity otevřené otázky a výzkumník měl možnost koordinovat, jakým směrem se rozhovor ubírá (Hendl, 2005). Pro realizaci rozhovorů byly vypracovány dva typy otázek. První typ otázek byl vytvořen pro sedm pedagogů (viz. příloha č. 2) a druhý typ pro speciálního pedagoga (viz. příloha č. 3). Na začátku každého rozhovoru seznámil výzkumník informanty s cílem rozhovoru a obě strany podepsaly informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru pro účel bakalářské práce. Otázky z rozhovorů se dotýkaly témat jako distanční vzdělávání, práce s žáky se specifickými poruchami učení a chování, dále spolupráce speciálního pedagoga v distanční době. Rozhovory probíhaly během měsíců listopad a prosinec 2022. Byly realizovány na půdě školy a jeden v domácím prostředí. Všechny rozhovory proběhly osobně, byly nahrávány na záznamník v mobilním telefonu a dále přepsány a analyzovány výzkumníkem.

Charakteristika výzkumného souboru

Pro zrealizování výzkumného šetření byla nastavena kritéria pro výběr informantů do výzkumného vzorku:

- ✓ pedagog vyučující na základní škole
- ✓ pedagog vyučující na 1. stupni základní školy
- ✓ má zkušenost s žáky se specifickými poruchami učení a chování a ADHD
- ✓ učil v době distanční výuky aktivně
- ✓ souhlasil na participaci na výzkumu

Výzkumný soubor tvořili pedagogové 1. stupně na základní škole. Dále byl do výzkumu zapojen speciální pedagog působící na školním poradenském pracovišti při běžné základní škole. Výběr informantů nebyl náhodný, nýbrž cílený na základě výše zmíněných kritérií. Z důvodů zachování anonymity obou škol byly použity smyšlené názvy, škola Zelená a škola Červená. Informanti vykonávají funkci učitele na 1. stupni ve městě Kladno, které se nachází ve Středočeském kraji. Ani u informantů z důvodu GDPR nebyla zachována pravá jména, ale použito kódování U1- U7 a SP.

První základní školu Zelená navštěvuje přibližně 700 žáků, její součástí je i školní poradenské pracoviště, kde působí informant SP. Celé poradenské pracoviště je tvořené speciálním pedagogem, školním psychologem, dvěma metodiky prevence a dvěma výchovnými poradci. Na této škole působí přes 20 asistentů pedagoga. Přítomností ŠPP je umožněno včasné diagnostikování specifických poruch učení a specifických poruch chování, ale i jiných nežádoucích jevů ve škole. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je zde věnována nadměrná péče a zároveň i vhodné následné nastavení intervence a včasné reedukace. Probíhají zde pravidelné metodické schůzky s asistenty pedagogů a speciálním pedagogem. ŠPP je v pravidelném kontaktu nejen s PPP a SPC, ale i s učiteli a rodiči. Na této škole probíhají intervence pro žáky s OMJ, speciálně pedagogické péče a různá doučování. Intervence a doučování probíhají buď individuálně, nebo skupinově.

Druhou školu Červená navštěvuje přibližně 400 žáků a působí zde 12 asistentů pedagoga. Škola nedisponuje ani speciálním pedagogem ani školním psychologem. Na škole působí pouze jeden výchovný poradce a jeden metodik prevence. Zázemí pro asistenty pedagoga zde není dobře nastavené, jelikož nemají žádné odborné vedení. Neprobíhají zde žádné depistáže od výchovného poradce, vše si dělá učitel sám. Na obou školách je dbáno na přívětivé přijetí každého žáka, zachování individuality žáka a jeho zdravý rozvoj.

Tabulka č. 1 Přehled věku informantů a praxe

Pedagog/ZŠ	Věk	Praxe	Zkušenost s AP
U1 ZŠ Zelená	47	22 let	ANO
U2 ZŠ Zelená	52	32 let	ANO
U3 ZŠ Zelená	43	16 let	ANO
U4 ZŠ Zelená	57	37 let	ANO
U5 ZŠ Zelená	46	23 let	ANO
U6 ZŠ Zelená	61	42 let	ANO
U7 ZŠ Červená	60	40 let	ANO

3.3 Interpretace výsledku šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou částech:

1. polostrukturovaný rozhovor se sedmi informanty U1- U7
2. rozhovor s jedním speciálním pedagogem

Na základě sběru dat a jejich analýzy byly vytvořeny základní kategorie a podkategorie:

Kategorie KA 1: Zkušenosti pedagogů směrem k distanční výuce

Podkategorie KA 1a: Pozitiva a negativa distanční výuky

Podkategorie KA 1b: Formy a metody využívané při distanční výuce

Podkategorie KA 1c: Využití digitálních technologií v době distanční výuky a v současné době

Kategorie KA 2: Žák se specifickými poruchami učení a chování v distančním vzdělávání

Podkategorie KA 2a: Digitální technologie pro žáky se specifickými poruchami učení a chování

Podkategorie KA 2b: Využití pomůcek při distanční výuce a podpora asistenta pedagoga v distančním vzdělávání

Kategorie KA 3: Postoje a názory pedagogů k distančnímu vzdělávání

První část výzkumného šetření: rozhovor se speciálním pedagogem

Polostrukturovaný rozhovor byl veden se speciálním pedagogem, který působil v letech 2002-2005 jako učitel na 1. stupni. Od roku 2009 potom na pozici speciálního pedagoga a v roce 2023 byl zvolen vedoucím školního poradenského pracoviště. Rozhovor probíhal na půdě školy v jedné z tříd na 1. stupni. Mým cílem bylo zmapovat práci speciálního pedagoga při distanční výuce, jak případně zasahoval do hodin během distanční výuky. A dále jakou podporu poskytoval v rámci ŠPP. Další oblast mého mapování se týkala pozitivních i negativních dopadů na žáky se specifickými poruchami učení a chování a ADHD při distanční výuce, a jak případně probíhala reedukace a intervence v této distanční době. Poslední zkoumanou oblastí bylo vzdělávání samotného speciálního pedagoga v oblasti digitálních technologií před distanční výukou, během ní a i v současné době.

1. Jak jste mapovala práci asistenta pedagoga při distanční výuce?

SP: „Máme 20 asistentů, jsme větší škola. Každá si měla vypracovat svůj plán, vznikl takový interní formulář, který jsem jim připravila. Bylo tam 5 základních bodů a součástí bylo i portfolio. Mohly pracovat na profesním portfoliu, některé nabídly, že budou tvořit pomůcky, nebo hledat podpůrné materiály. Některé asistentky i šily velice pěkné interaktivní pomůcky. Postupně jsme si v podstatě najely na model, kdy jsme se začaly pravidelně připojovat a vysílaly i s paní učitelkami a dokonce po nějaké době, ne všichni začali poskytovat konzultace svému žákovi. Později probíhalo doučování pouze už pod vedením jich samotných. Byla to veliká podpora. Paní asistentky dostaly prostor, nebylo to driftování a chtěli jsme je posunout o level výše, tak jsme nastavili párovou výuku. Dostaly prostor se připravit na plnohodnotné čtyři vyučovací hodiny, aby potom v rámci párové výuky se mohly prosadit. Vznikla moc pěkná, pestrá portfolia. Potom je i zpětně doložily.“

2. Zasahovala jste do distanční výuky a jak?

SP: „Určitě, do distanční výuky jsme zasahovali. Zasahovala jsem jak do připojování tříd, do aktivizace žáků i učitelů, rodičů. Snažili jsme se nastavovat nějaké podmínky, třeba žákům, kteří nemají žádný zdroj techniky, tak jsme se snažili nějaký zdroj zapůjčit. V podstatě jsem zasahovala i v rámci osobních návštěv a odnášení úkolů přímo na adresu dětem domů. Neměli jsme dlouhou dobu žádnou zprávu. Dlouho se děti nepřipojovaly a pak jsme nastavili smysluplný systém vyzvedávání úkolů ve škole a určitě probíhala motivační setkání s paní asistentkami, a to bylo hodně důležité v rámci distanční výuky, kdy vlastně nevěděly, jak to efektivně pojmout. Já můžu říci za poradenské pracoviště, že jsem měla mnohem více práce než jindy, protože telefony zvonily, lidi byli bezradní, děti, ale i učitelé a paní asistentky. I my jako vedení jsme chtěli nastavit tu časovou dotaci vysílání smysluplně, tak to bylo velice náročné. Snažila jsem se pro paní asistentky, což je dvacetihlavý tým, dělaly jsme si pravidelná, říkaly jsme tomu „kafíčka“, posdílely jsme si zkušenosti, jak nám to funguje, jak ty rodiny vlastně fungují. Jestli něco potřebují a byla to obrovská, psychická podpora pro ty kolegyně. Vznikla pro paní asistentky tzv. desatera, nezbláznit se z toho, jak relaxovat, jak přesně vymezit čas na telefonáty. Rodiče volali v jakoukoliv hodinu. Něco k psychohygieně, což šlo za poradenské pracoviště, ať už to byly materiály interní nebo pro pedagogické pracovníky. Rádi jsme sdílely dokumenty z Lociky, ze Stepu a z dalších poraden, které se hodně angažovaly.“

3. Jaká pozitiva a negativa měla podle Vás distanční výuka na žáky se specifickými poruchami učení a chování a ADHD?

SP: „No to je otázka, to mi přijde neskutečně jako individuální. Opravdu, jak který žák a jaké má zázemí, jaké má vlastnosti a jak si to celé sedlo. Docházeli jsme k paradoxům, protože někomu to sedělo maximálně, někdo totálně selhával. Jedničkáři, kteří ve škole nemají problémy, měli pocit, že nemusí, tak nepracovali. Průměrní žáci odváděli výbornou práci. Do jaké míry to jejich práce byla, protože jak víme, můžou si práci sehnat, posílali se spolužáky, ale zadání splnili. Někdo byl totálně rozhozený, někdo prostě fungoval, ale průměrní žáci byli skvělí. Co jsem spíše zaznamenala u těch dětí, tak je rodinné zázemí, pokud to rodiče táhli, tak to děti měli splněné. U dětí, co rodiče

museli do práce, nebo obecně jsou samy doma, tak režim nebyl a děti si odvykly. Obrovský socializační propad, totálně rozbité návyky, chybějící kamarádi. Nemyslím jen u sociálně slabých, myslím tím, že jsme zaznamenaly obrovský nárůst psychické nepohody u jakýchkoliv žáků, dobře začleněných, chytrých. Vždy se začínalo aktivitami OSV, jak se pořád přerušovalo. Nepohoda byla napříč všemi ročníky.“

4. Kdy nejčastěji potřebovali učitelé vaši pomoc a v jakých oblastech?(organizace skupiny, podpora v rámci metodických materiálů, zkušenosti práce v týmu...)

SP: „Tak určitě ze začátku, jsme lidi a každý je jinak zdatnej, tak určitě jak se připojovat, jak se připojovat vytvářet místnosti. Tak, že to bylo hodně o materiálním zajištění, o té technice. A pak samozřejmě různé typy, materiály na sdílení dokumentů, na různé aplikace, co lze využívat, co lze sdílet. Také o zapůjčení techniky nejen žákům, ale i kolegům a organizování skupin. Vykomunikovat vůbec to, že jsme najeli na model půlení tříd, abychom nějakým způsobem, protože bylo jasné, že byly ty ohlasy různé a ve třiceti dětech být připojeni, tak to efekt nemá. Byli jsme všichni připojeni, ale co se týče vzdělávání, tak ta nemohlo proběhnout vůbec nic. Potom došlo k půlení skupin nebo dokonce se dávali dohromady funkční skupinky nebo individualizovaně. A pak určitě v komunikaci s rodiči a podpora v rodinách. A zase sociálně slabí žáci, tam potřebovali kolegové velkou podporu, protože žáci se nepřipojovali, rodiče nereagovali, takže tam jsme byli také na telefonu. Jak jsem již zmínila, osobní návštěvy v rodinách, kde ty děti máme a jak na tom jsou.“

5. Konzultovali s Vámi rodiče případnou podporu při distanční výuce, s jakými dotazy se nejčastěji na Vás obraceli?

SP: „Jo tak určitě se obraceli. Bylo to zase zajímavé z funkčních rodin, kde už to trvalo dlouho. Jak vlastně nastavit tomu dítěti ten režim. My jsme to jako poradenské pracoviště podporovali. Vzniklo spoustu materiálů, jak se snažit udržet dětem režim, vstávat, snídat, tak jako kdyby prostě probíhala běžná výuka, nepřipojovat se v pyžamu a z postele. Je ale jasné, že to ty rodiče nemohli v tu dobu ohlídat. Hodně dotazů bylo, aby to dítě bylo samostatné, aby to zvládalo. Režim byl klíčový anebo nemožnost se

připojit. Neměli technické vybavení, žádali podporu. Nebo potom už osobností ladění, u někoho zhoršené, až u někoho depresivní ladění. Nejen u dětí, ale i u rodičů. Pak už to bylo na péči odbornou.“

**6. Jako člen školního poradenského pracoviště jste se distančně vzdělávala?
Předávala jste informace a rady učitelům a asistentům pedagoga?**

SP: *„Hmmm, co se týče poradenského pracoviště nebo konkrétně za mě, za mojí pozici, tak já jsem po celou dobu distanční výuky byla na pracovišti každý den, měla jsem pocit, že s ještě větším nasazením než běžně. Připojovala jsem se do tříd, protože od samého začátku platila klauzule jeden na jednoho, tak já jsem ji od samého začátku hojně využívala. Byť s rouškami nebo s pokrývkou dýchacích cest, tak probíhaly v poradenském pracovišti konzultace jak s rodiči, tak i s dětmi. Fyzicky a individuálně tady ve škole. Probíhala i metodická vedení učitelů, asistentů. Nejvíce to bylo tak, že jsme po celou dobu kontaktovali i já za sebe paní asistentky, rodiče, zákonné zástupce, jestli se připojují. Zda není něco potřeba. Kde se to nepotkalo, tak tam jsme se dohodli na individuálních setkáváních tady ve škole. Nastavovaly se půlené hodiny a intervence se přesouvaly do dopoledních hodin. Když nevysílalo tak si příběhlo pro pracovní list a pak zase domů. Nebo přišly se svojí technikou a po konzultaci v rámci chodeb v bezpečných vzdálenostech seděly a vysílaly, někteří i ze školy. Tak to byla taková nedovolená rarita v řádu deseti dětí. Někdy jsme přidali děti i paní učitelkám, které vysílali současně ve třídách pro své žáky.“*

7. Využíváte prostředí Teams i v současné době a jak?

SP: *„Tak klasicky, jakoby pro spojení s kolegy nebo propojení s žákem. Nejvíce teďka Teams využívám pro školení a webináře. Jsem velice ráda, že se můžeme vidět osobně a nemusíme se na sebe koukat na obrazovce.“*

8. Na jaké úrovni jste byla před distanční výukou, co se týče digitálních technologií? Dala vám distanční výuka něco?

SP: „Tak určitě, myslím, že základ uživatelský, nic převratného. Já jsem ve své profesi za každého nastavení mohla využít toho, že jeden na jednoho šlo aplikovat. Určitě jsem se posunula, musela jsem se naučit nějaké nové prvky, spíše jsem chtěla, ale také mi to dalo uvědomění, jaké jsou důležité vztahy a jak jsou někteří žáci bez té podpory doma zcela odříznutí od světa a jak je to problém.“

9. Jak jste na tom v současné době s digitální technologií? Vzděláváte se i nadále?

SP: „Já si tak jakoby pokračuju v tom, co umím, vrátila jsem se do normálu. Používám pro osobní, vesměs hodně preferuju mobil a setkávání naživo. Co asi jsem se naučila, tak že používám více aplikací a určitě tam nějaký posun je, ale ty technologie, byť, že vím, že je vlastně teď nepotřebuji. Pro mě jako speckáře jsou to krásné doplňky interaktivní, ale nic to nenahradí, když vidím ucho, oko, ruka a vidět to osobně a to dítě si okouknout. Za mě jsme se vrátili do normálu.“

10. Jak probíhala reedukace a intervence u dětí se specifickými poruchami učení a chování a ADHD v době distanční výuky? (...předměty speciálně pedagogické péče, individuální intervence..., jak probíhala speciálně pedagogická péče pod vašim vedením v době distanční výuky...)

SP: „My jsme v podstatě měli strašně moc skupin, jsme velká škola a v podstatě nás to donutilo veškeré skupiny přeskupit a udělat ty skupinky tak, aby se děti z odlišných tříd nepotkávaly. Nejprve jsme rozdělili skupinky a vlastně jsme se o děti museli podělit všichni, nebylo v tu dobu možné, abychom uspokojili všechny žáky. A hlavně, aby to zajišťoval pouze speciální pedagog. Využili jsme k tomu i zkušené paní češtinářky s kurzy pro SPU a dlouholeté kolegyně co mají češtinu jako druhý jazyk. Ale i paní učitelky méně zkušené, ale byli to jejich žáci a uměly reagovat na ty potřeby dětí, co to dítě aktuálně potřebuje. Takže jsme udělali více učitelů a menší počet žáků. Nejprve probíhaly schůzky on-line, a když byly chvíličky, tak jsme najeli zase na individuály. Nebo se děti připojily a kdo to zvládal, mohl být on-line. Nebo jsme si cíleně zvaly a

individuálně chodily do školy. Pedagogická intervence probíhala, předmět péče probíhal. Zapojovaly se velice pěkně i paní asistentky a probíhaly i skupinky s žáky s OMJ, to bylo velice náročné, to opravdu ano. Vnímaly jsme, že to dětem nedá ten jazykový přínos, ale to, že vidí tu známou paní učitelku, že mají kontakt s tou školou, že se vidí se spolužáky, to bylo pro ty děti cizince velice přínosné.“

Druhá část výzkumného šetření: rozhovory s informanty (pedagogy)

Kategorie KA 1: Zkušenosti pedagogů směrem k distanční výuce

Informanti při zpracování výsledků šetření shodně odpovídali, že využívali Microsoft Teams při distanční výuce se žáky na 1. stupni základní školy. Jiné prostředí nebylo informanty v tomto výzkumném šetření využíváno. U1 uvádí: *„Ze začátku to bylo komické, protože jsme fungovali v prostředí off-line. Nikdo ještě neměl potuchy, jak bysme mohli komunikovat.“* Informant U7 ještě dodává: *„Digitální prostředí jsem jela doma, ve své pracovně.“* Ostatní informanti zmiňují, že v době distanční výuky vysílali ze školního prostředí. Bylo to především díky využití pomůcek při výuce nebo špatnému připojení. Co se týče časové dotace v rámci dne, bylo to u všech informantů podobné. Většina uvedla, že měla žáky rozdělené na dvě skupiny a ty se po hodině střídaly. U1, U2, U3, U4 a U6 zařazovali do výuky pouze český jazyk a matematiku. U5 dodává: *„...měli jsme čtyři hodiny denně a vlastně už jsme byli čtvrtý a pátý ročník, tak jsme měli půlené angličtiny, aby těch dětí tam nebylo vlastně na tu spolupráci tolik. Někdy to bylo teda pět hodin, jak jsme měli ten jazyk. Pro žáky teda na půlku. Měli tak 2-3 hodiny denně.“* U informanta U7 byla časová dotace vyšší, 3-3,5 hodiny denně. A ještě upřesňuje: *„V pátek bylo vyučování kratší.“* Dále informanti uvádějí, že před distanční výukou nebyla u nikoho z nich žádná zkušenost s prostředím Microsoft Teams. Pouze informant U2 měl zkušenost s prostředím Zoom. Informant U7 se ještě zmiňuje, že mu byla oporou dcera a pomáhala mu pracovat s digitálními technologiemi při distanční výuce. Jak z rozhovorů vyplývá, byla pro informanty distanční výuka velkou neznámou. Odpověděli, že byli proškoleni jednou, jak pracovat s Microsoft Teams, z toho informant U5 odpověděl: *„Tak určitě jsme tady měli minimálně dvakrát ne-li třikrát školení na Teamsy.“* K tomu informant ze školy Červené dodává, že školení

neproběhlo zpočátku vůbec a dále uvádí: „... takže jsme se v tom plácali sami a po půl roce distanční výuky, což bylo po prázdninách, tak nám zajistili on-line školení v podstatě na Teamsy.“ Informant U4 ze Zelené školy ještě vypověděl: „To bylo jako ve vrcholící epidemii, tak jsme nesměli ani spolu být ve třídě a v kabinetě. Jako to školení mi hodně dalo, to bylo několikahodinové.“

Podkategorie KA 1a: Pozitiva a negativa distanční výuky

Informanti jako pozitiva uvedli, že se více naučili pracovat s výukovými programy, aplikacemi a celkově s digitálními technologiemi. U6 sděluje: „Pozitiva spatřuji, že se žáci naučili pracovat samostatně.“ U3 dodává: „Velkou podporou byly interaktivní učebnice a pracovní sešity od Nové školy, které jsem měla nově. I písanky, kde ty tahy ukazovaly.“ A U3 ještě doplňuje: „No a hodně to bylo o těch rodičích, měla jsem velkou podporu od nich. Přihlašovali se s nima a byli tam s nima. To беру jako pozitivum.“ Jediný U2 nevidí pozitiva žádná, přímo říká: „Pozitiva nespátřuji vůbec v ničem.“ Informant U5 naopak vidí pozitiva v tom, že děti mohly vysílat ze svého domácího prostředí, kde je jim to blízké, kde je jim dobře. Na tuto otázku ještě U5 odpověděl: „Mohli být na všechno připravení a někdy jim mohli i pomoci rodiče.“ Na druhou stranu dodává: „To jsem bohužel někdy viděla jako negativum, protože někde do toho rodiče zasahovali až příliš.“ Informanti U1, U2 a U7 shodně odpovídají, že negativum distanční výuky spatřují v chybějícím kontaktu se žáky, který upřednostňují. U2 ještě zmiňuje: „Když je to přes počítač, je to omezené technikou, časem, protože ne každé dítě mohlo využívat počítač pouze pro sebe, mělo i sourozence.“ U5 vidí ještě pozitivum v tom, že děti ze sociálně znevýhodněných rodin si mohly vyzkoušet práci s touto technikou, jako jsou tablety například. Techniku jim zapůjčila škola, rodina by jinak na ni finančně nedosáhla. U2 a U4 ještě zmiňují, že menší děti měly zhoršené abstraktní přemýšlení a vznikaly u dětí psychické problémy.

Podkategorie KA 1b: Formy a metody využívané při distanční výuce

V této podkategorii jsou otázky směřovány k metodám, které informanti využívali při distanční výuce. Jedním z cílů této otázky bylo vůbec informanty na začátku

seznámit s pojmy synchronní a asynchronní výuka. Dutchinská a High (2020) uvádějí, že synchronní výuka je propojením učitele a žáka prostřednictvím komunikační platformy ve stejný čas a žáci pracují na zadaných úkolech společně, a asynchronní výuka, kdy si děti volí čas a tempo, které jim vyhovuje, a pracují na zadaných úkolech. Nepotkávají se v on-line prostoru. Ideálním stavem bylo obě formy dobře kombinovat (MŠMT ČR, online, 2020).

Většina z nich se s těmi pojmy nesetkala v rámci distanční výuky. Převážná část informantů měla děti při výuce rozdělené do dvou skupin. Z toho vyplývá, že využívali obou těchto metod. Výjimkou byl informant U4, který byl dobře informován o těchto pojmech. „*Nejvíce se mi osvědčila synchronní výuka, kontakt s dítětem a učitelem, a ta synchronní, že ta skupina, co nebyla připojená, pracovala sama.*“ (U4) Informant U1 se vyjádřil: „*Nejvíce se mi osvědčilo, když jsem mohla zvednout děti ze židle. Zapojovala jsem domácí zvířata, sourozence, předměty, které měly děti v pokojíčku.*“ Pouze U7 měl synchronní výuku se všemi dětmi najednou a asynchronní výuku po skončení společného vysílání. Na začátku distanční výuky se společně informanti shodli, že využívali off-line výuku, kdy měly děti samostudium a informanti posílali dětem zadané úkoly e-mailem nebo přes aplikace v telefonu. Na on-line výuku přes Microsoft Teams najeli až později. Synchronní a asynchronní výuka probíhala v rámci jednoho dne, kdy polovina dětí byla připojena s pedagogem a druhá pracovala na zadaných úkolech samostatně, nebo s dopomocí rodičů. Následně probíhala zpětná kontrola zadaných úkolů společně s pedagogem při otočení skupin. Většina informantů měla žáky z prvních až třetích tříd, kde byla zpětná vazba velmi důležitá. Jen informant U4 říká: „*Děti mohly pracovat více samostatně, byli to čtvrtáci a pátáci, když se to nakombinovalo, tak to bylo docela fajn.*“ Informant U1 uvedl, že u některých dětí probíhala off-line výuka po celou dobu distanční výuky, jelikož informant vyučuje na Zelené škole, která je spádová pro děti z vyloučených lokalit nebo děti pocházející ze sociálně znevýhodněných rodin. Někteří neměly zájem se připojovat nebo naopak neměly možnost připojení, i když jim škola techniku zapůjčila. „*Off-line výuku jsme chtěli třeba u žáků, kteří měli nějaký problém s technikou, nebo když byl někdo nemocný. Dostal práci, kterou potom zasílal.*“ (U5) Informant ze školy Červené uvedl, že neměl jediného žáka, který by se nepřipojoval. Škola ani nemusela žákovi z této třídy

zapůjčovat techniku k připojení. Dle MŠMT (2020) je u synchronní výuky výhodou, že má učitel přehled nad vzděláváním všech dětí a může během vysílání děti motivovat k učení a být nápomocný při překonávání sociálního odloučení.

Podkategorie KA 1c: Využití digitálních technologií v době distanční výuky a v současné době

Z odpovědi informantů vyplývá, že se zdokonalili ve využívání informačních technologií používaných při distanční výuce. U4 říká: „*Před tím bych nebyla schopna se třeba účastnit webinářů, takže nemůžu tvrdit, že mi to nic nedalo.*“ A ještě dodává: „*Ted' jsem na tom mnohem lépe, protože umím sdílet cokoliv.*“ U U1 a U7 vyplynulo z odpovědí, že při distanční výuce objevili aplikace Wordwall a čerpají z nich i v současné době. Další aplikací objevenou v době distanční výuky byl Školákov, který zmiňují informanti U3, U4 a U6. Školákov tyto informanti využívají pro zpestření prezenční výuky i teď. U4 uvádí: „*Před distanční výukou jsem neměla interaktivní tabuli a teď už ji mám, takže se mi teď aplikace hodí.*“ Informant U7 využívá aplikaci Learning apps, kde si sám tvoří a sdílí i své materiály s ostatními kolegy, kteří tuto aplikaci využívají. U U5 a U6 je zřejmé z odpovědí, že se posunuli bohužel směrem zpět, jelikož nemají interaktivní tabuli a nemohou využívat aplikace a materiály tvořené při distanční výuce. U5 přímo říká: „*No... teďka na tom nejsem tak jako při distanční výuce. Nejsem na tom tak dobře myslím.*“ A později ještě zmiňuje: „*Mám strach, že jsem to všechno zapoměla.*“ Jako jediný, kdo nevyužíval žádné aplikace při distanční výuce, byl informant U2. Shodně informanti odpověděli, že jsou si jistější při práci s digitálními technologiemi, ať už jsou to notebooky, počítače nebo aplikace v telefonech. Umějí si tištěné materiály přetvořit do digitální podoby.

Kategorie KA 2: Žák se specifickými poruchami učení a chování v distančním vzdělávání

Důležitá během distanční výuky byla komunikace nejen se žáky, ale i s rodiči. Na základě získaných odpovědí vyplynulo, že každý z informantů U1-U7 využíval jiný komunikační kanál. Ze začátku využívali především školní portál Bakaláři, e-maily a

mobilní aplikace. U2, U3 a U7 vypověděli, že začali využívat Microsoft Teams téměř od začátku a ostatní později. Informant U5 se zmínil, že komunikoval pouze přes Bakaláře a Microsoft Teams po celou dobu distanční výuky, a to z důvodu, že nikdy neposkytuje rodičům soukromé telefonní číslo. U1 zase říká: „*Někdy byla komunikace obtížná, vzhledem k tomu, že v té rodině nebyla velká podpora vzdělávání, tak komunikace s matkou vázla.*“ V některých třídách na 1. stupni probíhaly zase tripartity, což je schůzka rodič x učitel x žák. Informant U4 uvedl, že tripartity využíval v případě dovysvětlení probrané látky žákovi, ale i rodiči. Také to probíhalo v případě žáka s ADHD, který tolik nezvládal připojování se všemi žáky. Na Červené škole probíhaly přes Microsoft Teams i třídní schůzky (U7). Spojení s rodiči a vzájemná komunikace byly pro informanty důležité pro zpětnou vazbu, jak žák zvládá výuku. Doba distančního vzdělávání byla především o rodičích a jejich trpělivosti. Jaké dopady měla tato doba na děti se specifickými poruchami učení a chování a ADHD, informanti odpovídali v další podkategorii.

Podkategorie KA 2a: Digitální technologie pro žáky se specifickými poruchami učení a chování a ADHD

Odpovědi se lišily, i když převládaly dopady negativní na vzdělávání těchto žáků, k čemuž se vyjádřili informanti U1, U2, U4 a U5. K tomu ještě U3 dodává: „*Třeba u mě ve třídě, co jsem měla, se mi ta distanční výuka nedařila u žáka s ADHD.*“ Zmiňuje ještě, že nevydržel sedět, nesoustředil se a nedokázal vnímat. Největší úskalí viděl U4 v tom, že tento žák neměl u sebe rodiče. U informanta U3 se ve třídě u dvou žáků projevíly specifické poruchy učení až při návratu na prezenční formu výuky. Tito dva žáci byli posláni do PPP a byla jim diagnostikována dysgrafie. U7 z Červené školy při rozhovoru uvedl, že měl v této době žákyni se specifickými poruchami učení a chování (dyslexie, dysgrafie a dysortografie a částečné oslepnutí na levém oku) a žáka s ADHD. Myslí si, že kdyby nespolupracovala rodina, nezvládli by výuku s ostatními žáky. „*Oba žáci měli paní asistentku, takže paní asistentka měla po dohodě se mnou rozvrh na individuální konzultace a procvičovala s nimi, co bylo potřeba.*“ Velmi si chválí spolupráci s paní asistentkou, protože se mohla věnovat přípravám a úkolům na další den. „*Dopady já bych řekla, že u některých kladný.*“ (U6) Dále se domnívá, že žáci byli

v domácím prostředí a měli méně rušivých podnětů a naopak žáci, kteří ve škole byli zvyklí pracovat, tak přípravu podcenili. Zaregistrovala u nich mírné zhoršení. Ve většině případů žáci se specifickými poruchami učení a chování zvládali synchronní výuku spolu s ostatními žáky. Žáci s ADHD s velkou podporou rodičů. V jednom případě u žákyně se schizofrenií se připojování nedařilo vůbec a odmítala pracovat s ostatními žáky (U1).

Podkategorie KA 2b: Využití pomůcek při distanční výuce a podpora asistenta pedagoga v distančním vzdělávání

Během trvání distančního vzdělávání byl u každého informanta přítomen asistent pedagoga, který byl připojený k výuce každý den nebo pouze při individuálních konzultacích se žáky po skončení synchronní výuky. Obě školy, kde výzkum probíhal, se účastnily vzdělávání žáků z rodin IZS. Ve školách pomáhali netřídní učitelé a asistenti pedagoga. Dohlíželi na připojování žáků, pomáhali s výukou a komunikovali s učiteli těchto žáků. Informant ze Zelené školy říká: „*Byl tam i chlapeček, který nebyl IZS, ale měl specifické poruchy učení a chování a tomu se paní asistentka také věnovala.*“ Z rozhovorů vyplývá, že práce asistentů pedagoga byla po dobu distanční výuky různorodá. Většina (U1, U2, U4, U5 a U6) během této výuky pracovala ze školy, kde měli možnost využívat veškeré pomůcky, nejen pro žáky se specifickými poruchami. Pomůckou jim byla tabule, jak uvedl U6, a názorné ukázky psaní, či použití různých didaktických pomůcek. „*Když beru třeba dyslexii, tak měli třeba zohledněnou tu práci, že neměli všechno, měli zúžený materiál.*“ (U5) Na závěr ještě tento informant dodává, že měli individuální konzultace dvakrát týdně a probíhala intervence s těmito žáky po výuce. Kdo se připojoval z domácího prostředí, byl odkázán na výrobu pomůcek, materiálů či nacházel pomoc v různých aplikacích, tak tomu bylo v případě U7. Vedení z Červené školy neumožňovalo navštěvovat školu v době epidemie.

Kategorie KA 3: Postoje a názory pedagogů k distančnímu vzdělávání

V této kategorii otázek se informanti vyjadřovali k tomu, jaký přínos může mít distanční vzdělávání pro žáky se specifickými poruchami. Většina informantů

odpověděla, že záleží na individualitě. U žáků s ADHD záleželo na přístupu a již zmíněné podpoře rodičů. Pokud tento žák neměl při výuce dohled rodičů, nebyl schopen samostatně pracovat. Domnívají se, že využíváním různých aplikací a programů může být výuka pestřejší a v některých případech efektivnější z důvodu manipulace s digitálními technologiemi, zaměstnávání rukou atd. Dále se shodli, že tito žáci potřebují měnit činnosti, najít si aktivitu, která je baví. Děti jsou v těchto činnostech velmi aktivní a zruční, proto je pro ně velmi atraktivní přiřazování a vyhledávání informací. U4 uvedl: „*Písničky měly děti rády, cvičení a soutěže, zvyšovalo se jim sebevědomí.*“ Informant U3 se ještě vyjádřil, že všeho s mírou, žák nesmí sedět půl dne u počítače. Je důležitá i aktivita venku, například sport. Někteří informanti se zmínili, že při individuálních hodinách se žáky, využívali program Včelka, který je pro žáky se specifickými poruchami učení a chování. Rozhodně se všichni shodli, že jsou rádi, že se vrátili k prezenční formě výuky. Poukázali ale především na samostatnost žáků v distanční době a celkově zkušenosti s touto formou výuky, to vše pokládají za pozitiva. „*Popasovali jsme se s tím s nejlepším vědomím a svědomím.*“ (U1) Opačný názor má U2: „*Zpětně? Že to bylo nejhorší, co mohlo děti potkat.*“ U informanta U6 přetrvává názor od dob distanční výuky, že může na nějakou dobu slušně nahradit běžnou výuku a třeba jednou za čas na 14 dní by to bylo dobré na zpestření výuky. Ale ještě dodává: „*Kdyby všem všechno fungovalo, tak možná i delší dobu by to šlo.*“ Mezi největší úskalí této distanční doby spatřují narušené sociální vazby mezi žáky, nevytvoření návyků, negativní dopad na chování a komunikaci. V současné době je distanční výuka přípustná pro všechny informanty U1-U7 pouze v případě celoplošného nařízení vládou a pokud by chybělo 50 % žáků ve třídě. Z odpovědí informantů je zřejmé, že distanční výuku nevyužívají ani pro děti nemocné či dlouhodobě nepřítomné. U7: „*Jestli je dítě nemocný, tak mi připadá scestná on-line výuka.*“ Informanti využívají pro nepřítomné žáky osobní konzultace po domluvě nebo konzultace přímo s rodiči ve škole.

3.4 Závěr šetření

Hlavními cíli výzkumného šetření bylo zjistit, jak se pedagogové zapojovali do distančního vzdělávání, a zda jim distanční výuka přinesla nějaká pozitiva. Dalším z cílů bylo zjistit, jakou podporu poskytoval asistent pedagoga žákům se specifickými poruchami učení a chování.

Doplňující informace a jiný pohled poskytl speciální pedagog, cílem bylo zjistit informace ohledně mapování práce pedagogů a asistentů pedagoga. V této souvislosti byly položeny čtyři výzkumné otázky.

VO1: Jak se pedagogové na 1. Stupni ZŠ zapojovali do distanční výuky?

V březnu 2020 propukla pandemie Covid-19 v České republice. Tato doba velmi výrazně zasáhla do oblasti vzdělávání. Česká školní inspekce v březnu 2021 vyhodnotila, jak se zapojovali nejen žáci se SVP do distanční výuky. Samozřejmě se nejednalo pouze o žáky, ale i pedagogy, asistenty pedagoga, ale také se to týkalo ředitelů (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Neumajer, online, 2021).

Pro zapojení žáků do výuky byl klíčovou postavou třídní učitel. Efektivita distanční výuky je s učitelem velmi úzce svázána z důvodu pedagogického vedení a procesu učení, především pod vedením ředitele. Při závěrečném šetření vyplynulo, že nejvíce ohroženou skupinou žáků byli žáci se SVP (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Neumajer, online, 2021). Informanti se ve většině případů shodli, že žáci se specifickými poruchami učení a chování, kterých se výzkum týkal, zvládali on-line synchronní výuku s ostatními žáky bez větších potíží. Pouze dva informanti vypověděli, že se jim nedařila on-line výuka se žákem s poruchou chování a se žákyní se schizofrenií. Z jejich strany byly těmto žákům poskytovány individuální konzultace po výuce nebo jim byl velkou oporou asistent pedagoga, což vyplývá i ze závěrečného šetření České školní inspekce.

Z výzkumu vyplynulo, že pedagogové z větší části vyučovali ve školním prostředí, jelikož chtěli využívat pomůcky k výuce nejen pro žáky se specifickými poruchami učení, ale také z důvodu špatného internetového připojení. Toto se týkalo pouze informantů ze Zelené školy. Naopak informant z Červené školy, kde výzkum probíhal,

po celou dobu distanční výuky využíval pouze domácího prostředí z rozhodnutí ředitele školy. Na obou základních školách využívali digitální prostředí Microsoft Teams. Dalším podpůrným materiálem byly pracovní listy, které si informanti sami tvořili, a interaktivní pracovní sešity a učebnice. Informanti je sdíleli prostřednictvím obrazovek. Pro většinu žáků bylo sdílení těchto materiálů vnímáno pozitivně a bylo pro ně jakýmsi zpestřením. S odstupem času reagovali informanti celkem pozitivně na on-line výuku, ale bez výjimky z šetření vyšlo, že už nechtějí distanční výuku zpět. Pouze jeden informant uvedl, že to bylo nejhorší období a nepřinesla mu tato doba vůbec nic. Jeho postoj byl velmi negativní.

VO2: Jaká pozitiva „přinesla“ pedagogům distanční výuka?

Z kategorií, které byly zaměřené na postoje a názory pedagogů a na znalosti v oblasti digitálních technologií, vyplynulo, že vnímají distanční výuku v celku pozitivně. Jedním z hlavních důvodů pozitivního přístupu bylo zdokonalení se v používání aplikací pro vzdělávání žáků, nejen pro žáky se specifickými poruchami. Pouze jeden informant nevyužíval žádné aplikace ve výuce a tvořil si pouze pracovní listy a prezentace. Přes mobilní aplikace komunikoval pouze s rodiči žáků. Jeden informant získal sebedůvěru v oblasti vzdělávání pomocí webinářů a díky využívání digitálních technologií při distanční výuce. Před distanční výukou využívali informanti digitální technologie pouze pro komunikaci s rodiči a pro zadávání úkolů.

Převážná část informantů si je celkově v současné době jistější ve využívání digitálních technologií i v prezenční formě. Zařazují do výuky posbírané materiály během on-line vzdělávání pro zefektivnění a zpestření výuky. Především pro žáky se specifickými poruchami učení a chování je využívání aplikací přínosné, například při intervencích či v hodinách speciálně pedagogické péče. Je důležité zmínit, že většina informantů v době distanční výuky měla žáky z 1. - 3. ročníků. Pouze jeden informant vyučoval ve 4. a 5. ročníku a jedním z předmětů v těchto ročnících je informatika, kterou jeden informant vyučoval. Bylo zjištěno, že většina informantů se snažila s distanční výukou vyrovnat sama, až později je v této oblasti proškolila sama škola pomocí kurzu, který byl zaměřen na práci s Microsoft Teams.

VO3: Jakou podporu poskytoval asistent pedagoga pro žáky se specifickými poruchami učení a chování?

Informanti v rozhovorech uvedli, že asistent pedagoga v době distančního vzdělávání byl pro ně velkou oporou. Asistenti pedagoga se ve většině případů účastnili synchronní výuky nebo realizovali individuální konzultace následně po výuce. Na obou školách, kde se výzkumné šetření realizovalo, probíhaly individuální konzultace jednou až dvakrát týdně po domluvě s třídním učitelem. Informant z Červené školy vypověděl, že se asistentka pedagoga spojovala prostřednictvím Microsoft Teams se žákyní se specifickými poruchami učení dvakrát týdně a se žákem s poruchami chování také. Asistent výrazně zastupoval učitele a ulehčoval mu práci.

Asistenti pedagoga na Zelené škole prováděli individuální konzultace i prezenční formou přímo na půdě školy. Práce asistentů byla v tuto dobu velmi různorodá. Z šetření vyplývá, že vypomáhali i u žáků z rodin IZS, kteří do škol docházeli a připojovali se spolu se svými spolužáky. Asistenti pedagoga dohlíželi na připojování a na průběh celé výuky. Pomáhali nejen žákům se specifickými poruchami učení a chování.

VO4: Jak speciální pedagog koordinoval práci pedagogů a asistentů pedagoga při distanční výuce?

Speciální pedagog jako člen školního poradenského pracoviště na Zelené škole úzce spolupracoval nejen s dalšími členy ŠPP, ale především s pedagogy, asistenty pedagoga, ale i s rodiči. Při rozhovoru se speciálním pedagogem se výzkumník dozvěděl, že si asistenti vypracovávali svůj plán, jak budou v distanční době vykonávat svou podporu. Vedli si také profesní portfolio a odvedenou práci do něj zaznamenávali a dokládali. Někteří se plnohodnotně věnovali výuce a připravovali se na párovou výuku spolu s učitelem. Jiní například vyráběli interaktivní pomůcky a jiné podpůrné materiály.

Speciální pedagog uvedl, že byli asistenti velikou oporou nejen pro učitele a některá portfolia byla velmi pestrá. Probíhala pravidelná setkávání v prostředí Microsoft Teams jak s asistenty, tak s pedagogy. Mapoval práci přímo připojováním se do virtuálních tříd. Snažil se motivovat žáky, učitele, i asistenty pedagoga on-line formou nebo i

osobně. Setkávání také probíhala z důvodu informačního, zda rodiče komunikují s učiteli a asistenty pedagoga a zda se žáci účastní výuky. Někteří žáci potřebovali především technickou podporu, proto se rodiče obraceli na pedagoga či speciálního pedagoga a žádali o pomoc. Docházelo k vytváření funkčních skupin pro vzdělávání žáků se SVP nebo docházelo i na individuální konzultace. Speciální pedagog dokonce docházel do rodin sociálně slabých žáků, kteří se nepřipojovali. Dohlížel na chod rodin a vzdělávání těchto žáků. Dále docházelo k nastavování pravidel v rodinách, u asistentů pedagoga, ale i u pedagogů.

Je zajímavé, že žádný pedagog ze Zelené školy, kde část výzkumu probíhala a kde speciální pedagog působí, nevyprávěl a nezmínil práci speciálního pedagoga a jeho podporu v době pandemie a následného distančního vzdělávání.

Závěr

Bakalářská práce se věnovala tématu Podpora žáků se specifickými poruchami učení a chování v distanční výuce na ZŠ. Samotnou problematikou se zabývá obor speciální pedagogiky. Péče o žáky se specifickými poruchami učení a chování se

v posledních letech dostal více do podvědomí a díky inkluzi se výrazně péče o tyto žáky zkvalitnila. Zlepšila se také legislativní úprava a došlo ke zlepšení kvality v oblasti vzdělávání u těchto žáků.

Ve své bakalářské práci jsem v teoretické části přiblížila problematiku jednotlivých druhů specifických poruch učení a chování (ADHD), zaměřila se na příčiny, projevy a následnou diagnostiku, která hraje klíčovou roli v celém vzdělávacím procesu. Nedílnou součástí diagnostiky je vhodné nastavení následné intervence a reedukace. Teoretická část se závěrem zabývala pojmy distančního vzdělávání a forem využívaných během distanční výuky.

Empirická část se zabývala kvalitativním výzkumným šetřením. K realizaci byly zvoleny rozhovory s otevřenými otázkami určené pedagogům a speciálnímu pedagogovi. Výzkum probíhal na dvou základních školách. Došlo ke zjištění, že pedagogové berou dobu distančního vzdělávání vcelku pozitivně i z důvodu zlepšení digitálních kompetencí, kdy se porovnával stav před pandemií Covid-19 a v současné době. Z výzkumného šetření vyplynulo, že byli asistenti pedagoga velkou oporou žákům se specifickými poruchami učení a chování, ale také i samotným pedagogům. Toto zjištění vyplývá i z odpovědí speciálního pedagoga. Na základě nabytých informací byly zreflektovány přínosy speciálního pedagoga v době distančního vzdělávání, metodického vedení pedagogických pracovníků - pedagogů a asistentů pedagoga.

Závěrem vyplývá, že se žáci nejvíce účastnili synchronní výuky a individuálních konzultací s asistenty pedagoga, a až na výjimky zvládali žáci se specifickými poruchami výuku s ostatními žáky dobře. Nepodařilo se zjistit, zda měla na žáky se specifickými poruchami učení a chování distanční výuka negativní dopady v oblasti procesu učení. Pouze se zjistily narušené sociální vazby mezi žáky, na čemž se shodli opravdu všichni informanti, kteří se výzkumného šetření účastnili.

Autorka práce se domnívá, že informace během výzkumu by mohly být cenné pro další pedagogické pracovníky, aby se zamysleli nad svými pracovními návyky. Zda by neměli do hodin na 1. stupni základní školy více zapojit kreativitu a moderní přístupy ve výuce v prezenční formě, a to nejen pro žáky se specifickými poruchami učení a

chování. Tato práce by měla být také přínosem pro obor speciální pedagogiky a také pro intaktní společnost.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: TavaGraphical, 2007. ISBN 978-80-210-3613-0.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. 2. Vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.
3. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 978-80-210-3822-6.
4. BARTOŇOVÁ, M., PITNEROVÁ, P., VÍTKOVÁ M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-243-7.
5. BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Opava: Slezská univerzita, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
6. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie*. Brno: Masarykova univerzita. 2020. ISBN 978-80-210-9830-5.
7. BLAŽKOVÁ, R. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN: 978-80-210-5047-1.
8. ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: 561/2004. Praha: MŠMT ČR, 2004.
9. DUSCHINSKÁ, K., HIGH, R. Reflexe nouzové výuky: distanční přednášky předmětu základy didaktiky. Pedagogická orientace [online]. 2020, 24. 12. 2020, 30(2), s. 266– 281 [cit. 2022-12-22]. ISSN 1805-9511 (online). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14146/11819>
10. FELCMANOVÁ, L. a kol. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.
11. GAJZLEROVÁ, L. *Využívání multimediálních technologií u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy*. Brno, 2014. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Marie Vítková.

12. GAJZLEROVÁ, L., NEUMAJER, O. a ROHLÍKOVÁ, L. *Inkluzivní vzdělávání s využitím digitálních technologií* [online]. Praha: Microsoft, 2016 [cit. 2022-12-27].
Dostupné z: <https://ondrej.neumajer.cz/wp-content/uploads/2016/08/inkluzivni-vzdelavani-s-ict.pdf>
13. GOETZ, M. ADHD. *Asociace dětské a dorostové psychiatrie*. [online]. 2019 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://www.addp.cz/dusevni-poruchy/adhd/>
14. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
15. JUCOVIČOVÁ, D. ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.
16. KLEMENT, M. a DOSTÁL, J. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 69 str. ISBN 978-80-244-5353-8.
17. KENDÍKOVÁ, J. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.
18. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.
19. LENCOVÁ, R. *Základní informace o písmu Comenia Script® a jeho charakteristika*. Comenia Script® [online]. 2020 [cit. 2022-12-22].
Dostupné z: <https://www.comeniascript.com/informace-o-pismu/>
20. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
21. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
22. MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I. a kol. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Brno: Tribun EU, 2015. ISBN 978-80-7414-934-4.
23. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.
24. MŠMT ČR, MZd. *Manuál k provozu škol a školských zařízení ve školním roce 2020/2021 vzhledem ke COVID-19*. edu.cz [online]. 2020 [cit. 2023-02-21].
Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/provoz-skol-a-skolskych-zarizeni-ve-skolnim-roce-2020-2021-vzhledem-ke-covid-19/>

25. MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: VUP, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
26. MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4.
27. NEUMAJER, O. Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. *Metodický portál: Spomocník* [online]. 23. 11. 2020, [cit. 2022-12-17]. Dostupný z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22678/VZDELAVANI-NA-DALKU-PRINASIZMATKY-V-POJMECH.html>. ISSN 1802-4785
28. NOVELA ŠKOLSKÉHO ZÁKONA č. 82/2015., [online] 2016 [cit. 2022-12-5]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/konsolidovany-textskolskeho-zakona>
29. OPERAČNÍ PROGRAM ROZVOJ LIDSKÝCH ZDROJŮ- sborník programů podpory [online] 2017 [cit. 2022-12-5]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/2964_1_1/
30. PAVLAS, T., ZATLOUKAL, T, ANDRYS, O., NEUMAJER, O. Distanční vzdělávání v základních a středních školách. *Česká školní inspekce*[online]. 2021 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Distančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf
31. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
32. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
33. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. 978-80-7367-817-3.
34. ROKOS, L., VANČURA, M. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. Brno, 2020, 30(2), 122–155. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>
35. RVP ZV- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online] 2017 [cit. 2022-12-5].

- Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani>
36. STŘEDNÍ ŠKOLA TECHNICKÁ AGC a.s., 2007. Dyspraxie a dysmúzie. Databáze online [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://www.skola-agc.cz/skola-vychovne-poradenstvi>
37. ÚZIS. *Mezinárodní klasifikace nemocí*. [online]. [cit. 2022-12-21]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>
38. SINGH, V., THURMAN, A. How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitionsof Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education* [online]. 2019, 33(4), 289-306 [cit. 2022-12-17]. ISSN 1538-9286. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08923647.2019.1663082?casa_token=nCXo2dszcp8AAAAA%3Aiguhrgds4tZdLX2O3IaF4bjqaaHIZB1u44jNyUmzIvGN5AB12kffNaiZ86xGhBgHtah0e_mbLeX4
39. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
40. Školní poradenské pracoviště. ZŠ a MŠ Kladno, Norská 2633[online]. 2022 [cit. 2022-12-22]. Dostupné z: <https://www.4zskladno.cz/zs/poradenske-pracoviste/>
41. Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005, o poskytování poradenských služeb a školských poradenských zařízeních [online]. 2005 [cit. 2022-12-5]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72?text=>
42. Vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. 2016 [cit. 2022-12-5]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatnipredpisy?highlightWords=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+197%2F2016>
43. WOOLDRIDGE, L. Dyslexia Myths. *Orton Gillingham Online Academy*. 2018. [online]. [cit. 27. 11. 2022]. Dostupné z: <https://ortongillinghamonlinetutor.com/dyslexia-myths/>
44. ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání[online]. 2022 [cit. 2022-12-5]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>
45. ZÁKON č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti [online] 2004 [cit. 5. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435>

46. ZÁKON č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online] 2002 [cit. 5. 12. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>
47. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Záznamový arch polostrukturovaného rozhovoru: pedagog ZŠ

Příloha č. 3 - Záznamový arch polostrukturovaného rozhovoru: speciální pedagog

Příloha č. 4- Přepis rozhovoru informanta U7

Příloha č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM ROZHOVORU

pro účely výzkumného projektu bakalářské práce

Podpora žáků s SPU a ADHD v distanční výuce na ZŠ ve Středočeském kraji

Výzkum probíhá pro účely zpracování bakalářské práce vedené na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity v Praze. Autorkou bakalářské práce je Dita Vršková, studentka oboru speciální pedagogiky.

Ke sběru dat bude použita kvalitativní metoda, a to polostrukturovaný rozhovor se sedmi pedagogy, v jejichž třídě se nachází žáci se SPU a ADHD a dále, zda mají respondenti zkušenost s asistentem pedagoga a jeden rozhovor se speciálním pedagogem, kteří budou souhlasit a participovat na výzkumném šetření.

Rozhovory jsou anonymní, což znamená, že nikde nebude uvedeno jméno respondenta. Jeho účast na rozhovoru je zcela dobrovolná a kdykoli během rozhovoru může odmítnout odpovědět na otázky, na které nechce odpovědět. Má také právo rozhovor kdykoli ukončit. Je si vědom toho, že rozhovor bude zaznamenáván na diktafon v mobilním telefonu a přepsán do písemné formy. Přepis rozhovoru bude důvěrný a v bakalářské práci, ani v případných dalších výstupech z tohoto výzkumu, nebudou uvedeny údaje, podle kterých by bylo možné respondenta identifikovat.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Dítě Vrškové, pro účely výše popsaného výzkumného projektu.

V

Dne

Podpis informanta:

Podpis výzkumníka:

Dita Vršková

Příloha č. 2

Záznamový arch polostrukturovaného rozhovoru: Pedagog na ZŠ

- ✓ oblast: otázky k pedagogům
- ✓ oblast: otázky na žáka
- ✓ oblast: postoje a názory pedagoga

1. V čem konkrétně spatřujete pozitiva a negativa distanční výuky?

2. Které metody jste využíval/a při distanční výuce a které se vám nejvíce osvědčily?

- On-line výuka (synchronní výuka - propojení žáka a učitele, asynchronní - žáci pracují sami na zadaných úkolech)
- Off-line výuka - samostudium, vyplňování pracovních listů atd.

3. Které digitální prostředí jste využíval/a při distanční výuce a s jakou časovou dotací v rámci dne?

- Používala jste Teams, Zoom...

4. Jaká byla vaše znalost, zkušenost s IT před distanční výukou?

- Znalost Teams, aplikací atd.

5. Jak jste na tom teď s digitální technologií?

- Co konkrétně vám dala distanční výuka v této oblasti digitálních technologií?
- Objevila jste nebo vytvořila jste při distanční výuce materiály, aplikace a pomůcky, které využíváte i v současné době?

6. Jak se dál vzděláváte v oblasti digitálních technologií?

- Účastníte se různých školení, webinářů, či vás podporuje škola?

7. Jak vás informovala, či proškolila škola v oblasti distančního vzdělávání?

8. Jaké dopady měla distanční výuka pro žáky s SPU a ADHD?

- (...jak zvládali žáci s SPU a ADHD distanční výuku s ostatními žáky..., ...měla jste i individuální konzultace se žáky s SPU a ADHD?)

9. Probíhala komunikace s rodiči těchto žáků, a jakou formou?

- On- line, e-mailem, přes telefon atd.?

10. Jak jste využívala speciální pomůcky při distanční výuce, a byl vám podporou asistent pedagoga?

- (...jakou formu podpory poskytoval AP žákovi při distanční výuce; konzultoval AP se žáky s SPU a ADHD individuálně, setkávání mimo třídu...)

11. V čem myslíte, že může být digitální technologie přínosem pro žáka s SPU a ADHD?

- Může být pro ně atraktivnější, hravější a efektivnější?

12. Jaký je váš názor na distanční výuku v současné době?

13. Využíváte distanční výuku i dnes, pokud je třeba žák nemocný nebo dlouhodobě nepřítomen?

Příloha č. 3

Záznamový arch polostrukturovaného rozhovoru: Speciální pedagog na ZŠ

- 1. Jak jste mapovala práci AP při distanční výuce?**
- 2. Zasahovala jste do distanční výuky a jak?**
- 3. Jaká pozitiva a negativa měla podle vás distanční výuka na žáky s SPU a ADHD?**
- 4. Kdy nejčastěji potřebovali učitelé vaši pomoc a v jakých oblastech?**
 - (organizace skupiny, podpora v rámci metodických materiálů, zkušenosti práce v týmu)
- 5. Konzultovali s vámi rodiče případnou podporu při distanční výuce, s jakými dotazy se nejčastěji na vás obraceli?**
- 6. Jako člen školního poradenského pracoviště jste se distančně vzdělávala? Předávala jste informace a rady učitelům a AP?**
- 7. Využíváte prostředí Teams i v současné době a jak?**
- 8. Na jaké úrovni jste byla před distanční výukou, co se týče digitálních technologií? Dala Vám distanční výuka něco?**
- 9. Jak jste na tom v současné době s digitální technologií? Vzděláváte se i nadále?**
- 10. Jak probíhala reedukace a intervence u dětí s SPU a ADHD v době distanční výuky?**
 - (...předměty SPP, individuální intervence..., ...jak probíhala speciálně pedagogická péče pod vaším vedením v době distanční výuky...)

Příloha č. 4

Přepis rozhovoru informanta U7

Učitel 7 10.12. 2022

1. Já: V čem spatřujete pozitiva a negativa distanční výuky?

U7: „Pozitiva spatřuji v tom, že jsem se naučila více pracovat s technologiemi, ať jsou to třeba Teamsy, ty jsem před tím neovládala, neuměla jsem to. Hledala jsem si spoustu aplikací na počítači, abych je mohla využívat při výuce. No a negativa spatřuji v tom, že jsem neměla osobní kontakt se žáky, který já tedy upřednostňuji.“

2. Já: Které metody jste využívala při distanční výuce a které se Vám nejvíce osvědčily?

- On-line výuka (synchronní, asynchronní výuka)
- Off-line výuka- samostudium, vyplňování pracovních listů atd.

U7: „Ano. Nejvíce jsem využívala tu synchronní výuku, kdy jsem seděla u počítače, měla jsem zapnutý děti. Chtěla jsem, aby děti měly zapnutou kameru, abych je viděla. Ne abychom byli inkognito prostě, a potom jsem jim zadávala úkoly, které plnily. Ta výuka nebyl plnohodnotná, neměli jsme 4, 5 hodin denně, ale třeba 3- 3,5 hodiny. Potom jsem jim teda zadávala úkoly, které mi oni posílali, já jsem je opravovala a opravené jsem jim je posílala zpátky.“

3. Já: Které digitální prostředí jste využívala při distanční výuce a s jakou časovou dotací v rámci dne? (použití Teams, Zoom...)

U7: „Digitální prostředí jsem jela doma, ve své pracovně. Jela jsem přes Teamsy a časová dotace byla 3-3,5 hodiny. V pátek bylo vyučování kratší.“

4. Já: Jaká byla vaše znalost/zkušenost s IT před distanční výukou? (znalost různých aplikací atd...)

U7: „Mizivá, neuměla jsem pracovat s technologiemi, který jsem se musela naučit. V podstatě, nebýt pomocnice, moje dcera, která v IT dělá, tak bych se v tom asi plácala hodně, hodně dlouho. Mojím velkým pomocníkem byla moje dcera.“

5. Já: Jak jste na tom teď s digitální technologií?

- Co konkrétně vám dala distanční výuka v této oblasti digitálních technologií?

- **Objevila jste nebo vytvořila jste při distanční výuce materiály, aplikace a pomůcky, které využíváte i v současné době?**

U7: „Myslím si, že jsem si našla spoustu aplikací, které využívám i při běžné výuce, ale tím, že už zase dlouho nepoužívám Teamsy, tak jsem to zapoměla. Kdyby k tomu zase došlo, tak si to musím zase připomenout, protože tím, že člověk nepožívá spoustu věcí pořád, opakovaně, tak zapomene. Používám Wordwall a Learning apps, kde si sama tvořím úplně nebo využívám komunitu a využívám toho, co tam dají kolegové, ale sama sdílím svoje materiály, aby je mohli používat i jiní kolegové.“

6. Já: Jak se dál vzděláváte v oblasti digitálních technologií?

- **Účastníte se webinářů, různých školení?**

U7: „Vzdělávám se tak, že škola nám v podstatě zajišťuje společný webináře, tak, že jsem jich spoustu absolvovala z domova v odpoledních hodinách nebo nám byl zaslán IT specialista do školy a škola nás celý pedagogický sbor proškolila.“

7. Já: Jak Vás informovala, či proškolila škola v oblasti distančního vzdělávání?

U7: „Z počátku vůbec, takže jsme se v tom plácali sami a po půl roce distanční výuky, což bylo po prázdninách, tak nám zajistili on-line školení v podstatě na Teamsy. Fakt jsem se v tom plácala fakt nebýt pomoci mé dcery, tak bych to zvládla horko těžko.“

8. Já: Jaké dopady měla distanční výuka pro žáky s SPU a ADHD?

- **Jak zvládali tito žáci distanční výuku s ostatními žáky?**
- **Měla jste i individuální konzultace s těmito žáky?**

U7: „Myslím si, že pokud nespolupracovala rodina a žákovi nepomáhala doma rodina, takže to bylo velmi špatné. Měla jsem jak SPU žákyni, tak s ADHD žákou a nebýt maminky u žáka s ADHD, tak by výuku nezvládal vůbec. Ty měla paní asistentka, protože oba žáci měli paní asistentku, takže paní asistentka měla po dohodě rozvrh dělaný s rodiči a se žáky. Připojovala se jak se žákem s SPU, tak se žákem s ADHD a procvičovala, co jsem jí řekla, že je potřeba individuálně procvičit. Já už jsem se v podstatě nespojovala individuálně s těmito žáky, protože jsem se věnovala materiálům, co mi žáci posílali a mohla jsem je opravit. Tam byl veliká spolupráce s paní asistentkou.“

9. Já: Jak probíhala komunikace s rodiči těchto žáků, a jakou formou?

U7: „Probíhala prostřednictvím Teamsů, že jsme se spojovali přes Teamsy a nebo prostřednictvím WhatsAppu byly hovory anebo normální hovory.“

10. Já: Jaké jste využívala speciální pomůcky při distanční výuce, a byl Vám oporou asistent pedagoga?

- **Jakou formu podpory poskytoval AP žákovi při distanční výuce?**
- **Konzultoval AP se žáky s SPU a ADHD individuálně?**

U7: „Asistent pedagoga mi byl velkou oporou, účastnil se každodenní výuky. Asistentka viděla a slyšela, co děláme, aby to potom mohla aplikovat v odpoledních hodinách s těmito dvěma žáky, kteří měli poruchy. Když si vezmu speciální pomůcky, tak když jsem narazila na novou pomůcku, protože nemám speciální pomůcky v domácím prostředí, tak jsem si pomůcky musela vyrobit doma na koleni. Probíhalo, když jsem měla přebírat od nich materiály, měli jsme domluvenou schůzku, kdy jsme se scházeli na parkovišti. Tím jsme si předávali různé materiály, nebo když jsem jim potřebovala předat sešity. Bylo to po dohodě přes whatsappovou skupinu nebo Teamsy, že budu tehdy a tehdy tam a tam. Vyměnili jsme si materiály, sešity a já jsem jim dávala nové pomůcky nebo nové pracovní sešity, které jim byly potřeba předat.“

11. Já: V čem si myslíte, že může být digitální technologie přínosem pro žáka s SPU a ADHD?

- **Může být pro něj atraktivnější, hravější a efektivnější?**

U7: „Myslím si, že tahleto technologie, když nespolupracuje sdíletem rodič doma, když je on-line výuka, tak děti když mají nějakou poruchu, tak nejsou schopni se soustředit. A tím pádem nejsou schopni pracovat s těmito technologiemi a musí mít nápomocnou ruku. Tady jde o to jaká hravější forma. Hravější forma může být v tu chvíli, když to dítě je schopno akceptovat, že tahleto výuka probíhá tímhle tím způsobem a ne, že to dítě bude odbíhat neustále od počítače, nebo že tam bude sedět, když ho vyvolám a chci s ním navázat kontakt. Oni mi neumožňují, abych je zapnula, já je můžu jen vypnout. Já na to dítě můžu apelovat, jak chci, ale když se nezapne, tak s ním nemůžu komunikovat. Když tam s ním není ten rodič a paní asistentka, tak je kontakt nulový.“

12. Já: Jaký je Váš názor na finanční výuku v současné době?

U7: „V současné době distanční výuku bych zavedla pouze jen, když to bude nařízené státem, to znamená, když to bude celoplošný. Nechci jet distanční výuku a nevyhovovalo mi to.“

13. Já: Využíváte třeba distanční výuku i dnes, pokud je žák nemocný nebo dlouhodobě nepřítomen?

U7: „Distanční výuka je, když marodí nějaké procento dětí ve třídě, tak ty děti jsou doma z nějakého důvodu, protože jim není dobře. A jestliže jim není dobře, tak nevydrží sedět u počítače a účastnit se výuky. Jestli je dítě nemocný, tak mi připadá scestná on-line výuka.“