

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra Speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora žáků s SPU na 1. stupni ZŠ v průběhu distančního vzdělávání  
v důsledku pandemie COVID-19

Support of an Elementary School Students with Learning Disabilities during  
Distance Education due to Global Pandemic COVID-19

Eliška Pindřáková

Vedoucí práce: Mgr. Anna Kubíčková

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora žáků s SPU na 1. stupni ZŠ v průběhu distančního vzdělávání v důsledku pandemie COVID-19 potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Rakovníku 11.7.2022

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Anně Kubíčkové, za její poskytnuté cenné rady, ochotu a velkou trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych také chtěla poděkovat své rodině a blízkým přátelům za obrovskou podporu.

## **ABSTRAKT**

Hlavním cílem práce bylo zjistit jakým způsobem probíhala podpora žáků s SPU I. stupně ZŠ, při distanční výuce v době pandemie.

V teoretické části je vysvětlen pojem distanční vzdělávání, dále jsou také uvedeny nevýhody distanční výuky a celkový dopad pandemie na výuku žáků s SPU. Práce obsahuje zásady a doporučení pro distanční výuku a také se zabývá podporou pedagogů a jaký měla distanční výuka dopad na pedagogy.

Praktická část práce obsahuje samotné výzkumné šetření, které proběhlo na dvou vybraných základních školách ve Středočeském kraji. Jsou zde uvedeny konkrétní metody výzkumného šetření a detailně rozebrán samotný výzkum a výsledky které z šetření vyplynuly.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

distanční vzdělávání, podpora žáků s SPU, pandemie, online výuka, první stupeň základní školy

## **ABSTRACT**

Main goal of my thesis, was to find out how were pupils with Specific Learning Disabilities in primary school, supported during Distance Education due to Global Pandemic.

The theoretical section explains concept of distance education, disadvantages and overall impact of pandemic on education of pupils with Specific Learning Disabilities. Thesis contains principles and recommendation for distance education and also deals with support of teachers from their school and what impact did have distance education on them.

Practical part contains research investigation itself, which took place on two selected primary schools in Central Bohemian Region. There is also an introduction of methods which were used in research investigation and its details and results from the research itself.

## **KEYWORDS**

distance education, support of pupils with Specific Learning Disabilities, pandemic, online education, primary school

## Obsah

Úvod .....	7
1 Distanční vzdělávání.....	8
1.1 Vysvětlení pojmu distanční vzdělávání .....	8
1.2 Důsledky pandemie COVID – 19 na vzdělávání žáků s SPU na I: stupni Základní školy 10	
1.3 Zásady distančního vzdělávání .....	10
1.4 Nevýhody distančního vzdělávání .....	11
1.5 Důležitost socializace dítěte ve škole a postavení školy v socializačním procesu 12	
2 Obecná charakteristika specifických poruch učení a jejich základní etiologie .....	14
2.1 Základní kroky diagnostiky specifických poruch učení .....	15
2.2 Varovné signály, které mohou znamenat rozvoj specifických poruch učení .....	16
2.3 Obecné zásady reedukace specifických poruch učení .....	17
3 Výzkumné šetření na dvou vybraných Základních školách .....	21
3.1 Cíl výzkumu.....	21
3.2 Charakteristika metody sběru dat .....	21
3.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	22
3.3.1 Výsledky šetření dotazníků – Dotazník rodič.....	22
3.3.2 Výsledky šetření dotazníků – pedagogové .....	30
3.4 Shrnutí výzkumného šetření .....	42
Závěr.....	44
Seznam použitých informačních zdrojů .....	46
Seznam příloh.....	48
Přílohy .....	49

## Úvod

Hned v úvodu bych Vám chtěla poděkovat, za přečtení či nahlédnutí do mé bakalářské práce. Jak již název napovídá, práce se zabývá podporou žáků se specifickými poruchami učení v průběhu distančního vzdělávání v důsledku pandemie COVID-19 na I. stupni základní školy. Dnes jsou to již více než dva roky, co se nám všem změnil život, v zásadě ze dne na den. Školská zařízení byla uzavřena na dobu neurčitou a veškerá prezenční výuka se přesunula do digitální reality. Žáci i pedagogové byli nuceni se přizpůsobit nové realitě, a to distanční výuce. Mnozí pedagogové, ani žáci neměli žádné zkušenosti s distanční výukou a všichni tedy byli nuceni k rychlé improvizaci.

Práce se v teoretické části zabývá samotným pojmem distanční vzdělávání, jeho definicí, historickým původem, jednotlivými znaky a také zásadami distanční výuky. Dále jsou zde popsány nevýhody distanční výuky a důležitost socializace při standardní výuce. V další části teoretické sekce se nachází definice specifických poruch učení a jejich etiologie, obecné kroky diagnostiky SPU a vysvětlení pojmu reedukace SPU a jednotlivé zásady reedukace.

Praktická část byla realizována pomocí výzkumného šetření, které proběhlo na dvou vybraných základních školách ve středočeském kraji. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat a porovnat podporu žáků a pedagogů v průběhu distanční výuky. Zjistit, jak probíhala spolupráce mezi pedagogem, žákem a rodiči během distanční výuky, a co žákům se specifickými poruchami učení vyhovovalo, a naopak nevyhovovalo během distanční výuky. Tyto informace jsem zjišťovala procesem výzkumného šetření, které bylo realizováno pomocí dotazníků, které jsou k dispozici v příloze práce.

## 1 Distanční vzdělávání

*„Prožíváme dobu zásadního obratu k člověku jako myslící a učící se bytosti. Pracovní pozice, které využívají jen sílu rukou člověka, zanikají, neboť na místo lidí se tlačí roboti, počítače a další stroje. V tomto kontextu je třeba se aktivně obrátit k procesu vzdělávání a učení, který hraje roli nezpochybnitelného fundamentu nejen pro uplatnění se na trhu práce, ale také v oblasti kultury, sociálních vazeb a lidského rozvoje obecně. Vzdělání je něčím, co kultivuje člověka.“*

(Černý, Šimková, 2015, s. 5)

Distanční vzdělávání se převážně bralo jako způsob vzdělání na zvýšení kvalifikace, vyučování bylo primárně určeno pro ty, kteří nemohli dříve studovat, byl to doplněk prezenčního studia, prostředek celoživotního vzdělávání (Ulrychová, Teplý, 2012). Distanční vzdělávání bylo často spojované spíše s vysokoškolským studiem, kdy se realizovalo na tradičních univerzitách právě v podobě kombinované nebo distanční formy studia. Česká republika provozuje duální systém studií, kdy kamenné univerzity a vysoké školy mají možnost nabízet studia ve formě prezenční, kombinované ale i distanční (Zounek, 2009).

Distanční vzdělávání jako takové, má ale relativně dlouhou tradici. Kořeny začátku distanční výuky sahají až do devatenáctého století. S nástupem moderních technologií se však nástup distanční výuky výrazně projevil (Zlámalová, 2008). Rok 2020 a situace, která nastala díky globální pandemii koronaviru, pojem distanční vzdělávání kompletně změnil. Téměř veškerá prezenční výuka, byla ze dne na den přesunuta do distančního vzdělávání, aby se zmírnilo šíření viru v populaci. To způsobilo největší boom distančního vzdělávání v historii českého vzdělávacího systému (Člověk v tísní, 2021).

### 1.1 Vysvětlení pojmu distanční vzdělávání

*„Distanční vzdělávání je typ vzdělávání, jehož historie spadá do doby, kdy neexistoval internet. Student studuje samostatně bez přímého kontaktu s vyučujícím. Jde o podobu vzdělávání, která s přímou prezenční výukou nese společné i odlišné prvky.“*

(Černý a kol., 2015, s. 34, a)

*„Distanční vzdělávání můžeme vymezit jako formu vzdělávání, při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícím, přičemž toto vzdělávání je z větší míry sebeřízené a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující. Student pracuje ve vytvořeném prostředí, kde pomocí samostudia prochází vyučovanou látku v různých formátech a plní zadané úkoly, úloha učitele spočívá v provádění studiem.“*

(Černý a kol., 2015, s. 34 b)

Distanční vzdělávání, může probíhat formou online či offline výuky. Online výuku považujeme za takový způsob vzdělávání na dálku, který zpravidla probíhá prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. Rozlišujeme také synchronní a asynchronní výuku. V průběhu synchronní výuky, je učitel propojen s dětmi/ žáky zpravidla prostřednictvím komunikační platformy v reálném, stejném čase. Společně ve skupině pracují na stejném či podobném zadání. Naopak při asynchronní výuce, žáci pracují v jejich zvoleném čase vlastním tempem na úkolech zadaných pedagogem, již se tedy nepotkávají v online třídě s ostatními žáky či učitelem (Ulrychová, Teplý, 2012).

#### **Mezi základní charakteristické znaky distančního vzdělávání patří:**

- Individualizace a flexibilita – spočívá především v široké a různorodé nabídce studijních možností, je možné rychle měnit rozvrh vyučovaných předmětů případně postavit vyučovanou látku přímo na míru studentovi
- Samostatnost studia – předpokládá se, že student je schopen předmět zvládat bez přímé pomoci učitele, k tomuto účelu jsou připraveny i učební materiály a příslušné učivo, je ale nastavena zpětnovazební komunikace
- Multimediálnost – označujeme tak různé způsoby prezentování učiva (text, video, hlasové záznamy, fotografie), multimediálností se také určuje, jak bude probíhat komunikace účastníků distanční výuky
- Podpora studujících – jedna z klíčových rolí distančního vzdělávání, studenti nejsou v přímém kontaktu s pedagogem, podpora se týká všech aspektů učení ale také případného psychologického poradenství

(Zlámalová, 2008)

## **1.2 Důsledky pandemie COVID – 19 na vzdělávání žáků s SPU na I. stupni Základní školy**

V České republice byly první případy covidu - 19 zaznamenány 1. března 2020 (MZČR, 2020). Vláda České republiky následně vyhlásila nouzový stav 11. března 2020, ve stejnou dobu bylo onemocnění covid – 19 prohlášeno Světovou zdravotnickou organizací (WHO) za pandemii (SZU, 2020). Aby se zabránilo rychlému šíření koronaviru, vláda vydala více vládních opatření. Jedním z vládních opatření bylo okamžité uzavření všech stupňů školských zařízení. Uzavření školských zařízení mělo velký dopad na vedení škol, pedagogy, žáky, studenty ale i jejich rodiče. Státisíce rodičů muselo zůstat s dětmi doma, ze dne na den a na dlouhou dobu. Veškerá prezenční výuka se přesunula do digitálního prostoru, nastal čas distanční výuky, se kterou pedagogové, žáci ani rodiče neměli téměř žádné zkušenosti. Téměř nikomu nebyl poskytnut čas na přípravu a přišel čas na velkou improvizaci (MZČR, 2020).

Největší překážkou bylo zameškání velké části výuky. Přejít na distanční výuku znamenal výrazné zmenšení vyučovacích hodin a zredukování učební látky, u všech předmětů se také změnil způsob známkování (Šimsová, 2021).

## **1.3 Zásady distančního vzdělávání**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo soubor metodických doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. V dokumentu lze nalézt nejen obecná doporučení pro distanční vzdělávání.

**Mezi základní principy distanční výuky MŠMT zahrnuje například:**

- Přizpůsobení výuky možnostem žáků
- Zadávání práce jasně a konkrétně, ověřit si, zda žáci vědí, co se od nich očekává
- Nepřeceňování, ale zároveň nepodceňování možností rodičů ani žáků při distanční výuce
- Pokud to půjde, říct si rodičům i žákům o zpětnou vazbu a zároveň zpětnou vazbu poskytnout
- Za důležité se považuje poskytnutí možnosti volby žákům
- Stanovení realistických termínů pro plnění úkolů

- Rozvoj plánování si práce u žáků.

Mezi hlavní doporučení MŠMT považuje, aby výuka i přes distanční vzdělávání zůstala zábavná a žáci měli chuť se učit a v učení pokračovat. (MŠMT, 2020, s. 24)

#### **1.4 Nevýhody distančního vzdělávání**

Rychlý přechod na distanční výuku byl náročný pro všechny zúčastněné a přestože se pedagogové snažili žákům usnadnit výuku a domácí přípravu, pravdou je, že nadměrné trávení času u počítačů, není ideální. S rychlým příchodem distanční výuky se objevil problém chybějící techniky v domácnostech, 6 % domácností s dětmi nemá počítač či tablet, který je nezbytný k distanční výuce. V některých případech, vybavení poskytla škola, ne však vždy, pokud se neřešilo chybějící vybavení, řešily se nedostatečně vhodné podmínky pro práci, především v rodinách s více dětmi, kde na distanční výuce zůstalo více jak jedno dítě. Mimo chybějící technickou vybavenost a nedostatečné podmínky k distanční výuce, se řešilo chybějící internetové připojení, až 3 % domácností nedisponuje internetovým připojením. Velkou nevýhodou distanční výuky byl také fakt, že z velké míry jde o samostatnou práci, pedagog samozřejmě poskytl výklad a materiály, ale žák sám – případně s rodičem, musel samostatně vše vypracovat. To bylo pro mladší žáky a pro děti s poruchou učení velmi náročné (Federičová, Korbel, 2020).

Další nevýhodou distanční výuky pro děti s SPU byly chybějící podpůrné materiály a fyzická absence asistenta pedagoga ve výuce, tyto vzdělávací potřeby nahrazoval rodič. Mezi další velké nevýhody spadá chybějící atmosféra třídy, chybějící sociální kontakt, který je především na prvním stupni velmi důležitý (Mareš, 2013). Schopnost fyzicky vidět vyučujícího, sledovat neverbální komunikaci i mimiku obličeje, přes digitální techniku není tak dokonalé, jako při fyzické výuce. Každý žák, především žák s SPU potřebuje trochu více pozornosti ve výuce od pedagoga, či asistenta pedagoga, a to bylo z velké části žákům odebráno. Nepatrná část pouta žáka s pedagogem mohla být zachována zapnutím kamery při výuce (Klímová, 2021),

Kromě technického nedostatku, bereme v potaz i dlouhodobé působení modrého světla na vyvíjející se oči malých dětí ale i oči dospělých. Modré světlo blokuje přirozené zvyšování hladiny melatoninu, který navozuje pocit únavy, to může způsobovat, že v noci

člověk nemůže usnout a po probuzení jsme více unavení. Absorbování modrého světla tak může negativně ovlivnit náš cirkadiánní rytmus (Apollo, 2014). Další nevýhodou nadměrného trávení času u počítače je pokles pozornosti žáků, rozvrh musel být upraven dle možností dětí, náročnější předměty v ranních hodinách, lehčí předměty později, vyučovací hodiny zkráceny, pokud to bylo možné (ČSI, 2021).

Dlouhodobými nevhodnými podmínkami při distanční výuce se může vyvinout syndrom opakovaného namáhání. Příčinou syndromu RSI (Repetitive Strain Injury) je dlouhodobé nedodržování ergonomie práce u počítače. Pokud tedy žák nemá vhodné podmínky ke studiu u počítače, z dlouhodobého hlediska by si mohl přivodit relativně vážné problémy, od poškození ramenních pletenců, tenisový loket až po přetížení krční páteře (BOZP, 2017).

Některým dětem se specifickými poruchami učení však distanční výuka vyhovovala, proč a z jakých důvodů více vysvětluji v části praktické, ve shrnutí výzkumného šetření (kapitola 3.4).

## **1.5 Důležitost socializace dítěte ve škole a postavení školy v socializačním procesu**

*„Socializaci osobnosti můžeme definovat jako proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá. Děje se tak začleňováním člověka do mezilidských vztahů, zapojováním člověka do společných činností a integrováním člověka do společensko-kulturních poměrů.“*

(Helus, 2007, s. 71)

Socializace je velmi důležitou fází člověka, od počátečních po konečné fáze života. Zejména u dětí je socializace ve školském prostředí nesmírně důležitá. Dítě se v průběhu školní docházky učí sebeovládání, udržování pozornosti, navazovat nové společenské kontakty se spolužáky, autoritu k učitelům a také odpovědnosti za své činy. Dítě také nabírá schopnosti soužití s cizími jedinci, učí se také ovládání svých emocí, práce ve skupině a jak vystupovat před skupinou. Také se učí nést následky v případě porušení jasně vymezených pravidel (Gillernová, 1998).

Školu ve společenském kontextu bereme jako instituci, pro řízenou socializaci především dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání. Škola tedy děti a mládež uvádí do sociokulturního světa a stará se o rozvoj a příjem nových dovedností procesem vzdělávání. Kromě toho, že je škola místem řízené socializace a místem orientované především na vzdělávání, škola je také místem rozvíjejících vztahů mezi spolužáky. Rozvíjí se zde mnohdy dlouhodobé vztahy. Sociometrické výzkumy uvádějí, že žáci ze základních a středních škol mají drtivou většinu kamarádů ze svých tříd. Vytváří se tedy neformální vztahy ve třídě a tyto neformální vztahy pomáhají vytvářet školní klima (Helus, 2007). Klima školní třídy, jež se často udržuje několik měsíců či let bylo přerušeno přechodem na distanční výuku. Klima školní třídy, které je především skupinovou záležitostí se vyznačuje například: vznikem osobních zkušeností, vznikajícími debatování mezi žáky, učiteli ale i rodiči navzájem. Udržování školního klimatu vyžaduje osobní vztahy (Mareš, 2001).

Kromě procesu socializace během školního období je také pro zdraví vývoj a začlenění do společnosti důležitá enkulturace. Enkulturace, jenž znamená proces učení kultury země, v níž žijeme, porozumění hodnotám a vyžadovaným pravidlům chování. Jde o formální ale i neformální přejímání kulturních norem a zkušeností během vývoje, jedinec učení vrůstá do dané společnosti (Hartl, Hartlová, 2000). V důsledku distanční výuky žáci přišli o školní socializaci, během distanční výuky se kladl důraz především na probíranou látku.

## **2 Obecná charakteristika specifických poruch učení a jejich základní etiologie**

Specifické poruchy učení, spadají mezi jednu z nejčastějších příčin, které zařazují děti do skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Diagnostika specifických poruch učení se považuje za relativně mladou disciplínu (Matějček, 1995) a právě proto, že samotné poruchy učení nejsou spojovány s viditelným projevem ve vzhledu či chování, ještě dnes se můžeme setkat s názorem popírající samotnou existenci specifických poruch učení, někteří učitelé považují diagnózu specifických poruch učení za nedůležitý fenomén dnešní doby (Slowík, 2016).

Oficiální statistiky z posledních let však dokazují, že se na školách vzdělává 5 % žáků se specifickými poruchami učení, můžeme předpokládat, že do statistik se tedy dostanou žáci, kteří mají silné obtíže. Mají tedy formu individuálního vzdělávacího plánu a školy jim poskytují podpůrná opatření, žáci jsou oficiálně integrovaní, tedy diagnostikovaní přes poradenská zařízení. Musíme ale počítat i s žáky, jejichž obtíže nemají tak velký dopad na studium, vzdělávání tedy zvládají bez jakéhokoliv individuálního plánu a nejsou tedy oficiálně integrovaní. V takovém případě můžeme hovořit o 10 % žáků se specifickými poruchami učení ve školních třídách (Krejčová a kol., 2018).

Specifické poruchy učení jsou většinou definovány jako neschopnost číst, psát a počítat za běžných výukových metod za předpokladu průměrné inteligence. Skupina dětí se speciálně vzdělávacími potřebami se v současné době označují jako žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Což vzhledem k nutnosti použití speciálních pomůcek či jiných výukových metod, vystihuje problematiku úplně nejlépe. Specifické poruchy učení jsou specifické z hlediska příčin vzniku (etiologie) a z hlediska projevů. Mezi základní typy specifických poruch učení spadá dyslexie (porucha čtení), dysortografie (porucha pravopisu), dysgrafie (poruchy psaní), dyskalkulie (porucha počítání), dyspraxie (porucha schopnosti vykonávat složité úkony), dyspinxie (porucha výtvarných schopností) a dysmúzie (porucha hudebních schopností). Tyto poruchy se objevují samostatně, případně vytváří komplex poruch, poměrně často se ale objevují v kombinaci se syndromem pozornosti (ADD) nebo syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Specifické poruchy učení jsou vrozené nebo získané v raném dětství, vznikají určitým poškozením před narozením, při narození, případně záhy po narození dítěte. Významnou roli hraje i dědičnost (asi 60 %), případně kombinace obtíží výše uvedených. Intelektové schopnosti dětí s poruchami učení však nejsou dotčeny, často bývají průměrné nebo až nadprůměrné, poruchy tedy plynou z jiných než intelektových příčin. Mnohdy bývají oslabeny funkce potřebné pro osvojování čtení, psaní a počítání, tedy funkce kognitivní, je narušena paměť, schopnost koncentrace pozornosti, myšlení, řeč, proces automatizace, matematické představy. Dále jsou zasaženy funkce percepční, kde je narušeno vnímání zrakové a sluchové, funkce motorické, kdy může být narušena jemná či hrubá motorika ruky, případně motorika očních pohybů a mluvidel (Zelinková, 2015).

Zhruba v polovině případů můžeme předpokládat, že pravděpodobná příčina poruch učení je diagnostikovaná lehká mozková dysfunkce, což je následek menšího organického poškození mozku, které vzniká nejčastěji v prenatálním či perinatálním období. Stále však zůstává zhruba 15 % případů s nejasnou příčinou, lze tedy usuzovat souvislost s neurotickými či jinými psychickými obtížemi (Pokorná, 2001).

## **2.1 Základní kroky diagnostiky specifických poruch učení**

Projevy poruch učení, je většinou možné diagnostikovat až na začátku školní docházky, případně na konci období věku předškolního. Dítě v tomto období začíná procházet intenzivnější přípravou na nástup do školy a začíná se s rozvojem školních dovedností. V předškolním věku dítěte je vliv rodiny největší, dítě tráví většinu volného času s rodiči, případně s blízkou rodinou. Podezření na případnou poruchu přichází často ze strany rodiny, eventuálně pak ze strany učitelů dítěte, kteří jsou schopni zaznamenat i menší odchylku ve vývoji či výkonu (Slowík, 2016, Krejčová a kol., 2018). Základní diagnostiku a identifikaci projevů specifických poruch by měl být schopen zvládnout sám učitel za běžného chodu třídy. V případě, že si jakékoliv odchylky všimne první rodič, po domluvě či konzultaci s pedagogem ze školského zařízení, se dítě posílá do poradenského zařízení, kde probíhá odborná diagnostika. Nejčastějším poradenským zařízením, které poskytuje odbornou diagnostiku je pedagogicko-psychologická poradna. V průběhu samotného vyšetření se potom zjišťuje osobní a rodinná anamnéza, úroveň intelektu a následně úroveň ostatních školních dovedností, jako jsou např.: čtení, psaní, pravopis, počítání. Dále se zjišťuje úroveň

podmiňujících funkcí (pozornost, zrakové a sluchové vnímání, prostorová a pravolevá orientace, úroveň řeči). Podstatnou součástí vyšetření je také vyšetření laterality, která v určitých rizikových typech může být podporujícím faktorem poruch učení. Dle individuálních obtíží se poté zařazují ostatní specializované zkoušky (sebepojetí, kresba postavy) (Slowík, 2016).

Pokud dítě odchází z pedagogicko-psychologické poradny s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, má nárok na individuální vzdělávací plán, který vypracovává školské zařízení. Individuální vzdělávací plán učivo upravuje a doporučuje, tak aby bylo dosaženo, co nejvíce efektivní vzdělávání daného dítěte. Plán se může v průběhu školního roku upravovat, dle dosahovaných výsledků žáka (Zákon č. 561/2004 Sb.).

## **2.2 Varovné signály, které mohou znamenat rozvoj specifických poruch učení**

Častokrát můžeme u dítěte pozorovat rozdíly a výkyvy oproti ostatním žákům při výkonech v různých školních aktivitách. Dítě se může odlišovat už tím, že jeho pozornost budou upoutávat jiné aktivity, které ho uspokojují a zvládá je bez obtíže. Naopak aktivitám, které ho trápí a má problém je zvládat bez překážek, se bude vyhýbat. Logopedické poruchy tvoří výraznou většinu specifických poruch učení, hlavně pokud mluvíme o výraznějších logopedických obtížích, jako jsou například: obtížnost osvojování nových slov, častější chybování ve výslovnosti, zaměňování nesprávných výrazů, gramatické chyby. Tyto signály mohou ale nemusí naznačovat rozvoj specifické poruchy učení. Dále se můžeme setkat s neschopností používat fonemická pravidla, tedy neschopnost slyšet hlásky, neschopnost slabikování, neschopnost udržet pravidelný rytmus. Pokud žádnou tuto dovednost dítě nezvládá, lze toto pokládat za další varovný signál. Rozlišování podobných tvarů či obrazců, pojmenování jednoduchých geometrických tvarů, jsou další body, které by dítě před nástupem do školy mělo ovládat. Opět pokud dítě tyto dovednosti nemá osvojené či v nich tápe, mohlo by se jednat o poruchu. Zapamatování jmen, básniček či písniček může být dalším varovným signálem rozvíjející se poruchy. Za poslední větší skupinou varovných signálů můžeme považovat problémy při malování. Držení tužky či pastelky, schopnost namalovat základní tvary jako jsou kruh, svislá či vodorovná čára, vlnka případně klikatá čára, případně úplný odpor ke kreslení, toto všechno by mohlo vést k problémům při nácviu

psaní při nástupu do školy. Opět je ale potřeba brát v úvahu individualitu každého dítěte, žádný z výše uvedených problémů nemusí sám o sobě nic znamenat, v případě kombinaci více obtíží už je potřeba zbystrit a případně zvýšit nácvik problémových dovedností (Krejčová a kol., 2018).

### **2.3 Obecné zásady reedukace specifických poruch učení**

Reedukace neboli převýchova, označující soubory speciálně pedagogických postupů, tedy metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Reedukační proces znamená postupné zlepšování úrovně narušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro psaní, čtení, počítání. Výsledkem reedukace není pouze rozvoj funkcí potřebných k vytvoření určitých dovedností, ale také nalezení plné případně částečné kompenzace potíží, které plynou ze specifických poruch učení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

#### **Obecné principy reedukace dle Jucovičové a Žáčkové (2008)**

##### **1. Reedukace nutno brát jako individuální přístup**

Jednotný postup reedukace nelze specifikovat, je nutno vycházet z individuality dítěte a konkrétních projevů poruch, z jeho aktuálního stavu. Prvním krokem ke správné reedukaci je vždy zpráva z pedagogicko-psychologické poradny. Díky kvalitní zprávě z vyšetření víme, na jaké oblasti se konkrétně zaměřit, jaké pomůcky a metody využít při práci s dítětem.

##### **2. Reedukace jako soubor metod, směřující k odstranění specifických obtíží dítěte**

Reedukaci je nutno nepovažovat za doučování, cílem reedukace je eliminovat specifické obtíže dítěte tam, kde mu způsobují problémy při běžné výuce. Pokud však zjistíme, že má dítě jakékoliv výukové nedostatky, lze doporučit doučování jako podporu při reedukaci.

##### **3. Úroveň reedukace**

Důležité je nastavit reedukaci na úrovni, kterou dítě bezchybně zvládá, obtížnost nastavené úrovně poté postupně navyšujeme. Tento postup je nutný pro udržení motivace dítěte.

#### **4. Úroveň reedukace nejen při cvičení ale i během výuky**

Nastavenou úroveň reedukace je nutné respektovat během každé práce se žákem, ať už je to při reedukačním cvičení se speciální pedagogem, během výuky nebo třeba při hodnocení žáka. Nerespektováním nastavené úrovně se efekt reedukace může snižovat.

#### **5. Začínáme vždy nácvikem percepčně-motorických funkcí**

Procvičování percepčně-motorických funkcí můžeme považovat za základ reedukace, je dobré tímto nácvikem začínat reedukační cvičení, děti taková cvičení berou jako hru a motivují je tedy k další práci.

#### **6. Konkretizace-abstrakt**

Během reedukačních cvičení je dobré postupovat od konkrétních předmětů až po abstraktní obrazce.

#### **7. Dodržovat multisenzorický přístup**

Při reedukačním cvičení je dobré zapojovat co nejvíce smyslů zároveň, tento styl učení umožňuje snadnější zapamatování, hlubší uchování získaných dovedností a později snazší a rychlejší vybavení si nově osvojených dovedností.

#### **8. Individuální program postupu reedukace**

Je dobré si u každého dítěte, u něhož probíhá proces reedukace, připravit plán reedukace. Stanovit základní cíle, na co konkrétně je potřeba se zaměřit, přibližně jak chceme postupovat, jaké pomůcky a metody během reedukace budou využity a orientační časový harmonogram. Máme se pak čeho držet a vždycky lze plán reedukace upravit dle aktuální situace.

#### **9. Příprava na reedukační cvičení**

Stejně jako je dobré se připravit na standardní výuku se žákem, je dobré se připravovat na každé lekce reedukačního cvičení. Předem si můžeme připravit pomůcky a na jaké obtíže se při dané lekci zaměříme, můžeme si také předpřipravit domácí procvičování, které dítě dostane. Důležité je také seznámit s obsahem lekcí rodinu s připomenutím důležitosti domácí přípravy.

## **10. Individuální reedukační cvičení**

Ideální je, když se na obtíže dítěte můžeme zaměřit v počtu „jeden na jednoho“. V případě, že z jakéhokoliv důvodu jsme nuceni používat skupinovou reedukaci, doporučuje se dodržovat skupinu do 3-5 dětí, vždy se musí zohledňovat závažnost jejich poruch. Větší a nedobře poskládaná skupina dětí, vyrušuje efekt reedukačního cvičení.

## **11. Reedukace jako dlouhodobá záležitost**

Je potřeba nezapomínat, že reedukace zvláště u závažnějších poruch je dlouhodobou záležitostí. Zejména při kombinaci různých poruch, reedukace nebývá zrovna nejjednodušší, zvláště v případech, kde je nutná interakce více jednotlivců.

## **12. Rekapitulace efektu reedukace**

Nezapomínejme také na zhodnocení celého reedukačního procesu, po nějaké době, je dobré zhodnotit výsledky reedukace a v případě neuspokojivých výsledků, použít efektivnější metody, použít jiné pomůcky, zvolit tedy jiný individuálnější přístup k reedukaci.

## **13. Sledování procesu i po ukončení reedukačních cvičení**

V případě, že je reedukační činnost ukončena, porucha je z větší míry kontrolována, je důležité nezapomínat na občasné kontroly, zdali nedochází k dekompenzaci (toto se často děje v průběhu dospívání). Pokud dojde k jakémukoli zhoršení poruch, je vhodné zapojit žáka/ dospělého do krátkodobé reedukační činnosti, pouze podpůrně dokud nedojde k opětovnému vyrovnání poruch.

## **14. Základ úspěšné a kvalitní reedukace**

Reedukační činnosti, by měla vždy být vedena osobou s odbornými znalostmi, je ale potřeba mít k žákovi osobní a individuální přístup. Důležitým krokem v reedukaci je naslouchání pocitů dítěte a citlivý přístup k dítěti ale i k rodičům a také snaha o pochopení celkové situace dítěte se specifickou poruchou učení.

Vždy je nutné identifikovat a specifikovat konkrétní oblasti, kde má dítě nedostatky, rozvoj těchto oblastí je základem celé reedukace. V případě, že se při reedukaci pracuje

pouze s vnějšími projevy, nezabýváme se tedy příčinou problémů, reedukace je poté neefektivní. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

### **3 Výzkumné šetření na dvou vybraných základních školách**

Pro účely výzkumu do mé bakalářské práce byly osloveny dvě základní školy, které se nachází ve středočeském kraji, kde díky osobním vazbám byla větší pravděpodobnost návratnosti dotazníků, přičemž na jiných školách přetížení učitelé často odmítají účast ve výzkumech.

Vybranou skupinou respondentů bylo 15 tříd I. stupně z dvou oslovených základních škol. Vzhledem k tématu výzkumného šetření, do skupiny respondentů patřilo konkrétně 15 pedagogů a 14 rodičů žáků s SPU na I. stupni ZŠ. Podařilo se mi získat 100 % očekávaných dotazníků, tedy 15 dotazníků od pedagogů a 14 dotazníků od rodičů žáků s SPU I. stupně.

#### **3.1 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumného šetření bylo získání přibližného obrazu, o průběhu distanční výuky spolu s objasněním vlivu pandemie na výuku žáků s SPU na I. Stupni ZŠ. Zjištění konkrétních pozitiv ale i negativ z pohledu žáků, pedagogů a rodičů, jaký vliv měla distanční výuka na běžný školní den.

#### **3.2 Charakteristika metody sběru dat**

Dotazníky byly vytvořené ve webové aplikaci Survio.cz a byly rozděleny dle dvou skupin respondentů. Jedna skupiny dotazníků byla vytvořena pro rodiče žáků s SPU na I. stupni a druhá skupina dotazníků byla vytvořena pro pedagogy žáků s SPU I. stupně.

Dotazníky byly anonymní a dobrovolné, odkazy na dotazníky byly vloženy do skupin vybraných tříd, do kterých jsem měla díky osobním vazbám omezený přístup, respondenti poté měli na vyplnění dotazníků měsíc.

Jakmile respondent otevřel hypertextový odkaz, zobrazil se dotazník s otázkami. Dotazník pro skupinu rodičů měl 9 otázek, otázky byly otevřené, uzavřené ale i škálové s možností psané odpovědi (Příloha 1). Jednalo se tedy o kvantitativní výzkum, pomocí dotazníkové metody, s počítačovým zpracováním (Gavora, 2000). Dotazník pro skupinu pedagogů měl 14 otázek a stejně jako u předchozího dotazníku, otázky byly otevřené, uzavřené i škálové s možností psané odpovědi (Příloha 2).

### 3.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření

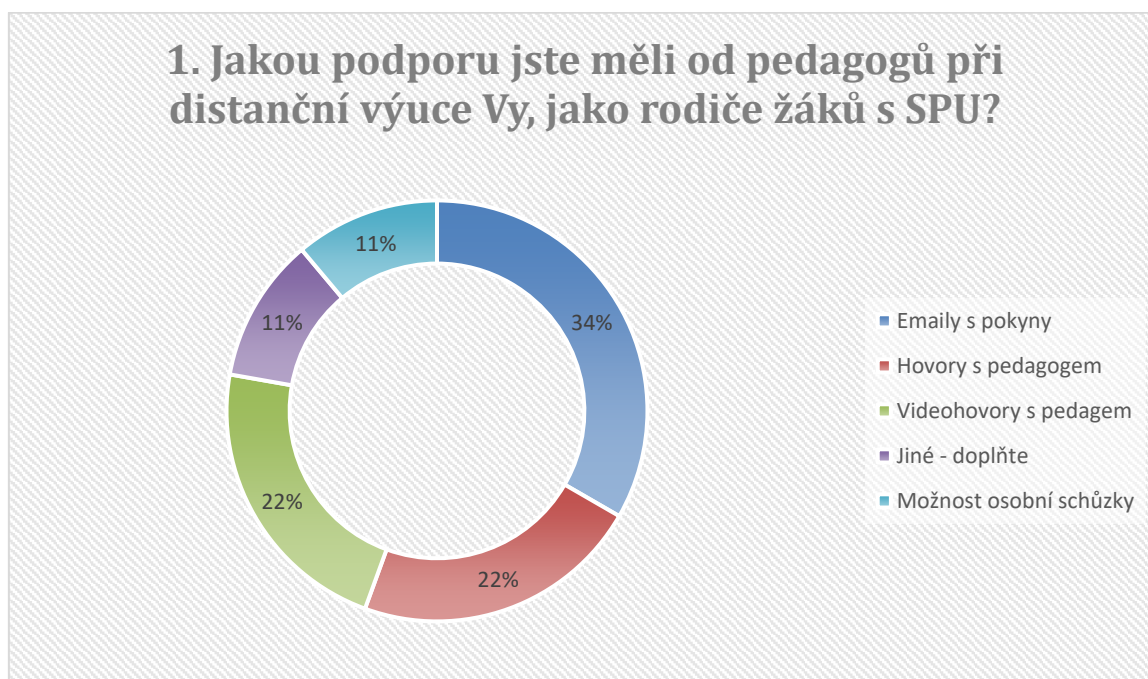
Výsledky z šetření dotazníků jsou uvedeny samostatně pro každou skupinu respondentů a pro každou otázku zvlášť.

#### 3.3.1 Výsledky šetření dotazníků – Dotazník rodič

Z dotazníkového šetření vyplynulo následující.

##### Podpora rodičů ze strany pedagoga při distanční výuce žáků s SPU

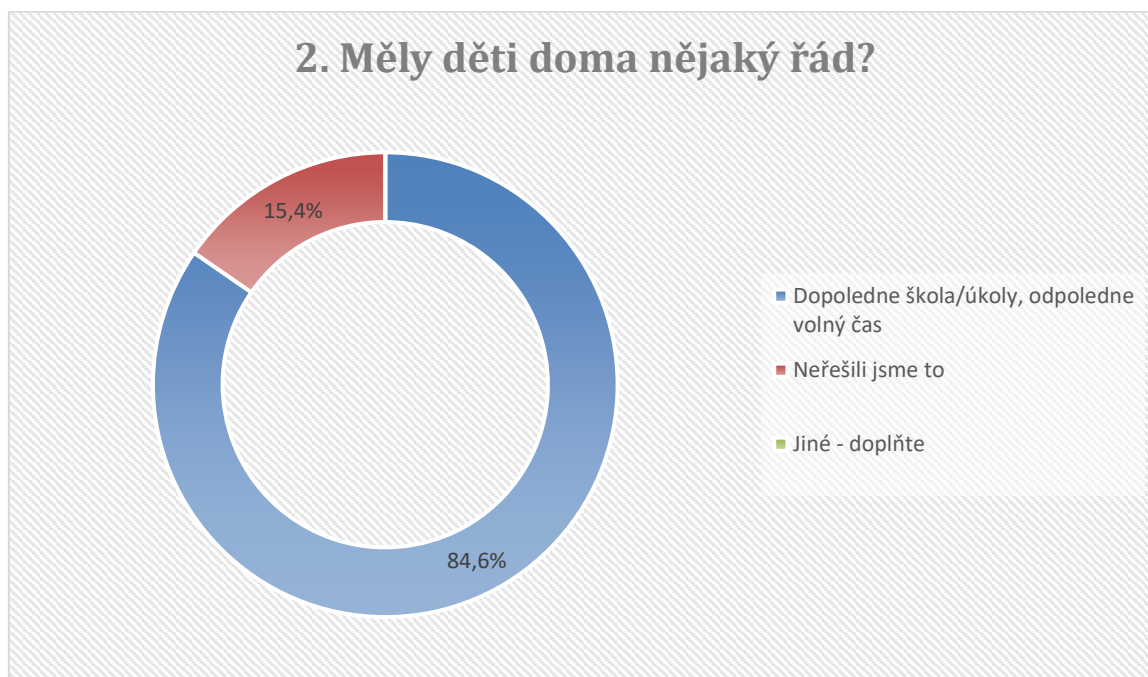
První otázka dotazníku pro rodiče ukázala, že pouze 7,7 % rodičů mělo možnost osobní schůzky s pedagogem a 7,7 % rodičů uvedlo možnost jiné, avšak odpověď více nerozebírali. Menší část rodičů, konkrétně 23,1 %, měla možnost hovoru s pedagogem. Taktéž stejné procento rodičů (23,1 %) mělo možnost videohovoru s pedagogem. A největší procento dotazovaných rodičů, 38,5 %, dostávalo pokyny od pedagogů emailem.



Graf č. 1 Jakou podporu jste měli od pedagogů při distanční výuce Vy, jako rodiče žáků s SPU? (vlastní výzkum)

## Rozvržení časového plánu v rodině

Pouze 15,4 % rodičů uvedlo, že časový harmonogram žáka v době distanční výuky neřešili. Naprostá většina rodičů (84,6 %) v dotazníku uvedla, že jejich dítě mělo doma rozdělený časový rozvrh, kdy dopoledne mělo vyhrazený čas na školu a odpoledne mělo volný čas.

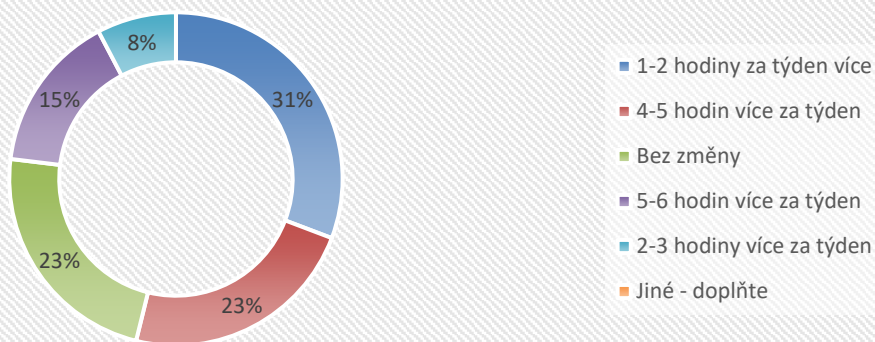


Graf č. 2 Měly děti doma nějaký řád? (vlastní výzkum)

## Prodloužení časové přípravy/zpracování úkolů dítěte/děti s SPU za týden

Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že 31 % žáků, strávilo o 1–2 hodiny více přípravou na distanční výuku než na výuku prezenční. O 4–5 hodin více za týden, strávilo 23 % žáků. Stejnému procentu žáků (23 %) se týdenní příprava na hodiny nezměnila. 15 % žáků se příprava na hodiny navýšila o 5–6 hodin za týden. A jen 8 % žáků se příprava na hodiny prodloužila o 2–3 hodiny.

### 3. O kolik hodin více za týden, Vaše dítě/děti s SPU strávilo/y přípravou na výuku/učněním/zpracováváním domácích úkolů?

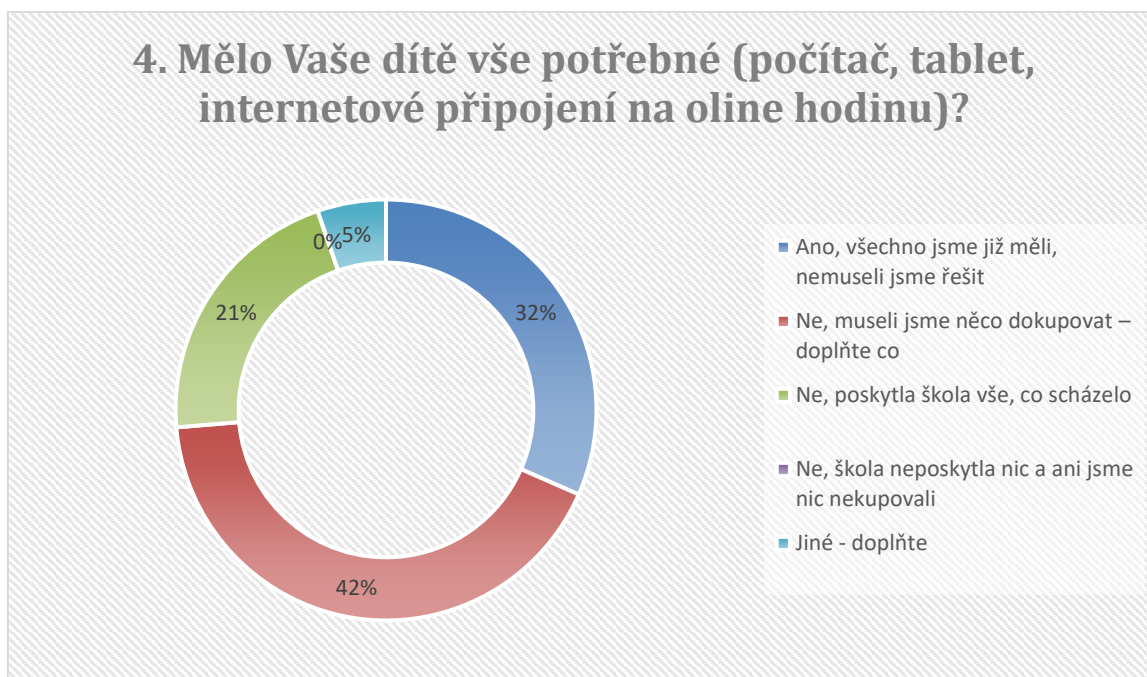


Graf č. 3 O kolik hodin více za týden, Vaše dítě/děti s SPU strávilo/y přípravou na výuku/učněním/zpracováváním domácích úkolů? (vlastní výzkum)

#### Technická připravenost/ vybavenost žáka s SPU na distanční výuku

Z odpovědí rodičů, vyplývá, že 32 % žáků, mělo k výuce vše potřebné a nebylo potřeba nic dokupovat. Naopak 42 % rodičů uvedlo, že žákovi na distanční výuku museli něco dokupovat, mezi odpověďmi bylo například: „Nový pc, na domácí výuce mi zůstaly dvě děti.“, ostatní respondenti bohužel nevyplnili, co museli dětem pořizovat do distanční výuky. 21 % rodičů uvedlo, že sami nemuseli pořizovat nic, co k výuce chybělo, půjčila škola. A 8 % rodičů zaškrtnulo v dotazníku možnost jiné.

#### 4. Mělo Vaše dítě vše potřebné (počítač, tablet, internetové připojení na online hodinu)?

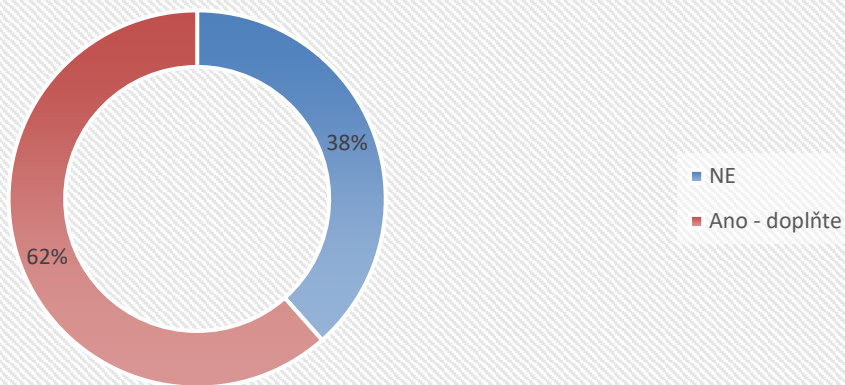


Graf č. 4 Mělo Vaše dítě vše potřebné (počítač, tablet, internetové připojení na online hodinu?) (vlastní výzkum)

#### **Dodržování specifických přístupů k dítěti s SPU, ze strany školy/pedagoga**

U více jak poloviny dětí (67 %) byla dodržována všechna opatření/ přístupy k žákovi jako při běžné výuce. Naopak u 33 % žáků, rodiče uvedli, že nebyly dodržované specifická opatření jako při běžné výuce.

### 5. Byly ze strany školy/pedagoga dodržovány všechny specifické přístupy k Vašemu dítěti s SPU, jako při běžné výuce?

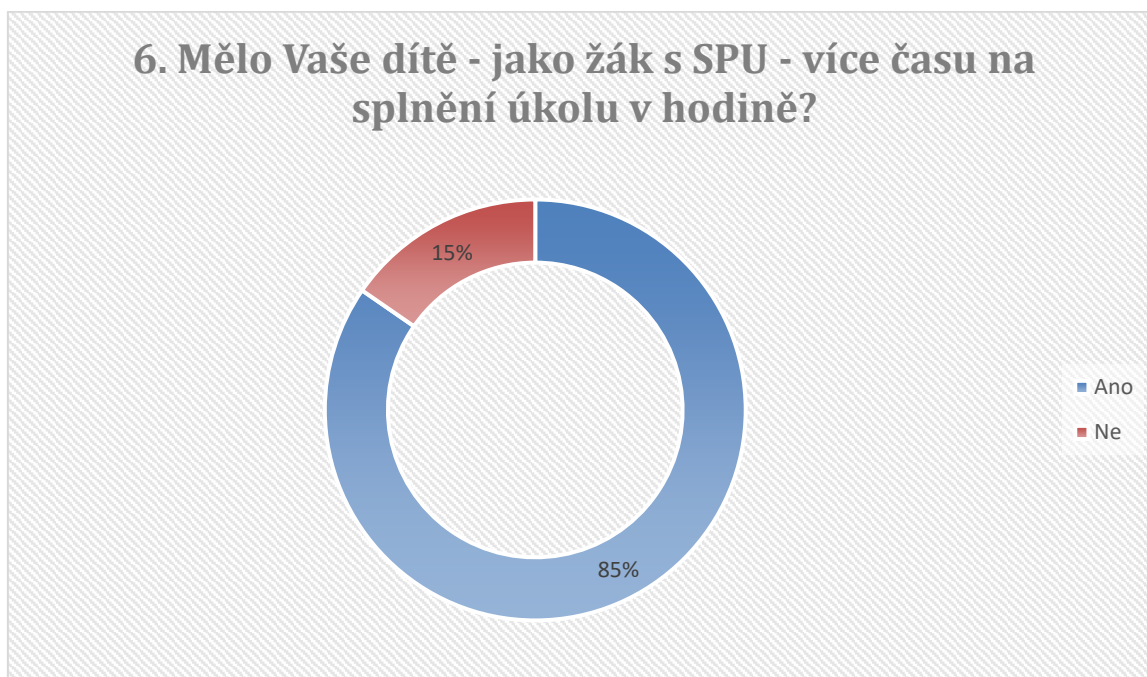


Graf č. 5 Byly ze strany školy/pedagoga dodržovány všechny specifické přístupy k Vašemu dítěti s SPU, jako při běžné výuce? (vlastní výzkum)

### Větší časový limit na vypracování úkolů v hodině pro žáky s SPU

Téměř většina rodičů (85 %) uvedla, že jako žák s SPU jejich dítě mělo více času na splnění úkolu, při distanční výuce. Pouze 15 % rodičů uvedlo, že žák neměl více času na plnění úkolů ve výuce.

## 6. Mělo Vaše dítě - jako žák s SPU - více času na splnění úkolu v hodině?



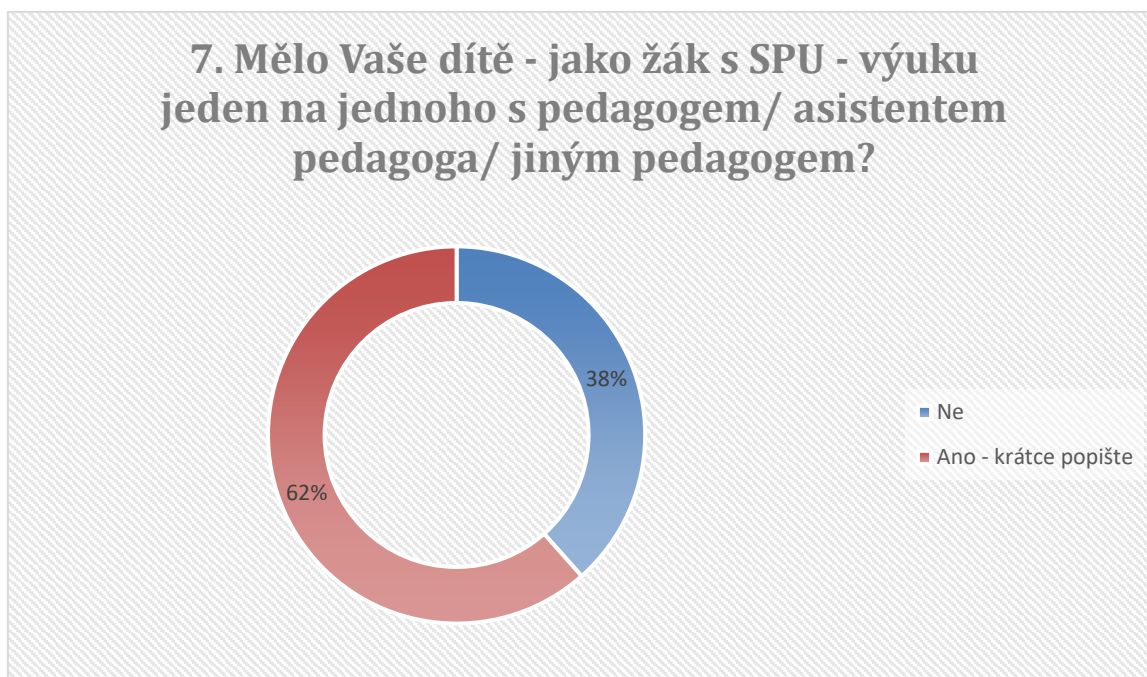
Graf č. 6 Mělo Vaše dítě – jako žák s SPU - více času na splnění úkolu v hodině? (vlastní výzkum)

### **Možnost výuky – pro žáka s SPU – jeden na jednoho s pedagogem/ asistentem**

Více jak většina žáků (62 %) měla alespoň jednou za vybrané období výuku jeden na jednoho, a 38 % žáků nemělo ani jednou za vybrané období výuku jeden na jednoho.

Konkrétně 62 % rodičů uvedlo že po/ před začátkem vyučovací hodiny, měl žák 20–40 minut dlouhý hovor s pedagogem/asistentem pedagoga, kde žák mohl probrat například úkoly navíc, které dostal. Zde mohl být přítomen i rodič, kde mu bylo vysvětleno, čemu je potřeba při domácí přípravě věnovat více pozornosti.

## 7. Mělo Vaše dítě - jako žák s SPU - výuku jeden na jednoho s pedagogem/ asistentem pedagoga/ jiným pedagogem?



Graf č. 7 Mělo Vaše dítě – jako žák s SPU – výuku jeden na jednoho s pedagogem/asistentem pedagoga/ jiným pedagogem? (vlastní výzkum)

### Pomůcky pro rodiče při distanční výuce

Na otázku, co rodičům nejvíce pomohlo při distanční výuce odpověděla více jak polovina (60 %) rodičů tak, že jim nejvíce pomohly pokyny od pedagoga, společné individuální hodiny, extra materiály na procvičování. Po 10 % rodičů potom odpovědělo, že jim pomohlo, když se děti učili společně se starším sourozencem, dále procvičování zadaných materiálů s asistentem pedagoga, také 10 % rodičů uvedlo, že jim pomohly online nástroje k procvičování (nástroje včelka, umíme to). A 10 % rodičů uvedlo, že jim nikdo nepomohl a museli se s žákem učit sami.

Tabulka č. 1 Co Vám nejvíce pomohlo při distanční výuce? (materiály, skupinové učení, pokyny od pedagoga apod.) (vlastní výzkum)

Odpověď	% podíl
Učit se společně se starším sourozencem, formou hry.	10 %
Pomoc asistenta pedagoga a procvičování dle zadaných materiálů.	10 %

Pokyny od pedagoga, konzultace s pedagogem, materiály navíc, individuální hodiny.	60 %
Nikdo nepomáhal, sama jsem trávila hodiny učení s dítětem.	10 %
Online materiály a on-cvičení (nástroje včelka, umíme to)	10 %

### Pomůcky pro děti při distanční výuce

Téměř 30 % žáků (29,4 %) vyhovovalo domácí prostředí, rodiče uvedli, že dítě bylo více v klidu v domácím prostředí, kde nebylo omezované a stresované časovými limity. Pokyny a podklady od školy potom pomohly 14,1 % žáků a 14,1 % rodičů uvedlo že nedokážou posoudit, co dítěti pomohlo při distanční výuce. Podrobnější vysvětlení od pedagoga poté nejvíce pomohlo 14,1 % žáků a taktéž 14,1 % rodičů uvedlo, že největší podporou žáka při distanční výuce byli oni sami. Chatování/hovory se spolužáky pomáhaly 7,1 % žáků a více času na vypracování a projekty na tvůrčí činnosti zase pomáhaly 7,1 % žáků.

Tabulka č. 2 Co nejvíce pomáhalo Vašemu dítěti, při distanční výuce? (vlastní výzkum)

Odpověď	% podíl
Více času na vypracování a projekty na tvůrčí činnosti	7,1 %
Společný chat s kamarády	7,1 %
Podklady a pokyny od školy	14,1 %
Nedokážu posoudit	14,1 %
Domácí prostředí/ Domácí řád, ve škole má tlak tvořený časovými limity, doma je v klidu.	29,4 %
Já – rodič.	14,1 %
Vysvětlení pokynů od pedagoga, ujištění se, že rozumí všem úlohám, podrobné vysvětlení.	14,1 %

### 3.3.2 Výsledky šetření dotazníků – pedagogové

Z dotazníkového šetření vyplynulo následující.

#### Probrané učivo dle plánovaných osnov – s žáky s SPU

Žádný z dotazovaných pedagogů neodhadoval 0 % - 24 %, probraného učiva s žáky s SPU během distanční výuky. 13 % dotazovaných pedagogů se shodovalo, že se během výuky stihlo probrat 25 % - 49 % plánovaného učiva, se žáky s SPU. Nejvíce pedagogů, konkrétně 60 % pedagogů, se shodovalo na 50 % - 74 % probraného plánovaného učiva. A pouze 27 % pedagogů uvedlo, že se během distanční výuky zvládlo probrat 75 % - 100 % plánovaného učiva.

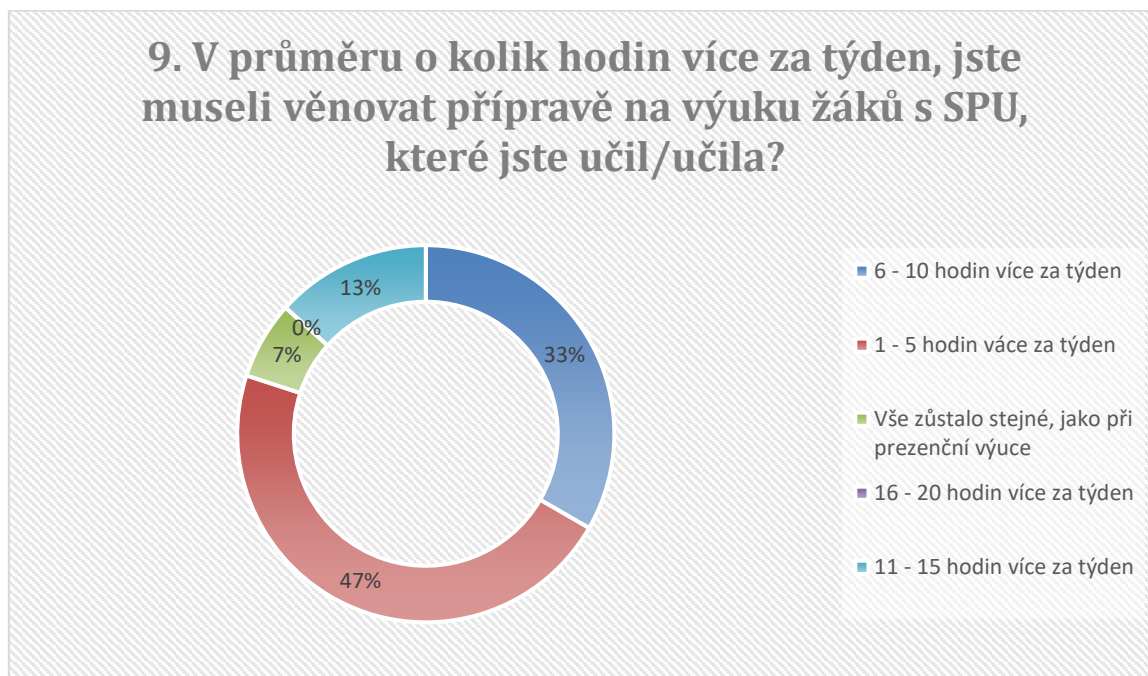


Graf č. 8 Přibližně kolik procent učiva – u žáků s SPU které jste vyučoval/ vyučovala – dle plánovaných osnov, se stihlo během distanční výuky probrat? (vlastní výzkum)

#### Průměrný hodinový týdenní nárůst přípravy na výuku žáků s SPU

Skoro polovina pedagogů (47 %) se shodla, že jim příprava na výuku žáků s SPU zabrala v průměru o 1–5 hodin více za týden než při výuce běžné. Průměrně o 6–10 hodin více za týden se shodlo 33 % pedagogů. 13 % pedagogů tvrdí, že jim příprava na hodiny

zabrala v průměru o 6–10 hodin více za týden. A pouze 7 % pedagogů souhlasí, že se jim časová příprava na hodinu nezměnila vůbec.

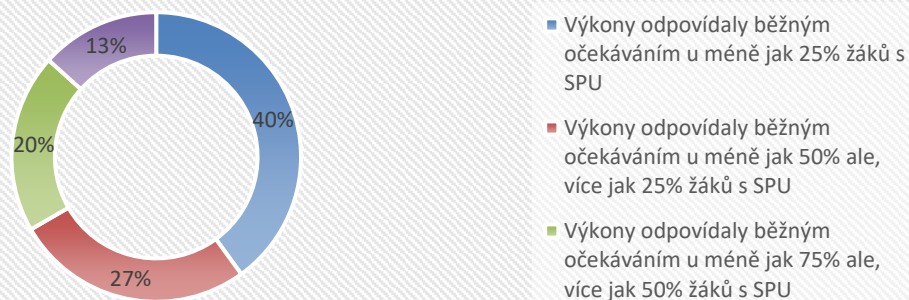


Graf č. 9 V průměru o kolik hodin více za týden, jste museli věnovat přípravě na výuku žáků s SPU, které jste učil/učila? (vlastní výzkum)

### **Výkony (tempo osvojování, zapamatování učiva a dovedností) žáků s SPU při distanční výuce**

V odpovědi na otázku, zda odpovídaly výkony žáků s SPU v hodině běžným či běžně očekávatelným výkonům se 40 % pedagogů shodlo, že výkony odpovídaly běžným očekáváním u méně jak 25 % žáků s SPU. Skoro 30 % (27 %) pedagogů se shodlo že výkony odpovídaly běžným očekáváním u méně jak 50 %, ale více jak 25 % žáků s SPU. 20 % pedagogů souhlasí, že výkony odpovídaly běžným očekáváním, u méně jak 75 %, ale více jak 50 % žáků s SPU. A pouze 13 % pedagogů souhlasí, že výkony odpovídaly běžným očekáváním u více jak 75 % žáků s SPU.

## 10. Odpovídaly výkony (tempo osvojování, zapamatování učiva a dovedností) žáků s SPU v hodině běžným či běžně očekávatelným výkonům daného žáka, při srovnání stavu před pandemií?

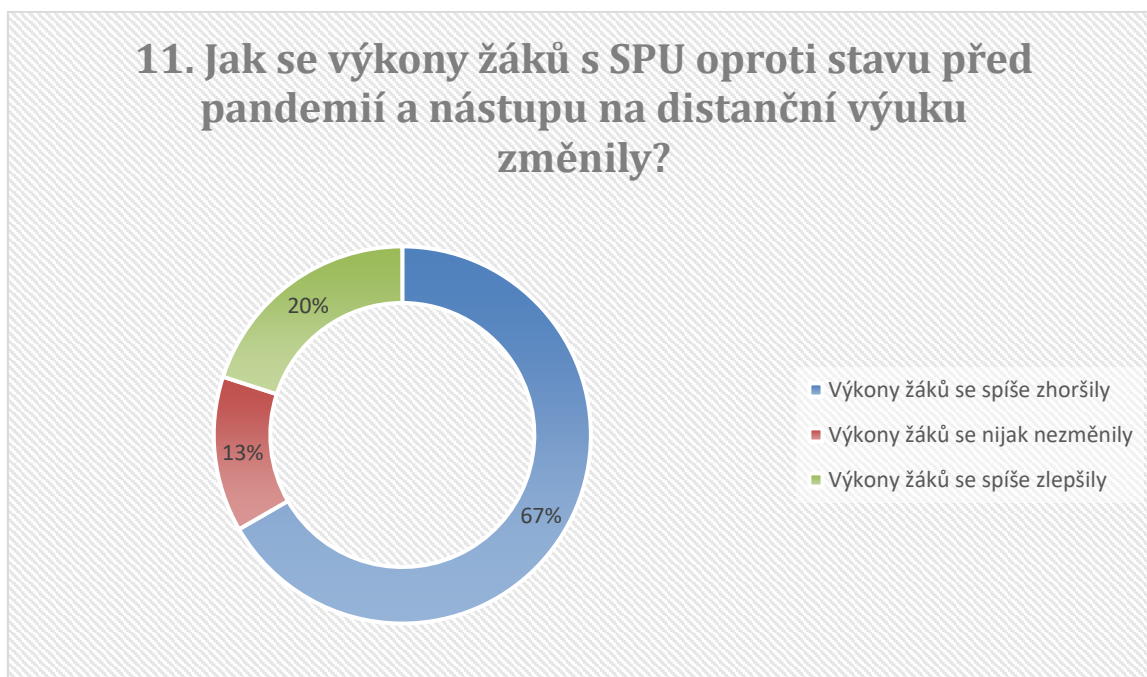


Graf č. 10 Odpovídaly výkony (tempo osvojování, zapamatování učiva a dovedností) žáků s SPU v hodině běžným či běžně očekávatelným výkonům daného žáka při srovnání stavu před pandemií? (vlastní výzkum)

### Výkony žáků s SPU oproti stavu před pandemií a po nástupu na distanční výuku

Více jak polovina přesně 67 % pedagogů se shoduje v názoru, že se výkony žáků oproti stavu před pandemií spíše zhoršily. Pouze 13 % pedagogů je stejného názoru, že se výkony žáků nijak nezměnily a 20 % pedagogů se shodlo v tom, že se výkony žáků spíše zlepšily oproti stavu před pandemií.

## 11. Jak se výkony žáků s SPU oproti stavu před pandemií a nástupu na distanční výuku změnily?

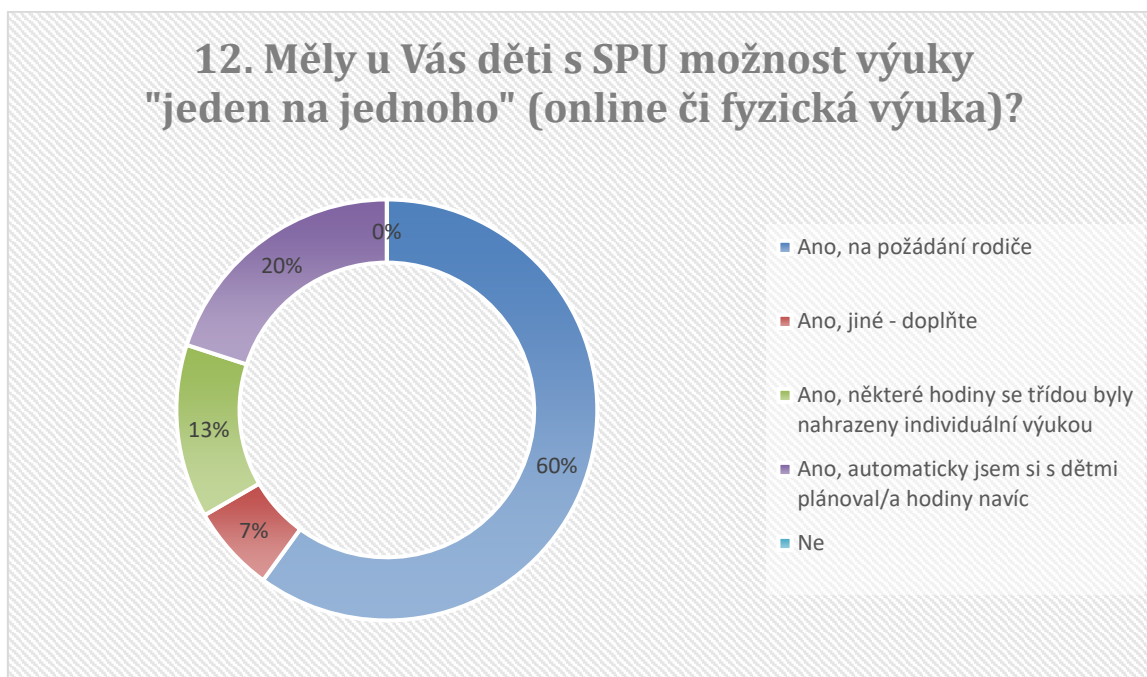


Graf č. 11 Jak se výkony žáků s SPU oproti stavu před pandemií a nástupu na distanční výuku změnily? (vlastní výzkum)

### Možnost individuální výuky „jeden na jednoho“ od pedagogů

Přesně 60 % pedagogů nabízelo možnost výuky „jeden na jednoho“ pokud rodič o individuální schůzku požádal. Menší procento pedagogů, přesněji 20 % pedagogů automaticky plánovalo hodiny navíc. A 13 % pedagogů nahrazovaly některé hodiny se třídou výukou individuální. 7 % pedagogů zaškrtnulo v dotazníku odpověď jiné, bohužel ale bez doplňující odpovědi.

## 12. Měly u Vás děti s SPU možnost výuky „jeden na jednoho“ (online či fyzická výuka)?



Graf č. 12 Měly u Vás děti s SPU možnost výuky „jeden na jednoho“ (online či fyzická výuka)? (vlastní výzkum)

### Varianty výuky „jeden na jednoho“

Zde u otázky, jaká varianta výuky „jeden na jednoho“ převažovala, se 100 % pedagogů shodlo na online výuce s učitelem, či s asistentem pedagoga.

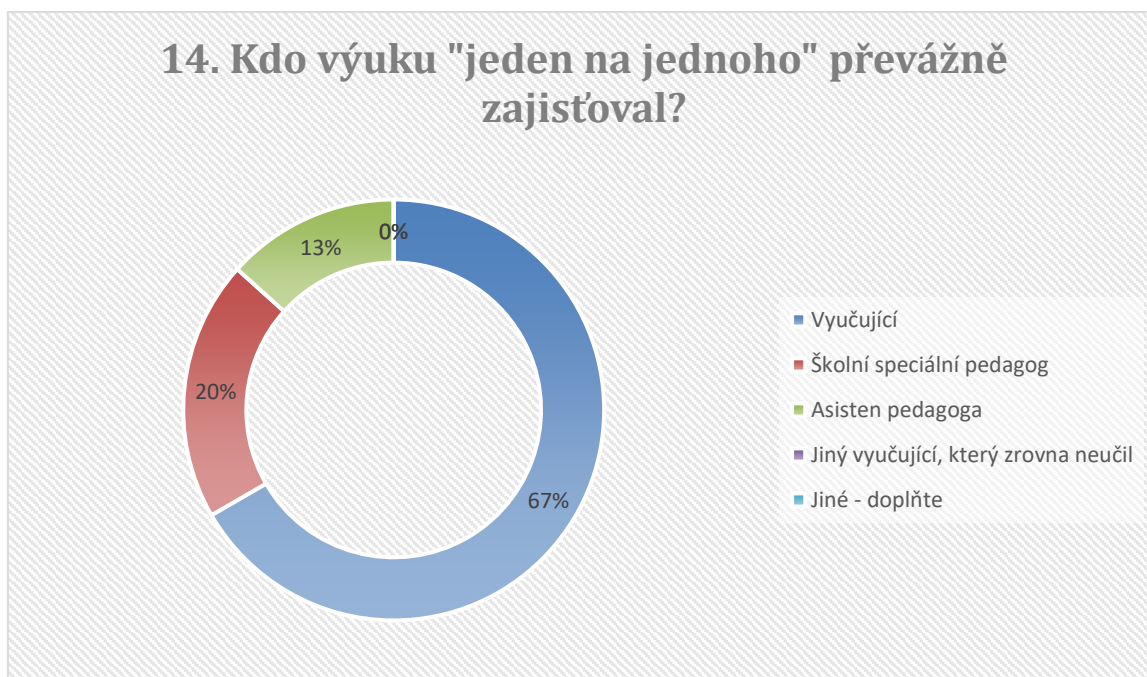
### 13. Jaká varianta výuky "jeden na jednoho" převažovala?



Graf č. 13 Jaká varianta výuky „jeden na jednoho“ převažovala? (vlastní výzkum)

#### Zajišťování výuky „jeden na jednoho“

Větší část pedagogů, přesněji 67 % pedagogů se shoduje na tom, že výuku „jeden na jednoho“ vedly oni sami. Ve 20 % případů zajišťoval individuální výuku školní speciální pedagog. A ve 13 % případů zařizoval výuku „jeden na jednoho“ asistent pedagoga.

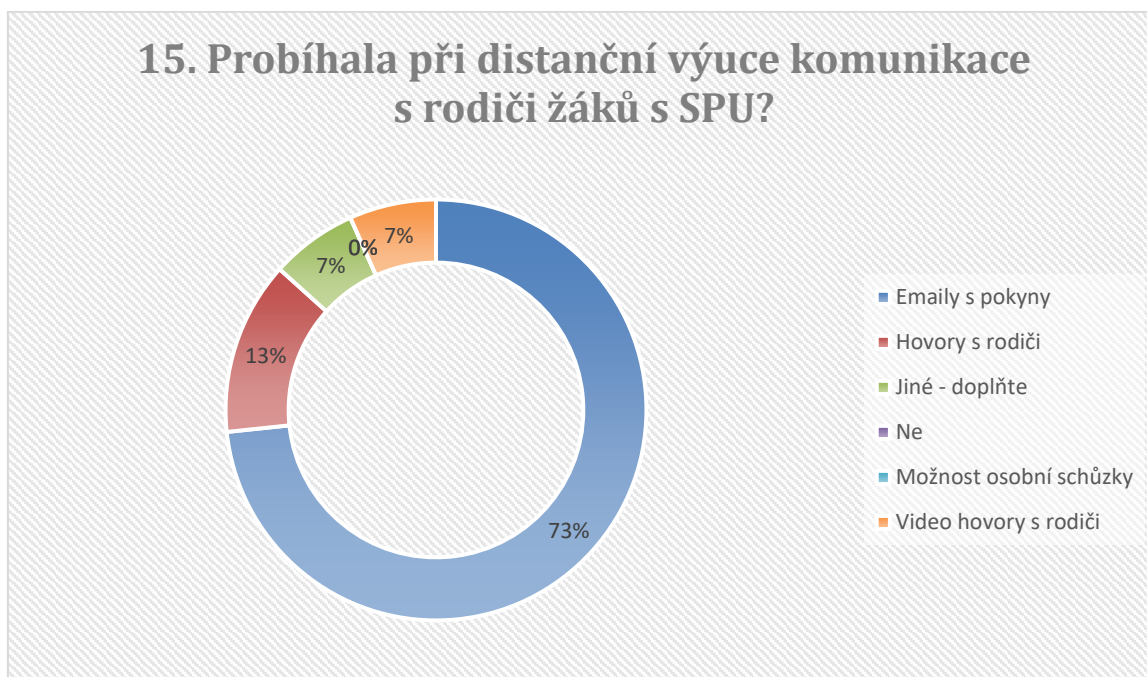


Graf č. 14 Kdo výuku „jeden na jednoho“ převážně zajišťoval? (vlastní výzkum)

#### **Průběh komunikace s rodiči žáků s SPU během distanční výuky**

Většina pedagogů (73 %) se shoduje v komunikaci s rodiči emailovou formou. Hovory s rodiči využívalo 13 % pedagogů. 7 pedagogů využívalo video hovory a 7 % pedagogů vyplnilo v dotazníku možnost jiné.

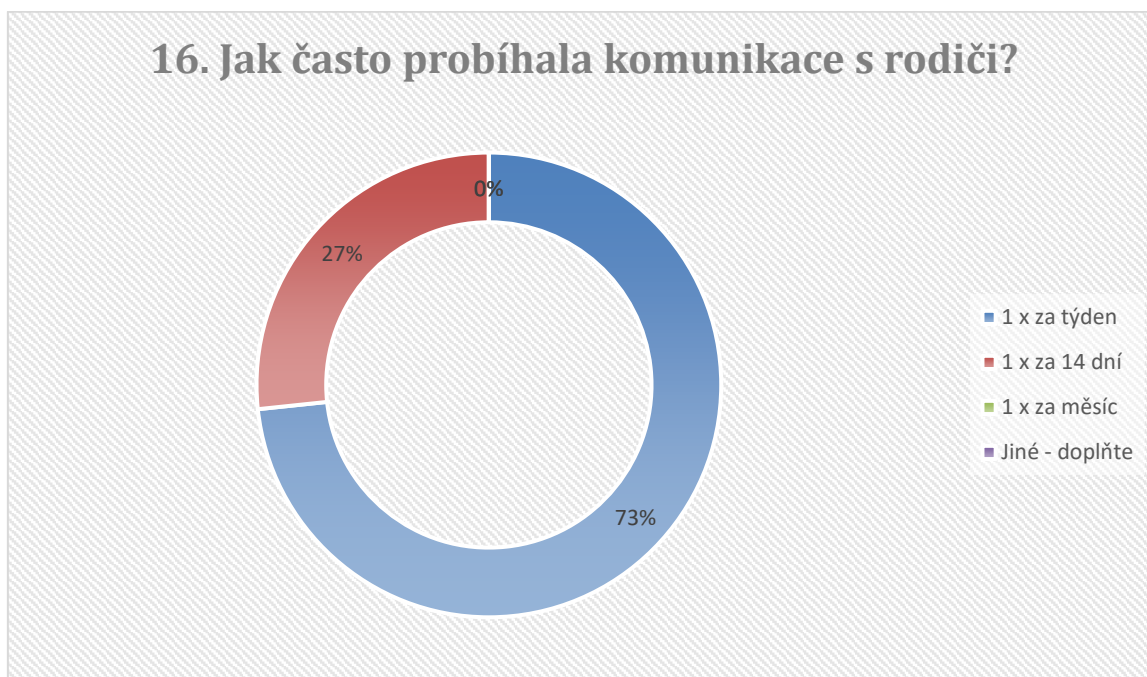
## 15. Probíhala při distanční výuce komunikace s rodiči žáků s SPU?



Graf č. 15 Probíhala při distanční výuce komunikace s rodiči žáků s SPU? (vlastní výzkum)

### Četnost komunikace s rodiči během distanční výuky

Téměř tři čtvrtiny pedagogů (73 %) komunikovalo s rodiči žáků s SPU 1x za týden a zbylých 27 % pedagogů komunikovalo s rodiči 1x za čtrnáct dní.

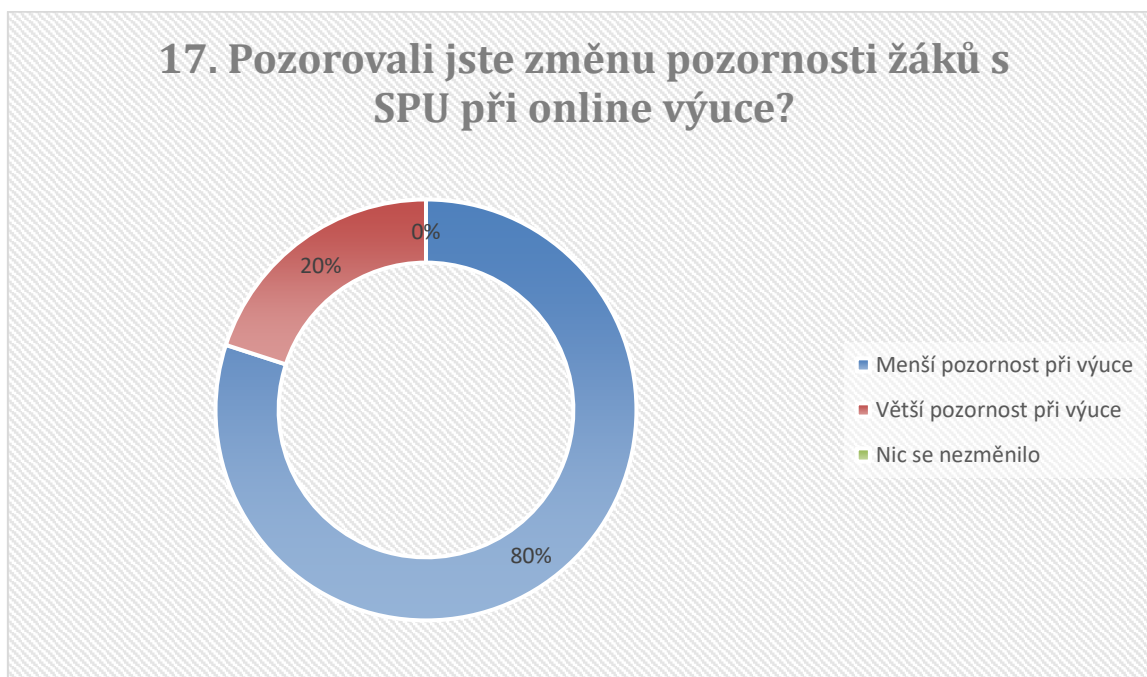


Graf č. 16 Jak často probíhala komunikace s rodiči? (vlastní výzkum)

#### **Změna pozornosti u žáků s SPU v průběhu distanční výuky**

Více jak polovina pedagogů (80 %) pozorovalo snížení pozornosti při výuce u žáků s SPU. Pouze 20 % pedagogů pozorovalo zvýšenou pozornost při výuce. Žádný z pedagogů netvrdí, že by se na pozornosti žáků při online výuce nic nezměnilo.

### 17. Pozorovali jste změnu pozornosti žáků s SPU při online výuce?

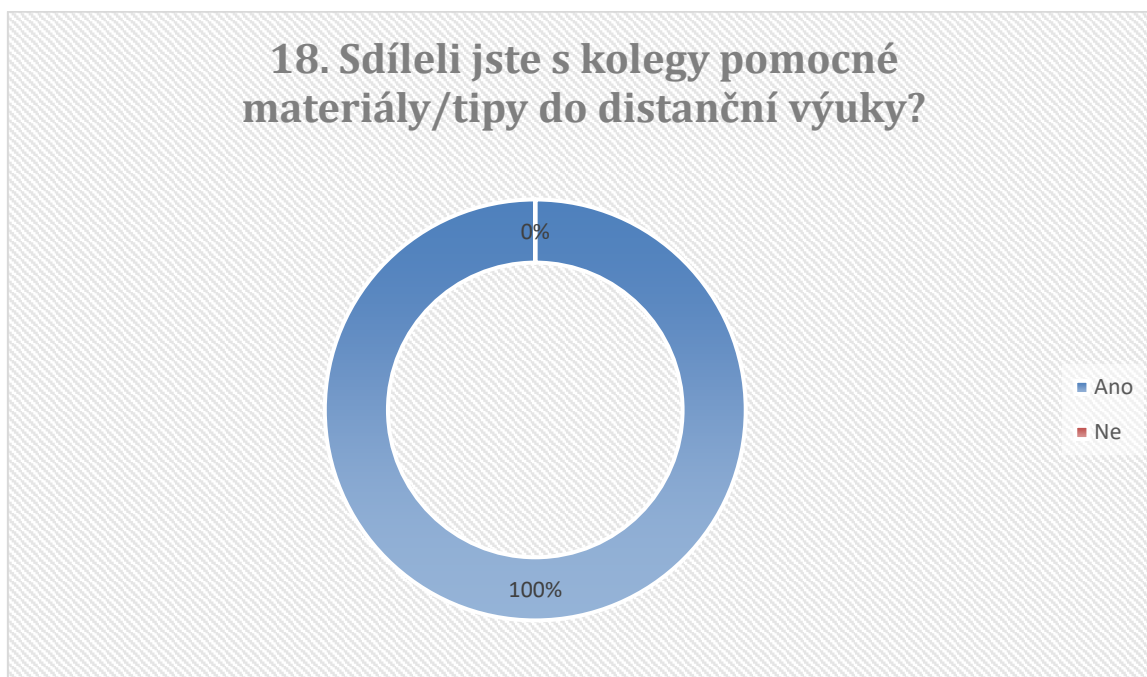


Graf č. 17 Pozorovali jste změnu pozornosti žáků s SPU při online výuce? (vlastní výzkum)

#### **Sdílení materiálů/ tipů s ostatními kolegy**

Všichni dotazovaní pedagogové, tedy 100 % sdílelo pomocné materiály/ tipy s ostatními kolegy.

## 18. Sdíleli jste s kolegy pomocné materiály/tipy do distanční výuky?



Graf č. 18 Sdíleli jste s kolegy pomocné materiály/tipy do distanční výuky? (vlastní výzkum)

### Názory pedagogů na jiné kroky při potenciálně další distanční výuce

Na otázku, zda by pedagog udělal něco jinak, při další vlně distanční výuky odpovědělo, že by neudělali nic jinak/ výuka by probíhala stejně většina pedagogů, konkrétně tedy 86,6 %. 6,7 pedagogů by zařadilo více domácí samostatné práce a stejné procento pedagogů (6,7 %) by rozdělilo třídu na menší skupiny, aby mohli učit méně žáků najednou.

Tabulka č. 3 Je něco, co byste udělali při další vlně distanční výuky jinak? (vlastní výzkum)

Odpověď	% podíl
Rozdělila bych třídu na menší skupinky a učila méně žáků najednou	6,7 %
Ne/ Distanční výuka by probíhala stejně	86,6 %
Možná bych jen zařadila ještě více samostatné domácí práce	6,7 %

## Pomoc pedagogů při distanční výuce

Téměř většina pedagogů (80 %) se shoduje na tvrzení, že sdílení materiálů a rad s kolegy jim při distančním vyučování pomohlo nejvíce. 13,3 % pedagogům pomohla nejvíce komunikace a podpora rodičů a 6,7 % pedagogů nevědělo, co jim při distanční výuce nejvíce pomohlo.

Tabulka č. 4 Co Vám nejvíce pomohlo, při distančním vyučování? (vlastní výzkum)

Odpověď	% podíl
Sdílení s kolegy/ správné nastavení komunikačních kanálů s pedagogy a zákonnými zástupci/ semináře k podpoře práce s IT technologiemi/ online materiály.	80 %
Komunikace s rodiči, podpora rodičů	13,3 %
Nevím	6,7 %

## Pomoc pro děti s SPU při distanční výuce

Na otázku, co nejvíce pomohlo dětem s SPU, při distanční výuce odpovědělo 33,4 % pedagogů tak, že nejvíce dětem pomáhal individuální přístup, ať už ve formě individuálních hodin, či hodin navíc. Názorné pomůcky, materiály a více času na vypracování pomáhaly 40 % dětí a 26,6 % žáků s SPU pomáhala nejvíce přítomnost rodiče při výuce a celkově pomoc rodiče.

Tabulka č. 5 Co nejvíce pomáhalo dětem s SPU, při distanční výuce? (vlastní výzkum)

Odpověď	% podíl
Přítomnost rodiče při výuce/ pomoc rodiče 4	26,6 %
Individuální přístup/ individuální hodiny/ hodiny navíc 5	33,4 %
Názorné pomůcky/ materiály navíc/více času na vypracování 6	40 %

### 3.4 Shrnutí výzkumného šetření

Z výsledků výzkumného šetření můžeme vidět, že individuální přístup k žákovi, v distanční výuce je nezbytnost. Právě kvůli distanční výuce, pedagogové přišli o možnost osobního propojení s žákem a individuální přístup k žákovi bylo potřeba nastavit trochu jinak, než bylo zvykem ve výuce běžné. Téměř polovina (40 %) pedagogů se shodlo na tvrzení, že materiály navíc, k procvičování, žákům hodně pomohly k osvojování učiva, což potvrzují i odpovědi dotazovaných rodičů.

Veškerá výuka na obou ZŠ v době distančního vzdělání probíhala na platformě MS Teams, z výzkumu vyplynula informace o chybějící technice v domácnostech, pouze 32 % dotazovaných rodičů uvedlo, že žák měl vše potřebné k výuce a nebylo tedy nic potřebného dokupovat. Oproti tomu 42 % rodičů uvedlo, že žákovi na distanční výuku museli techniku pořizovat. Několik rodičů uvedlo, že museli pořizovat druhý počítač do domácnosti, protože na distanční výuce jim zůstaly dvě děti. Téměř jedna třetina rodičů (29,4 %) uvedla, že dítěti domácí prostředí vyhovovalo, dítě bylo více v klidu, veškeré úlohy si mohlo dokončit později po skončení vyučování, nebyl na něj vytvářen takový tlak jako při standardní prezenční výuce.

Výuka jeden na jednoho s pedagogem probíhala dle dotazovaných pedagogů vždy online, fyzická výuka ve školách možné byla, pedagogové tuto možnost bohužel nevyužili. Zda to bylo z nevědomosti o této možnosti, či to bylo z obav o své zdraví, případně kvůli organizačním komplikacím, výzkum více nezjišťoval. Dotazovaní pedagogové se ve 100 % případů shodli, že jim sdílení pomocných materiálů velmi pomohlo při distanční výuce. Dalšími nástroji, které pedagogové využívali v začátcích distanční výuky, byly semináře k podpoře s IT technologiemi.

Dotazovaní rodiče a vyučující, žáků s SPU uvedli, že dětem při výuce nejvíce pomohly názorné pomůcky, materiály navíc, případně více času na vypracování daných probíraných látek či úloh. Téměř jedna třetina rodičů uvedla, že jejich fyzická přítomnost na hodině dětem pomáhala při koncentraci v hodině. Rodič dětem, jejich přítomností na výuce, nahrazoval asistenta, kterého mají k dispozici při prezenční výuce. Individuální přístup či individuální hodiny na víc pro žáky s SPU byly samozřejmostí, s tím se však pojila časově náročnější příprava na výuku ze strany pedagoga. Skoro polovina dotazovaných pedagogů uvedla, že

jim příprava na výuku žáků s SPU zabrala v průměru o 1–5 hodin více za jeden vyučovací týden, oproti běžné prezenční výuce. Znamená to tedy, že skoro u poloviny pedagogů, se týdenní pracovní úvazek navýšil zhruba o 12,5 %, pokud bychom stejnou logikou brali v potaz měsíční navýšení pracovního úvazku, mluvíme již o 20 hodinách úvazku navíc, za jeden měsíc distanční výuky. Pandemie covidu – 19 však trvala téměř dva roky a žáci přerušovaně chodili a nechodili do školy.

Z výsledků dotazníků od pedagogů, můžeme vyčíst, že velká část pedagogů, konkrétně 86,6 % byla spokojena se způsobem jakým vedli vyučovací hodiny v průběhu distanční výuky. Pouze 6,7 % pedagogů uvedlo, uvedlo konkrétní příklad změny v případě další distanční výuky. Zařadili by ještě více samostatné práce, případně by třídu rozdělili na menší skupiny, aby mohli učit méně žáků a mohli by se tak více věnovat konkrétním žákům.

Téměř většina pedagogů (80 %) se shodla, že pozornost žáků s SPU se během distanční výuky spíše zhoršila. Tomu plně odpovídá výsledek o zhoršení výkonů žáků s SPU, 67 % pedagogů totiž uvedlo, že se výkony žáků s SPU při distanční výuce spíše zhoršily. Na opačné škále pozornosti, uvedlo pouze 20 % pedagogů, že se pozornost žáků s SPU při distanční výuce zvýšila. Spolu se zvýšenou pozorností u žáků s SPU 20 % pedagogů uvedlo, že se výkony žáků při distanční výuce spíše zlepšily, oproti stavu před pandemií. Zvýšenou pozornost žáků s SPU a zlepšení výsledků žáků při distanční výuce, bychom mohli přisuzovat domácímu prostředí a absenci tlaku při výuce, to ale s jistotou nemůžeme říci, protože výzkum se detailním důvodem nezabýval.

## **Závěr**

Cílem práce bylo zmapovat průběh distanční výuky u žáků se specifickými poruchami učení, navozené pandemií COVID-19.

K žákům se specifickými poruchami učení je potřeba přistupovat hodně individuálně i během standardní prezenční výuky, prací jsem se tedy snažila zjistit, jak pedagogové zvládali individuální přístup k žákům s SPU během distanční výuky. Jaké konkrétní kroky podstupovali a co jim při výuce pomáhalo a co naopak pomáhalo žákům samotným.

Z výsledků výzkumného šetření jsme se dozvěděli, že individuální přístup k žákovi se specifickou poruchou učení byl klíčovým krokem, jak projít distanční výukou. Ačkoliv pedagog přišel o přímý kontakt s žákem a naopak, žák přišel o přímou podporu pedagoga. Pedagogové využívali možnosti individuálních online sezeních, kde se žákem probírali aktuální problémy spojené s výukou. Důležitou roli také zastávali rodiče, ze kterých se během distanční výuky stali učitelé, asistenti, a to vše navrch role rodiče. Stejně jako žák a pedagog, měli možnost individuálního setkání rodiče žáků s SPU s pedagogem. Drtivá většina rodičů však využívala elektronickou komunikaci s pedagogem. Milým překvapením byl výsledek ohledně sdílení pomocných materiálů při distanční výuce mezi kolegy pedagogy, všichni dotazovaní pedagogové byli ochotni poskytnout svoje vypracované materiály ostatním kolegům, což jistě ušetřilo již tak drahocenný čas. Právě materiály a názorné pomůcky pomohly dětem při distanční výuce ze všeho nejvíce.

Distanční výuky většině pedagogům a žákům ale i rodičům nevyhovovala, pedagog přišel o fyzickou přítomnost žáků na vyučovacích hodinách, žák přišel o přímou podporu pedagoga či asistenta ve výuce a rodič měl najednou ještě více úkonů než při výuce prezenční. Našla se ale malé procento žáků, kterým distanční výuka vyhovovala, v domácím prostředí se cítili lépe, doma na ně nebyl vynakládán takový tlak jako ve školní třídě, čas na vypracování domácích úkolů i úloh navíc si mohli rozvrhnout dle svých možností. Tento výsledek z výzkumného šetření šel vzájemně s výsledkem ohledně zvýšení pozornosti žáků s SPU při výuce. Stejný počet žáků, kterým vyhovovala distanční výuka vykazoval vyšší pozornost při online hodinách. Můžeme se jen domnívat, zda se jednalo o stejnou skupinu studentů. Jako každá situace, vše má své pozitivní, ale i negativní dopady, stejně

tomu tak bylo u dotazovaných pedagogů a rodičů, v rámci distanční výuky žáků/ dětí s SPU. Vždy vše záleží na dotazované skupině respondentů a jak mají nastavené životní standardy.

Výzkumné šetření tedy pomohlo ke zmapování a vytvoření si detailnější představy o průběhu distanční výuky žáků s SPU. Mezi hlavní doporučení do praxe může tedy řadit především zařazování zpětné vazby, individuální přístup k žákovi s SPU a individuální plán výuky pro žáka s SPU, který se může v průběhu výuky měnit dle potřeb žáka. V případě, že by nastala situace podobná, kterou jsme zažili v minulých dvou letech, věřím, že by práce ulehčila nastavení výuky jako takové.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### *Monografie*

ZOUNEK, Jiří. E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5123-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN isbn80-85787-27-x.

ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. Distanční vzdělávání pro učitele. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Reeducace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 9788073674748.

Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026606000.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

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

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

### *Bakalářské a diplomové práce*

KLÍMOVÁ, T. Distanční výuka u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Diplomová práce, vedoucí prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021.

ŠIMSOVÁ, H. Distanční výuka a změny ve výchově a vzdělávání na vybrané základní škole v době pandemie. Bakalářská práce, vedoucí Mgr. Magdalena Richterová. Praha. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021.

### *Elektronická monografie*

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] Zákony pro lidi [cit. 2022-04-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Praha: MŠMT, 2020. Dostupné také z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

HANIFIN, John, Brenda BYRNE, Jeffrey GREESON a Gena GLICKMAN. Action Spectrum for Melatonin Regulation in Humans: Evidence for a Novel Circadian Photoreceptor [online]. In: . 2014. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/journal/The-Journal-of-Neuroscience-The-Official-Journal-of-the-Society-for-Neuroscience-1529-2401>

FEDEROVIČOVÁ, Miroslava a Václav KORBEL. Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání [online]. 2020. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/zpravy/pandemie-covid-19-a-socialne-ekonomicke-nerovnosti-ve-vzdelavani-2>

4 NEJVĚTŠÍ RIZIKA PŘI PRÁCI NA POČÍTAČI. PSYCHIKA, SVĚTLO, MONITOR A SYNDROM RSI. JAK SE JIM VYVAROVAT? [online]. 2017 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.bezpecnostprace.info/pracovni-urazy/4-nejvetsi-rizika-pri-praci-na-pocitaci/>

Podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnání: Sekundární analýza [online]. 2021 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/html/2021/SA\\_Podminky\\_distanzni\\_vyuka\\_mezinarodni\\_srovnani/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](https://www.csicr.cz/html/2021/SA_Podminky_distanzni_vyuka_mezinarodni_srovnani/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1)

NEJVĚTŠÍ PROBLÉM DISTANČNÍ VÝUKY V ČR JE PODLE UČITELŮ ZAPOJENÍ VŠECH STUDENTŮ [online]. 2021 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/nejvetsi-problemy-distanzni-vyuky-v-cr-7491gp>

V České republice jsou první tři potvrzené případy nákazy koronavirem [online]. 2020. [cit. 2022-07-04]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/v-ceske-republice-jsou-prvni-tri-potvrzene-pripady-nakazy-koronavirem/>

Základní informace o onemocnění novým koronavirem - COVID-19 (coronavirus disease 2019) [online]. 2020 [cit. 2022-07-04]. Dostupné z: [http://www.szu.cz/uploads/Epidemiologie/Coronavirus/Zakladni\\_info/COVID\\_19\\_zakladni\\_informace\\_06\\_2020.pdf](http://www.szu.cz/uploads/Epidemiologie/Coronavirus/Zakladni_info/COVID_19_zakladni_informace_06_2020.pdf)

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník rodiče

Příloha 2 – Dotazník pedagog

## Přílohy

### Příloha 1

Dotazník pro rodiče

1. Jakou podporu jste měli od pedagogů při distanční výuce Vy jako rodiče žáků s SPU?
  - Video hovory s pedagogem
  - Hovory s pedagogem
  - Emaily s pokyny
  - Možnost osobní schůzky
  - Jiné ...(doplňte)
  
2. Měly děti doma nějaký řád?
  - Dopoledne škola/úkoly, odpoledne volný čas
  - Neřešili jsme to
  - Jiné...
  
3. O kolik hodin více za týden, Vaše dítě/děti s SPU strávilo/y přípravou na výuku/učením/zpracováváním domácích úkolů?
  - Bez změny
  - 1-2 hodiny více za týden
  - 2-3 hodiny více za týden
  - 4-5 hodin více za týden
  - 5-6 hodin více za týden
  - Jiné - doplňte
  
4. Mělo Vaše dítě vše potřebné (počítač, tablet, internetové připojení na online hodinu)?
  - Ano, všechno jsme již měli, nemuseli jsme řešit
  - Ne, museli jsme něco dokupovat – doplňte co
  - Ne, poskytla škola vše, co scházelo
  - Ne, škola neposkytla nic a ani jsme nic nekupovali
  - Jiné – doplňte
  
5. Byly ze strany školy/pedagoga dodržovány všechny specifické přístupy k Vašemu dítěti s SPU, jako při běžné výuce?
  - Ano - doplňte
  - Ne

6. Mělo Vaše dítě - jako žák s SPU - více času na splnění úkolu v hodině?
  - Ano
  - Ne
  
7. Mělo Vaše dítě – jako žák s SPU – výuku jeden na jednoho s pedagogem/asistentem pedagoga/ jiným pedagogem?
  - Ano – krátce popsat, jak to probíhalo
  - Ne
  
8. Co Vám nejvíce pomohlo při distanční výuce? (materiály, skupinové učení, pokyny od pedagoga apod.)
  - Odpovězte:
  
9. Co nejvíce pomáhalo Vašemu dítěti, při distanční výuce?
  - Odpovězte:

## Příloha 2

### Dotazník pro pedagogy

1. Přibližně kolik procent učiva - u žáků s SPU které jste vyučoval/ vyučovala - dle plánovaných osnov, se stihlo během distanční výuky probrat?
  - 75 % - 100 %
  - 50 % - 74 %
  - 25 % - 49 %
  - 0 % - 24 %
  
2. V průměru o kolik hodin více za týden, jste museli věnovat přípravě na výuku žáků s SPU, které jste učil/ učila?
  - 1 – 5 hodin více za týden
  - 6 – 10 hodin více za týden
  - 11 - 15 hodin více za týden
  - 16 – 20 hodin více za týden
  - Vše zůstalo stejné, jako při prezenční výuce
  
3. Odpovídaly výkony (tempo osvojování, zapamatování učiva a dovedností) žáků s SPU v hodině běžným či běžně očekávatelným výkonům daného žáka při srovnání stavu před pandemií?
  - Výkony odpovídaly běžným očekáváním u více jak 75 % žáků s SPU
  - Výkony odpovídaly běžným očekáváním u méně jak 75 % ale, více jak 50 % žáků s SPU
  - Výkony odpovídaly běžným očekáváním u méně jak 50 % ale, více jak 25 % žáků s SPU
  - Výkony odpovídaly běžným očekáváním u méně jak 25 % žáků s SPU
  
4. Jak se výkony žáků s SPU oproti stavu před pandemií a nástupu na distanční výuku změnil?
  - Výkony žáků se spíše zhoršily
  - Výkony žáků se spíše zlepšily
  - Výkony žáků se nijak nezměnily
  
5. Měly u Vás děti s SPU možnost výuky „jeden na jednoho“ (online či fyzická výuka)?
  - Ano, na požádání rodiče
  - Ano, automaticky jsem si s dětmi plánoval/a hodiny navíc
  - Ano, některé hodiny se třídou byly nahrazeny individuální výukou
  - Ano, jiné – doplňte
  - Ne

6. Jaká varianta výuky „jeden na jednoho“ převažovala?
- Fyzická výuka ve škole
  - Online výuka s učitelem (asistentem pedagoga apod.)
7. Kdo výuku „jeden na jednoho“ převážně zajišťoval?
- Vyučující
  - Asistent pedagoga
  - Školní speciální pedagog
  - Jiný vyučující, který zrovna neučil
  - Jiné – doplňte
8. Probíhala při distanční výuce komunikace s rodiči žáků s SPU?
- Video hovory s rodiči
  - Hovory s rodiči
  - Emaily s pokyny
  - Možnost osobní schůzky
  - Jiné ...(doplňte)
  - Ne
9. Jak často probíhala komunikace s rodiči?
- 1 x za týden
  - 1 x za 14 dní
  - 1 x za měsíc
  - Jiné – doplňte
10. Pozorovali jste změnu pozornosti žáků s SPU při online výuce?
- Menší pozornost při výuce
  - Větší pozornost při výuce
  - Nic se nezměnilo
11. Sdíleli jste s kolegy pomocné materiály/tipy do distanční výuky?
- Ano
  - Ne
12. Je něco, co byste udělali při další vlně distanční výuky jinak?
- Doplňte:
13. Co Vám nejvíce pomohlo, při distančním vyučování?
- Doplňte:

14. Co nejvíce pomáhalo dětem s SPU, při distanční výuce?
- Doplněte: