

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Distanční vzdělávání žákyně s lehkým mentálním postižením během
pandemie koronaviru COVID-19: případová studie

Distance education of a pupil with mild mental retardation during the
COVID-19 pandemic: case study

Hana Kolegarová

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG PS

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Distanční vzdělávání žákyně s lehkým mentálním postižením během pandemie koronaviru COVID-19: případová studie potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 10. 07. 2022

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za její trpělivost, milý přístup a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat rodině žákyně a samotné žákyni za poskytnutou možnost stát se na jistou dobu součástí jejich běžného života a denního fungování. Dík patří také třídní učitelce žákyně, která se mi ochotně věnovala na půdě školy i mimo školou vymezený čas. Poděkovat bych chtěla také své rodině za psychickou podporu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na distanční vzdělávání 14leté žákyně s lehkým mentálním postižením během pandemie koronaviru COVID-19. Zejména má zachytit přínosy a úskalí tohoto typu vzdělávání.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vymezeny pojmy pandemie COVID-19 a v návaznosti na to je popsán dopad pandemie na školství. Dále je zde vymezen pojem distanční vzdělávání a druhy, kterými může být distanční vzdělávání realizováno. Pozornost je dále věnována mentálnímu postižení a jeho etiologii, klasifikaci a detailněji je v kapitole popsáno lehké mentální postižení. V práci je objasněno vzdělávání osob s mentálním postižením a jejich vzdělávání během povinné školní docházky. V teoretické části je také popsána základní škola Vokovice, kterou žákyně navštěvuje, školní vzdělávací program a jakým způsobem jsou žáci v této škole rozděleni do tříd v ročníku dle stupně přiznané podpory.

Pro praktickou část byla užita metoda kvalitativního výzkumu za pomoci polostrukturovaných a narativních rozhovorů s rodiči, třídní učitelkou žákyně i se samotnou žákyní a za pomoci pozorování v domácím a školním prostředí. V závěru práce byly popsány přínosy a úskalí distančního vzdělávání konkrétní žákyně. Ukázalo se, že pouze s aktivním, soustavným a důsledným vedením žákyně je možné splnit všechny zadané úkoly ze strany školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

lehké mentální postižení, distanční vzdělávání, žákyně, edukace

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on the distance education of a pupil with mild mental retardation during the COVID-19 pandemic. It should capture the benefits and disadvantages of this type of education.

The work is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part defines the concepts of the COVID-19 pandemic and the impact of it on education. Furthermore is described the distance education and its types. There is defined the mental retardation, its etiology, classification and the definition of a mild mental retardation. The theoretical part also describes the education of people with mental disabilities and their education during compulsory schooling. Further is described the elementary school in Vokovice, its school's educational program and the division of the students into classes in the year according to the level of support.

For the practical part was used the method of qualitative research with the help of semi-structured and narrative interviews with parents, the student's class teacher and with the student herself, and with the help of observation in the home and school environment. At the end of the thesis, the benefits and disadvantages of distance education for a particular student were described. It turned out that only with the active, systematic and consistent guidance of the student, it is possible to fulfill all the tasks assigned by the school.

KEYWORDS

mild mental disability, distance education, pupil, education

Obsah

Úvod	7
1 Vymezení základních pojmů	7
1.1 Pandemie COVID-19.....	7
1.1.1 Dopad COVID-19 na školství	8
1.2 Distanční vzdělávání.....	9
1.2.1 Druhy distančního vzdělávání	9
1.3 Mentální postižení.....	10
1.3.1 Etiologie mentálního postižení	11
1.3.2 Klasifikace mentálního postižení.....	12
1.3.3 Lehké mentální postižení.....	12
2 Vzdělávání osob s mentálním postižením	13
2.1 Vzdělávání osob s mentálním postižením v období povinné školní docházky	14
3 Základní škola Vokovice – pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	15
3.1 Školní vzdělávací program – Společná cesta.....	16
3.2 Rozdělení žáků do jednotlivých tříd v ročníku dle stupně podpory	16
4 Případová studie žákyně s lehkým mentálním postižením.....	17
4.1 Cíl výzkumného šetření	18
4.2 Metody a průběh výzkumného šetření.....	18
4.2.1 Metoda rozhovorů	19
4.2.2 Metoda pozorování.....	20
4.3 Časové zaměření kvalitativního výzkumu	20
4.4 Výběr vzorku pro výzkum	21
4.5 Kazuistika sledované žákyně	21
4.6 Popis školních znalostí a dovedností žákyně před distančním vzděláváním.....	24

4.7	Distanční vzdělávání žákyně s lehkým mentálním postižením	25
4.7.1	Zadávání učiva ze strany školy.....	26
4.7.2	Režim dne během distančního vzdělávání.....	27
4.8	Výsledky rozhovorů a pozorování v kontextu.....	28
4.9	Závěr šetření	36
	Diskuze	38
	Závěr.....	41
	Seznam použité literatury	43
	Elektronické zdroje.....	43
	Seznam příloh.....	45

Úvod

Má bakalářská práce se bude zaměřovat na přínosy a úskalí distančního vzdělávání žákyně během pandemie COVID-19. Výběr tématu mé bakalářské práce byl z velké části ovlivněn naprosto novým fenoménem v životě lidstva a tou byla epidemie infekční nemoci známé pod názvem COVID-19 způsobené virem SARS-CoV-2, která bez výjimky zasáhla prakticky celý svět. V souvislosti s touto epidemií byly jednotlivé státy nuceny přijímat obrovský soubor opatření k zamezení jejího šíření, který zasáhl absolutně do všech oblastí lidského života. Vzhledem ke skutečnosti, že jsem pomáhala jako dobrovolný pracovník v neziskové organizaci Rytmus – od klienta k občanovi, z.ú., která se věnuje pomoci lidem s lehkou až středně těžkou mentální retardací a to především s jejich zapojením do tzv. normálního života, sledovala jsem dopady těchto opatření na život těchto osob a to zejména z důvodu, že i jejich fungování v normálních podmínkách je specifické a značně komplikované. Opatření spojená s řešením a potlačením pandemie COVID-19 zasáhla tudíž i významně do života těchto lidí. Vzhledem k tomu, že se mi naskytla možnost nahlédnout na proces domácího vzdělávání nezletilé žákyně Terezie, která je postižena lehkou mentální retardací a navštěvuje základní školu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v Praze – Vokovicích, rozhodla jsem se tento problém, jakožto nový fenomén, v životě nejen takto postižených osob hlouběji prozkoumat a snažit se postihnout všechny klady a zápory tohoto nového fenoménu ve vzdělávacím procesu. Bakalářská práce bude rozdělena na část teoretickou a empirickou, které budou děleny do čtyř hlavních kapitol.

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Pandemie COVID-19

Pandemie COVID-19 je nyní se vyskytující celosvětová pandemie koronavirového onemocnění – infekční onemocnění způsobené virem SARS-CoV-2.

U většiny lidí infikovaných virem se projevují mírné až středně těžké respirační onemocnění a zotaví se, aniž by vyžadovali zvláštní léčbu. Někteří však onemocní vážně a vyžadují lékařskou péči. Starší lidé a lidé se základními zdravotními problémy, jako je kardiovaskulární onemocnění, cukrovka, chronické respirační onemocnění nebo rakovina, mají větší pravděpodobnost, že se u nich vyvine vážné onemocnění. Onemocnět COVID-19 a vážně onemocnět nebo zemřít může kdokoli v jakémkoli věku.

Virus se může šířit z úst nebo nosu infikované osoby v malých kapalných částicích, když kašle, kýchá, mluví, zpívá nebo dýchá. Tyto částice se pohybují od větších respiračních kapiček až po menší aerosoly (WHO, 2020).

Světová zdravotní organizace WHO tvrdí, že prvopočátek koronaviru SARS-CoV-2 byl identifikován v čínském městě Wu-Chan začátkem prosince roku 2019. Poté se začal rozšiřovat po celé Číně, odkud se rozšířil po celém světě (Mallapaty, 2020).

1.1.1 Dopad COVID-19 na školství

Přes všechna doporučená bezpečnostní opatření proti šíření COVID-19 byla vláda nucena vyhlásit nouzový stav, omezení volného pohybu osob a s tím spojené uzavření škol. Dne 11. března 2020 bylo zakázáno navštěvování škol žákům základních, středních a vysokých škol dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (MZČR, 2020).

Tato omezení přinesla do školství velké výzvy, se kterými se musely národní vzdělávací systémy vypořádat. Byly v co možná nejkratším čase nuceny nalézt možnosti, jak udržet kontakt mezi žáky a učiteli, a díky kterým se i během opatření budou žáci moci nadále vzdělávat a učitelé budou moci vyučovat. Začalo tedy probíhat vyučování na dálku různými způsoby – např. přes online platformy s účastí vyučujícího i žáků; učitelé zasílali podklady k samostatné práci nebo byla žákům poskytnuta možnost vzdělávat se přes televizní či rozhlasové programy. S podporou MŠMT vznikl například zábavně-vzdělávací program pro žáky prvního stupně základních škol „UčíTelka“, který byl vysílán Českou televizí každý den v blocích dle ročníků.

1.2 Distanční vzdělávání

Jak z názvu vypovídá je distanční vzdělávání forma vzdělávání na dálku. Kopecký (2003) definuje distanční vzdělávání jako „multimediální formu řízeného samostatného studia, v němž jsou vzdělavatelé (pedagogové) v průběhu vzdělávacího procesu trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných (studujících). Jedná se tedy o vysoce individualizovanou výuku, v níž jsou studující méně závislí nebo zcela nezávislí na učitelích.“ Je to „multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia“ (Zlámalová, 2008, s. 11).

Adjektivum *distanční* pochází z anglického slova *distance*, které v překladu do češtiny nese význam vzdálenost či odstup (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Základními principy distanční výuky je individualizace a flexibilita, samostatnost, multimediálnost, podpora studujících a tzv. „otevřené vzdělávání“ (Zlámalová, 2008).

1.2.1 Druhy distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání, tedy vzdělávání na dálku, probíhá na bázi on-line či off-line výuky. To, jaký typ výuky bude zaveden v jaké třídě, je velice individuální. Záleží na možnostech a schopnostech žáků v dané třídě a na technickém vybavení školy (MŠMT, 2020).

Během on-line výuky je výuka provozována za pomoci digitálních technologií a softwarových nástrojů. On-line výuka se dále dělí na výuku synchronní a asynchronní. Jejich využití závisí na podmínkách škol a žáků, dle kterých se musí řídit. Synchronní on-line výuka probíhá mezi žáky a učitelem ve stejnou dobu (podle rozvrhu), na stejné komunikační platformě. Učitel s žáky může komunikovat, může dohlížet na to, jak pracují, a má přehled o fungování hodiny. Kvůli náročnosti synchronní on-line výuky by se neměl dodržovat stejný rozvrh jako při prezenční výuce. Asynchronní on-line výuka na rozdíl od synchronní výuky neprobíhá mezi žáky a učitelem ve stejnou dobu, ale žák si čas konání úkolů volí sám. Neprobíhá ani setkávání se na komunikačních platformách, nýbrž využívají jiné platformy,

na kterých mají žáci zadání úkolů, a na kterých obdrží i případnou zpětnou vazbu od učitele. Úkoly nemusí být zadávány v konkrétních pravidelných úsecích a mohou být zadány na delší dobu dopředu. Během této výuky by měl být učitel flexibilní a měl by poskytovat konzultace k různým nejasnostem, je ale také počítáno s velkou podporou od rodičů (či jiných zákonných zástupců) [MŠMT, 2020].

Během off-line výuky není výuka provozována digitálně, nýbrž probíhá na bázi samostudia. Úkoly jsou zadávány především písemně či telefonicky, ve speciálních případech i osobně. Nejobvykleji jsou zadávány úkoly z učebnic nebo jiných zaslaných učebních materiálů či pracovních listů. Při tomto typu distančního vzdělávání je kladen důraz na aktivnější zapojování učitelů do kontrolování průběhu plnění zadaných úkolů žáky, na poskytování podpory a na schopnost poskytovat zpětnou vazbu (MŠMT, 2020).

1.3 Mentální postižení

Definice termínu mentální postižení byla a je neustále aktualizována a není tedy úplně jednoznačná, proto nelze vybrat pouze jednu, která by se dala považovat za správnou nebo obecně platnou. V současné době je mentální postižení synonymem pro mentální retardaci. Valenta, Michalík a Lečbých (2018, s. 34) vymezují mentální postižení jako „vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“

Americká asociace pečující o osoby s mentálním postižením, přejmenovaná z AAMR (American Association for Mental Retardation, 2002) na AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) definuje mentální postižení jako postižení, které je charakterizované významnými omezeními, jak v intelektuálním fungování, tak v adaptivním chování. Projevuje se v omezení individuálního fungování v rámci sociálního kontextu a pro jedince představuje značnou nevýhodu.

Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje v desáté mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) mentální postižení jako „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a

sociální schopnosti.“ Mentální postižení se může objevovat samostatně či zároveň s jinými somatickými či duševními poruchami.

AAMR (2002) uvádí pět dimenzí, dle kterých se jedná o mentální postižení. První dimenzí je omezení v rozumových dovednostech. Druhou dimenzí je omezení v adaptivním chování, které se skládá ze tří skupin: koncepční dovednosti (kognitivní, komunikační a akademické dovednosti), sociální dovednosti a praktické dovednosti (dovednosti nezávislého samostatného života). Omezení adaptivního chování u jedinců s mentální retardací ovlivňují každodenní život a schopnost reagovat na různé životní změny. Pro diagnostiku by se u jedince měla vyskytovat významná omezení v adaptivním chování. Třetí dimenzí je účast, interakce a sociální role. Nedostatek účasti a interakce může vyplývat z omezené dostupnosti či dosažitelnosti zdrojů či služeb. Tento nedostatek často omezuje plnění hodnot sociální role. Čtvrtou dimenzí je zdraví – tělesné a duševní a etiologické faktory. Stavby tělesného a duševního zdraví mohou ovlivnit hodnocení inteligence a adaptivní chování. Pátou dimenzí je kontext, který popisuje vzájemně související podmínky, ve kterých lidé žijí své denní životy. Zahrnuje tři úrovně: blízké sociální prostředí, sousedství nebo organizace poskytující různé služby a společnost, tedy širší populaci. Tato prostředí jsou důležitá k tomu, co, kde, kdy a s kým jedinci s mentálním postižením dělají. Posouzení kontextu je nezbytnou součástí klinického úsudku a pochopení fungování jedince.

1.3.1 Etiologie mentálního postižení

Mentální postižení může být způsobeno dědičností či organickým postižením centrální nervové soustavy. Může se ale vyskytovat i více faktorů současně a v mnoha případech není možné etiologii stanovit ani po důkladném diagnostickém hodnocení (Cury et al., 1997; Schaefer & Bodensteiner, 1992 in Armatas, 2009). Postižení centrální nervové soustavy je různorodé a může být vrozené nebo k němu může dojít v období prenatálního či postnatálního vývoje. Mezi příčiny mentálního postižení, které lze určit, patří traumatické poranění mozku – hypoxie nebo asfyxie způsobené nedostatečným přísunem kyslíku při porodu, fetální alkoholový syndrom způsobený intoxikací, Downův syndrom neboli trizomie 21, Turnerův syndrom, Klinefelterův syndrom, které jsou způsobené geneticky a fenylketonurie způsobená metabolickými poruchami (Armatas, 2009).

1.3.2 Klasifikace mentálního postižení

Stupeň mentálního postižení je nejčastěji měřeno standardizovanými testy inteligence. Tyto testy mohou být nahrazeny škálami určujícími stupeň sociální adaptace v určitých prostředích. Tímto se dá stupeň mentálního postižení určit ale pouze přibližně. Diagnóza také závisí na všeobecných intelektových funkcích určených školeným diagnostikem. Diagnóza odpovídá pouze stavu duševních funkcí v daném období, jelikož se intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost mohou měnit (MKN-10).

Světová zdravotnická organizace dělí mentální postižení na následující stupně:

F 70 Lehké mentální postižení IQ 50 - 69

F 71 Středně těžké mentální postižení IQ 35 – 45

F 72 Těžké mentální postižení IQ 20 – 34

F 73 Hluboké mentální postižení IQ 19 a níže

F 78 Jiné mentální postižení

F 79 Nespecifikované mentální postižení

Kromě dělení na stupně mentálního postižení vyznačuje MKN-10 rozsah souběžných poruch chování přidáním tečky a číslice za stupně postižení F70–F79:

.0 Žádná nebo minimální porucha chování

.1 Významná porucha chování, vyžadující intervenci

.8 Jiné poruchy chování

.9 Bez zmínky o poruchách chování

1.3.3 Lehké mentální postižení

Osoby s mentálním postižením mají IQ mezi 50 až 69. U dospělých osob výška tohoto IQ odpovídá mentálnímu věku mezi 9 a 12 roky. Daní jedinci mají potíže ve vyučování, ale spousta je schopna pracovat a zvládat udržet sociální vztahy (MKN-10). Většina osob s lehkým mentálním postižením má potíže se čtením a psaním, bez větších problémů umí mluvit, zvládají sebeobsluhu a později jsou schopni manuálních prací, i přesto, že se vyvíjejí

pomaleji oproti normě. Zvládají respektovat pravidla logiky, používají především konkrétní označení, pouze zřídka užívají abstraktní pojmy (Šiška, 2022).

U jedinců s lehkým mentálním postižením mohou být přidružené chorobné stavy, např. autismus (a další vývojové poruchy), epilepsie, poruchy chování či tělesné postižení (Švarcová 2000).

2 Vzdělávání osob s mentálním postižením

Prvním aspektem a prostředím, které napomáhá k rozvoji a vzdělání dítěte, je rodina. Rodina je dítěti nejbližší a již od mala se snaží napodobovat chování starších a ztotožňuje se s nimi. Právě z důvodu, že rodina je nejbližším a nejvíce přirozeným prostředím dítěte, může ovlivnit určité faktory, vyplývající z mentálního postižení, které dítě limitují. Těmito faktory, které ovlivňuje rodina společně s výchovou, jsou například pomoc dítěti koordinovat své emoce a porozumět jim.

V systému vzdělávání, zajišťovaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), je vzdělávání žáků s mentálním postižením ukotveno v zákoně 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školském zákoně. Žáci s mentálním postižením mohou být vzděláváni buď na školách hlavního vzdělávacího proudu či v rámci speciálního vzdělávání. Nyní je stále častější proces integrace, tedy zařazování žáků se zdravotním postižením do běžných typů škol. S tím je spjaté i inkluzivní vzdělávání, tedy začlenění jedinců s postižením do určité sociální skupiny – do třídního kolektivu a jeho přijetí všemi z dané skupiny. Integrace je zakotvena v těchto dokumentech: zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Jedinci s mentálním postižením se vzdělávají ve čtyřech sférách: předškolní vzdělávání, základní vzdělávání (povinná školní docházka), střední vzdělávání a celoživotní vzdělávání. Pomůcky užívané pro vzdělávání osob s mentálním postižením jsou stejné, či velice podobné pomůckám užívaných v běžných školách. Klade se velký důraz na praktické ukázky, které doplňují naučenou teorii a na následné opakování naučené látky. Důležité je také zapojovat u praktických ukázek co nejvíce smyslu a propojovat to s fungováním v běžném životě (ne pouze ve škole) [Křížkovská, 2022].

2.1 Vzdělávání osob s mentálním postižením v období povinné školní docházky

V České republice je vzdělávání osob s mentálním postižením v období povinné školní docházky (základní vzdělávání) povinné devět let. Tato povinnost se týká všech včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Základní vzdělávání je navazující na rozvoj a vzdělávání dítěte v rodině či v jiných institucích určených pro předškolní vzdělávání. Nejčastěji nastupuje dítě do základního vzdělávání v šesti letech věku, u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je ale běžný odklad. Nejpozději musí jedinec začít plnit povinnou školní docházku do osmi let věku (včetně). Základní škola musí být ukončena do sedmnácti let věku, ale může být rodičem (či jiným zákonným zástupcem) požádáno ředitele školy o prodloužení o jeden rok. Jedinec s mentálním postižením může základní školu plnit až do dvaceti let věku.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáci s mentálním postižením, mohou být vzděláváni na běžných školách, kdy mají k dispozici možnost využití všech podpůrných opatření, nebo ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách pro žáky s mentálním postižením. Tento typ vzdělávání je vymezen v § 19 vyhláška č. 27/2016 Sb.

Žáci s mentálním postižením mohou být vzděláváni v běžných základních školách formou integrace, na kterou má každý žák s mentálním postižením dle školského zákona právo. Dále mohou být vzděláváni v základních školách speciálních, které mohou žáci navštěvovat pouze na základě vyjádření a doporučení školského poradenského zařízení a s písemným souhlasem rodiče či jiného zákonného zástupce žáka. Základní školy speciální jsou určeny pro žáky se středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením. Výuka v těchto školách vede žáky především k schopnosti sebeobsluhy, k usnadnění orientace ve společnosti, k praktickým činnostem, k osvojení si základního trivía (čtení, psaní a počítání) do co nejmožnější míry atd.

Žáci s mentálním postižením se vzdělávají dle rámcového vzdělávacího programu (RVP), u kterého je doporučeno přizpůsobit vzdělávací obsah a formu výuky pro tyto žáky tak, aby naplňoval jejich potřeby a možnosti. Během plnění školní docházky je možné a povinné využívat služeb školských poradenských zařízení, tedy speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden (Křížkovská, 2022).

3 Základní škola Vokovice – pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Základní škola Vokovice, kterou žákyně Terezie navštěvuje, je speciálně pedagogické zařízení. Škola je spádovou školou pro Prahu 6, ale mohou ji navštěvovat i žáci z jiných městských částí Prahy. Škola má dnes v průměru 130 žáků. Počet žáků ve třídě se pohybuje v průměru kolem čtrnácti žáků.

Vzdělávání se uskutečňuje dle školních vzdělávacích programů, které jsou žákům tvořeny na míru. Škola se dále řídí zákonem č. 561/2004 Sb. – Školský zákon v platném znění, vyhláškami MŠMT a vyhláškami a směrnicemi zřizovatele.

Škola Vokovice má devět ročníků a nabízí také možnost absolvování přípravného ročníku. V areálu je pedagogicko-psychologická poradna, která případně zprostředkuje zařazení dítěte do přípravného ročníku. Součástí školy je školní družina, školní jídelna, tělocvična a školní hřiště. Škola žákům nabízí zájmové kroužky a také pořádá jiné mimoškolní aktivity.

Cílem základní školy Vokovice je poskytnout žákům takové vzdělání, které je připraví na následující vzdělávání ve středním vzdělávání či odborných učilištích, ve kterých získají potřebné zkušenosti, vědomosti a dovednosti k vykonávání určitého kvalifikovaného povolání (Základní škola Vokovice, nedatováno).

3.1 Školní vzdělávací program – Společná cesta

Terezie dochází do třídy pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Vzdělávání v těchto třídách se uskutečňuje dle školního vzdělávacího programu „Společná cesta“. Jedná se o program pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve třídách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje jeden pedagog a na případné doporučení školského poradenského zařízení také asistent pedagoga. Ve škole pracuje také výchovná poradkyně a školní metodička prevence. Součástí školního týmu je také školní psycholožka, výchovná poradkyně či školní metodička prevence.

Třídy jsou zřízeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se nemohou vzdělávat v běžné třídě základní školy, protože potřebují menší kolektiv a speciálně pedagogickou péči.

Žáci jsou přijímáni na základě žádosti zákonných zástupců a na základě doporučení školského poradenského zařízení. V některých případech jsou pro konkrétní žáky ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem vypracovávány individuální vzdělávací plány (Základní škola Vokovice, nedatováno).

3.2 Rozdělení žáků do jednotlivých tříd v ročníku dle stupně podpory

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zřízeny třídy na prvním i na druhém stupni. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je zřízena jedna třída pro žáky prvního ročníku. Počet žáků ve třídě je šest až čtrnáct dětí.

Základní školu Vokovice z větší části navštěvují žáci ze sociálně slabších rodin nežli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto jsou žáci rozděleni do tříd na základě stejných či podobných stupňů podpory. Z mého pozorování a následného ověření vyplývá, že jsou třídy rozděleny na A a B. Třída A se skládá z žáků s nejnižším (či minimálním) stupněm podpory, kteří plní osnovy běžné základní školy. Třída B je složena z žáků s vyšším stupněm podpory. V případě sledované žákyně se vyskytuje výjimka a její ročník má třídy A, B i C. Důvodem je nadměrný počet žáků v ročníku, které bylo potřeba rozdělit na více tříd. Třída A tedy byla rozšířena do třídy B a žáci s vyšším stupněm podpory byli přesunuti do třídy C.

4 Případová studie žákyně s lehkým mentálním postižením

Bakalářská práce je zaměřena na 14letou žákyni s mentálním postižením, která během pandemie absolvovala distanční vzdělávání, konkrétně off-line výuku. Bakalářská práce se zaměřuje na průběh distanční výuky u žákyně a následného vrácení se do prezenční výuky a na základě následného vyhodnocení získaných dat chce ukázat pozitivní a negativní stránky distančního vzdělávání žákyně s mentálním postižením.

Pro výzkumné šetření bakalářské práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu a byla vypracována případová studie, která je jedním z nejzákladnějších výzkumných designů. Jedná se o detailní studium jednoho nebo několika případů a jejich porozumění. Hlavním bodem případové studie je sbírání reálných dat, která se týkají vzorku výzkumu. Pro sběr

těchto dat se mohou využívat všechny dostupné zdroje a metody sloužící právě pro sběr dat (Yin, 2003 in Švaříček, 2010). Ke sběru dat a informací o průběhu vzdělávání žákyně byly použity metody pozorování, rozhovorů a analýza dokumentů, což jsou základní techniky pro případovou studii. Výsledky získané z těchto metod se interpretují dohromady, jelikož celý případ je důležitý jako celek (Bassegy, 1999 in Švaříček, 2010). Jednalo se o rozhovory polostrukturované především s otevřenými otázkami (uzavřené otázky pouze navazovaly na předešlou otázku a doplňovaly ji) a o narativní rozhovory.

V kapitole jsou shrnuty cíle výzkumu, kompletní metodologie výzkumu jako kazuistika, tedy popis objektu práce, rozhovor a pozorování a následná analýza výsledků.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je analyzovat získané informace o distančním vzdělávání žákyně s lehkým mentálním postižením během pandemie způsobené COVID-19. Ze získaných a vypořádaných informací je cílem následné vymezení přínosů a úskalí distanční výuky. Zároveň na základě velmi podrobného šetření, pozorování a detailních rozhovorů vedených se zainteresovanými osobami na výuce a péči žákyně bych chtěla popsat vývoj mentálních a edukačních schopností žákyně.

4.2 Metody a průběh výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření bakalářské práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Před samotným výzkumem jsem prostudovala literaturu související s tématy mé bakalářské práce. Využívala jsem jak zdrojů tištěných, tak internetových. Dále bylo určeno téma a výzkumné otázky, které mají být zodpovězeny. Tyto otázky mohou být během šetření upraveny a k jejich zodpovězení mohou posloužit různé informace, které jsou výzkumníkem vyhledávány a analyzovány. Výzkum je prováděn přímo v místech, kterých se výzkum týká a je zhotoven za pomoci ostatních lidí, se kterými se výzkumník v terénu setká, a které si pro svůj výzkum vybere. Výzkum probíhá dlouhodobě, v delších časových intervalech. Výzkumník provádí analýzu a sběr dat souběžně, tedy po sběru dat provede analýzu, zpracuje výsledky a vybere pouze data, která jsou pro daný výzkum potřebná. Výslednou zprávu o kvalitativním výzkumu může výzkumník konzultovat s účastníky výzkumu a jejich názory a připomínky může zohlednit či do výsledné zprávy zakomponovat. Tato

zpráva se skládá z podrobného popisu místa zkoumání, citací z rozhovorů a terénních poznámek z pozorování (Hendl, 2005).

Ke sběru dat a informací o průběhu vzdělávání žákyně byly použity metody přímého pozorování a rozhovorů. Jednalo se o rozhovory polostrukturované především s otevřenými otázkami (uzavřené otázky pouze navazovaly na předešlou otázku a doplňovaly ji) a o narativní rozhovor.

4.2.1 Metoda rozhovorů

Nejvíce využívanou metodou v kvalitativním výzkumu je metoda tzv. hloubkového rozhovoru (*in-depth interview*). Jedná se o výzkumníkem nestandardizované dotazování jednoho účastníka šetření – člena určitého prostředí či skupiny, s použitím otevřených otázek. Tato metoda je určena k tomu „získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů“ (Kvale, 1996 in Švaříček, 2010) a pochopit dané skutečnosti stejně, jako členi těchto skupin (Švaříček, 2010). V tomto výzkumu jsou otevřené otázky užity, aby měli dotazovaní možnost odpovědět ze širokého spektra a nebyli jakkoliv omezeni a jejich slova mohla být zachycena přesně tak, jak byla řečena, což je důležitým bodem kvalitativního výzkumu (Lofland, 1971 in Patton, 2002 in Švaříček, 2010).

Jedním ze dvou typů hloubkového rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, který se skládá z předem připravených otázek, které byly využity ve výzkumu sloužícím pro tuto práci. Mnou připravené otázky měly sloužit k přiblížení tematiky od osob, které se v oblasti denně pohybovaly / pohybují. Polostrukturované rozhovory byly vedeny s nevlastní matkou, otcem, třídní učitelkou a kratší rozhovor se žákyní. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, později přepsány do digitální formy a následně byly vybrány důležité body a pasáže pro tuto práci.

Dále byl aplikován narativní rozhovor, který je založen na volném vyprávění respondentů o daném tématu a svých zkušenostech. U narativního rozhovoru se předpokládá, že poukáže na skutečnosti, které řízeným rozhovorem nemohou být odhaleny. U tohoto typu rozhovoru se může tazatel doptat otázkou „proč?“, aby případně mohl podrobněji pochopit dané téma (Reichel, 2009). Rozhovor probíhal především s otcem žákyně, následně ale také i s nevlastní matkou a třídní učitelkou, kteří hovořili na dané téma, a jen místy jsem se doptala

na případné nejasnosti či otázkou „proč?“. Narativní rozhovor s otcem jsem nahrávala na diktafon a poté sepsala na papír v bodech, které byly následně rozpracovány do kazuistiky. Rozhovory s nevlastní matkou a třídní vyučující nebyly nahrávány, následně byly pouze skutečnosti vhodné k šetření zpracovány přímo do práce.

Rozhovory se všemi respondenty probíhaly při osobním setkání buď v domácím, nebo školním prostředí. Rozhovor s třídní učitelkou probíhal během samostatné práce žáků a téměř vždy i po skončení výuky. Otázky byly strukturovány co nejsrozumitelněji a nejpresněji, aby nedošlo k nedorozuměním a případným nepřesným odpovědím.

4.2.2 Metoda pozorování

Další metodou, která byla užita ve kvalitativním výzkumu, je metoda pozorování. Existuje více variant pozorování, ale nejzákladnějším je pozorování zúčastněné (*participant observation*). Švaříček (2010) definuje zúčastněné pozorování jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ Klade také důraz na důležitost zprostředkování vypořádaných dat čtenáři. Do školních tříd je pozorování vhodnou metodou získávání dat (Švaříček, 2010) a právě metoda zúčastněného přímého nestrukturovaného otevřeného pozorování byla v tomto výzkumu využita.

Pozorování probíhalo v domácím prostředí rodiny a ve školním prostředí (ve školní třídě) žákyně, vždy při výuce. K metodě pozorování mi byly třídní učitelkou poskytnuty veškeré Tereziiny materiály (např. osobní složka) a sešity všech dětí ze třídy jako reálná ukázka práce žáků v hodině.

4.3 Časové zaměření kvalitativního výzkumu

Výzkum byl zahájen v první polovině roku 2020, konkrétně v březnu 2020, tedy začátkem pandemie, kdy ze dne na den byla zavedena distanční výuka na všech školách. Kvůli výuce probíhal výzkum především v pracovních dnech, někdy ale i o víkendu, jelikož rodiče s žákyní pracovali i o víkendech. Žákyně byla sledována během celých dní, zejména však s ohledem na plnění svých školních povinností během distanční výuky. Dále potom ve škole při návratu do prezenční výuky. Během distanční výuky byla na základě předešlé domluvy s otcem pozorována několikrát měsíčně od března do června roku 2020. Během prezenční

výuky byla žákyně pozorována v prosinci 2021 celý týden ve všech vyučovacích hodinách a vzhledem ke skutečnostem, které vyplynuly z prováděného šetření, jsem se rozhodla na základě dynamiky vývoje celé případové studie, zvláště s ohledem na progresivní vývoj pozorovaného subjektu, rozšířit časový okruh, s ohledem na rozvrh žákyně, o předem neohlášené návštěvy v hodinách (po dohodě s třídní učitelkou), kdy probíhala běžná prezenční výuka. Cílem bylo postihnout, do jaké míry se promítne domácí příprava žákyně v její samostatnou prezentaci a práci v hodině.

Pro pochopení a komplexní zhodnocení celé problematiky se jako nezbytné ukázala skutečnost časově postihnout a detailně popsat i proces vzdělávání sledované žákyně v roce 2019 tak, aby bylo možno učinit na základě provedených šetření a výzkumných metod kvalifikovaný závěr.

4.4 Výběr vzorku pro výzkum

Zkoumaným subjektem byla nyní 14letá žákyně s lehkým mentálním postižením v rodinném a školním prostředí. Sledování byli také otec a nevlastní matka, kteří s žákyní absolvovali během pandemie distanční výuku. Rodina žije na území České republiky, konkrétně v hlavním městě Praha. Bližší identifikace členů rodiny se nachází v následujících kapitolách. Výběr rodiny / žákyně byl proveden záměrným výběrem tak, aby bylo možné flexibilně sledovat žákyni během distanční i prezenční výuky. Vzhledem k osobním kontaktům mé matky, která je v blízkém kontaktu s otcem a nevlastní matkou žákyně, jsem měla možnost navštěvovat rodinu pravidelně.

4.5 Kazuistika sledované žákyně

Informace k případové studii neboli kazuistice byly získány z rozhovorů s rodiči, třídní učitelkou, ze zpráv psychologického a speciálně pedagogického zařízení a případně z vlastního pozorování.

Terezie, narozena v září 2007, se narodila v řádném termínu s porodem bez komplikací. Byla očkovaná všemi potřebnými vakcínami, v kojeneckém věku nijak vážně nestonala. Zhruba okolo dvou let věku se jejím rodičům nezdál její psychomotorický vývoj. Proto byla zahájena série odborných vyšetření, především na Klinice dědičných a metabolických poruch VFN na Karlově, neboť vše nasvědčovalo podezření na tzv. střeďavou chorobu, která

představuje neschopnost organismu štěpit správným způsobem sacharidy a lipidy. To vede k jejich ukládání v různých tělesných orgánech, čímž se snižuje jejich funkčnost, a to se projevuje zejména opožděným psychomotorickým vývojem a takto diagnostikovaný jedinec se dožívá maximálně 7 až 10 let života. Opožděný psychomotorický vývoj se projevoval například tím, že samostatně chodit začala teprve v 18 měsících, prakticky nemluvila s tím, že náznaky aktivního vývoje složky řeči byly pozorovány až kolem třetího roku věku.

Na základě všech těchto skutečností byly zahájeny procesy rehabilitace, ergoterapie a logopedie a to vždy na základě jednotlivých přesných lékařských doporučení. Terezie podstoupila opakovaně poměrně širokou terapii zaměřenou na shora uvedené zdravotní problémy na léčebných lázeňských pobytech v Jánských Lázních s velmi dobrým efektem (v letech 2013 – 2016). Postupem času a po sérii velmi podrobných a specifických vyšetření byl vyloučen patologický nálezn u tzv. střádaté choroby a postupně došlo k razantnímu zlepšení psychomotorického vývoje, který nicméně pořád neodpovídá fyzickému věku. U některých činností (jemná motorika – např. není schopná si zavázat tkaničku, zapnout knoflík atd.) je stále patrné výrazné opoždění. Zároveň byla Terezie dále sledována na tomtéž lékařském pracovišti s podezřením na tzv. „dědičnou“ chorobu tzv. San-Filipův syndrom, který byl opět vyloučen. Nyní je Terezie sledována s většími časovými odstupy cca 2 let a nebyly zaznamenány žádné podstatné zvláštnosti v hodnotách, které by odpovídaly výše popsaným diagnózám. Zde je nutno podotknout, že podle názoru ošetřující dětské lékařky se u Terezie jedná i o určitou formu dětské mozkové obrny. Následná podrobná neurologická vyšetření opět tuto skutečnost jednoznačně nepotvrdila, ale ani zcela přesvědčivě nevyvrátila.

Z hlediska vývoje řeči vyzkoušeli rodiče všechny dostupné možnosti, včetně diagnostického pobytu na soukromé klinice LOGO v Brně, kde bylo provedeno mnoho vyšetření v logopedické diagnostice s návazností na vyšetření neurologická a psychologická, která na příčiny opožděného vývoje bohužel nedala jednoznačnou odpověď. Byla konstatována vývojová dysartrie s opožděným vývojem řeči s následným doporučeným terapeutickým programem. V Praze rodiče zahájili logopedickou péči s MUDr. Krčmářovou zhruba ve věku 4 let. Tato terapie byla realizována zhruba 1x za tři týdny, samozřejmě s následnými domácími cvičeními. V průběhu 5-6 roku věku byl zaznamenán progresivní vývoj. Terezie

začala navštěvovat přípravnou třídu základní školy speciální, došlo u ní k progresivnímu vývoji v oblasti slovní zásoby, stabilizovala se hrubá motorika a došlo k vyhranění laterality (je levák). Ovšem ke zlepšení v oblasti jemné motoriky došlo jen pozvolně. V 11 letech byla Terezie opakovaně vystavena atakům epileptických záchvatů a je dodnes pravidelně medikována, od těchto ataků a po komplexní medikaci doposud k žádným dalším záchvatům nedošlo.

Jak jsem již zmínila, u 14 leté Terezie je nerovnoměrný mentální a psychomotorický vývoj, což se určitým způsobem promítá do činností a adaptivních schopností potřebných v každodenním životě. V některých schopnostech a činnostech je nadprůměrná, tzn. odpovídající fyzickému věku. V jiných naopak podprůměrná s rozdílem zhruba 7-8 let. Opoždění vývoje v oblasti jemné motoriky jí komplikuje výkon v běžných denních činnostech a úkonech (např. odemknutí dveří, správné čištění zubů, otevření uzávěru na krabici s mlékem atd.). Zároveň je nutné uvést, že Terezie se naučila velmi dobře lyžovat a umí plavat. Oproti tomu se například není schopná naučit jízdě na kole nebo ji například působí naprosté potíže být jednoduché míčové hry.

Opoždění v oblasti mentálního vývoje se odráží především na samostatnosti v běžných úkonech, orientaci v čase i v prostoru, při sociálních schopnostech, při vzdělávání atd. Terezie má velmi nízký přehled v čase a víceméně v jakýchkoliv číslech a hodnotách (např. peněžních) a musí vždy cestovat s doprovodem. Musí ji stále ještě někdo doprovodit do školy a po vyučování ji zase vyzvednout. Na druhou stranu umí psát i číst, orientuje se v základech anglického jazyka, ale kvůli nižší slovní zásobě je většinou potřeba jí vysvětlit, o čem se v textu píše. Ne vždy textu porozumí.

Krátkodobá paměť spolu se ztíženou schopností soustředění jí poměrně značně komplikuje proces vzdělávání. V současné době Terezie dochází do 7. třídy základní školy speciální a po odluce po úmrtí její matky od začátku minulého školního roku znovu navštěvuje stejné logopedické centrum MUDr. Krčmářové.

V 11 letech byla Terezie vystavena velmi traumatizujícímu zážitku, neboť jí náhle a v její přítomnosti zemřela matka (náhlá mozková příhoda), na kterou byla velmi silně fixována a která jí poskytovala veškerou potřebnou péči nejen v oblasti vzdělávání, ale hlavně v komplexní socializaci osobnosti (laicky řečeno „učila ji všem potřebným dovednostem“).

Terezie vyrůstala v naprosto harmonickém rodinném prostředí ekonomicky stabilní rodiny, kdy měla zajištěn veškerý potřebný materiální komfort, nadstandardní péči a citově velmi milující prostředí. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání.

V klidu a v běžném duševním rozpoložení je Terezie nesmírně hodná, empatická, velmi všímavá a má výbornou až skoro neuvěřitelnou dlouhodobou paměť (opakované vyšetření na poruchy autistického spektra opět nepodaly jednoznačnou odpověď). Skvěle se orientuje ve vztahových věcech. Každého dospělého člověka velice schopně vyzpovídá s cílem zjistit, kdo jsou jeho rodiče, zda má sourozence, jak se jmenují děti apod. Tyto získané údaje si pamatuje ještě měsíce a roky.

Pokud se však Terezie dostane do nějakého diskomfortu z hlediska jejího „běžného fungování“, což může být spuštěno i (pro nás nevýznamnou) maličností, spustí to u ní řetězec chování, kdy je buď apatická ke všem podnětům – mlčí a nepřítomně kouká bez jakékoliv sociální interakce a zpětné vazby ke vzniklému problému. Ani trpělivé vysvětlování ani nátlak na tom nic nezmění. V takovou chvíli není schopná žádného pokračování v jakékoliv započaté činnosti. Ve většině případů se však její chování změní ve vztek a dostane se do takové tenze, kdy absolutně přestane vnímat realitu a začne být velice agresivní a to především na nejbližší okolí, o němž se domnívá, že jí neumožňuje se chovat a dělat věci tak, jak si ona přeje a představuje, tedy jak by to všechno „mělo být“ a tím zasahuje do jejího života. V tyto momenty překvapivě výborně artikuluje, mluví nahlas, používá takové slovní obraty, které jsou při běžné komunikaci s ní nemyslitelné a zároveň se vyjadřuje v komplexních obsahově i logicky správně postavených větách. Je bohužel velice těžké tyto stavy „opustit“. Někdy trvají minuty, někdy i hodiny.

4.6 Popis školních znalostí a dovedností žákyně před distančním vzděláváním

Zde je potřeba nejprve uvést stanovisko otce k celému problému se vzděláváním Terezie. Na konci roku 2018 náhle zemřela Terezii matka, která do té doby absolvovala kompletní vzdělávací a socializační proces Terezie. Ledem 2019 tedy znamenal pro Terezii i jejího otce naprostou změnu celého proces u domácího vzdělávání a dalšího procesu socializace osobnosti Terezie. Otec musel nejprve zjistit aktuální stav školních znalostí a dovedností

Terezie a zorientovat se v nich. Zde je nutno podotknout, že tyto znalosti odpovídaly čtvrtému ročníku základní školy speciální, kterou Terezie navštěvovala.

Konkrétně lze uvést: v matematice nebyla bezpečně schopna sčítat a odčítat jednotky čísel a paradoxně nejvíce práce ji dalo naučit se používat prsty jako pomocný nástroj, vzhledem k jejím problémům s jemnou motorikou a spastickými prsty, které souvisí s jejími neurologickými problémy. Potíže měla také při koordinaci myšlenkových, vyjadřovacích a manuálních procesech, které jsou opět důsledkem nedostatečné mozečkové zralosti: *Když počítala, tak říkala něco jiného, než ukazovala, třeba řekla jedna, ale prsty ukazovala tři.*

V českém jazyce byla schopna se vyjadřovat v krátkých a víceméně holých větách bez odpovídajícího skloňování. Obecně jí dělalo problém vyjádřit se k popisu dané situace. Z logopedického hlediska se u Terezie vyskytuje porucha artikulace, konkrétně dyslalie, kdy chybně tvoří hlásky R (rotacismus), Ř (rotacismus bohemicus), L (lambdacismus) a sykavky (sigmatismus). Protože si nedůvěřovala, tak ve vyjadřování byl patrný ostych, který se projevoval zejména velmi tichým projevem mluvení, což se zrcadlilo i do čtení. Ve čtení také nebyla schopna přečíst trojslabičné slovo, zároveň přečtenému textu nerozuměla a v zásadě nebyla schopna interpretace textu. Ukázalo se, že často ani nerozuměla významu jednotlivých běžných slov. Její psaný projev byl značně nesourodý, pomalý, graficky neobratný a s vysokou chybovostí.

V ostatních předmětech neměla zásadní problémy, pouze ty vyplývající z neporozumění čteného textu: *Ona si třeba přečetla kapitolu ve vlastivědě, ale nevěděla vůbec, o čem čte.* Její vědomosti odpovídaly probírané látce v daném ročníku.

4.7 Distanční vzdělávání žákyně s lehkým mentálním postižením

Výuka na Základní škole Vokovice přešla do distanční výuky 10. 3. 2020 a trvala až do konce školního roku, tedy do 30. 6. 2020. Na konci školního roku rodiče pouze vrátili učebnice a jiné vzdělávací pomůcky, ale žákům nebylo rozdáno ani vysvědčení. Na rozdíl od běžných škol probíhala výuka v mateřských školách a v základních školách od začátku školního roku, tedy od 1. 9. 2020, opět prezenčně. Celá třída sledované žákyně musela 29. 9. 2020 z důvodu nakažení téměř poloviny třídy do 14denní karantény, během které výuka probíhala opět distančně.

Osobami, které absolvovaly s Terezií vzdělávání v průběhu distanční výuky, byl otec a současná nevlastní matka, která v tehdejší době byla přítelkyní otce Terezie. Na počátku svého působení v rodině občas pomáhala při běžných denních činnostech. Pokud otec nemohl z pracovních důvodů vyzvedávat Terezii ze školy, vyzvedávala ji ona a dělaly spolu úkoly. V době začátku pandemie a lockdownu zůstala již natrvalo v jejich domově. Nevlastní matka po gymnáziu vystudovala sociálně-právní nastavbu zakončenou maturitou. Pedagogické vzdělání nemá, ale vychovala své, dnes již dospělé, dvě děti a dle mého názoru má velmi dobrý všeobecný přehled. Třináct let pracovala v soukromém školství, ke vzdělávání jako takovému má velice blízký a pozitivní vztah. Nyní pracuje jako realitní makléř. Díky této profesi má flexibilní pracovní dobu a může se tak věnovat Terezii dle jejích potřeb. Tereziin otec je své jediné dceři naprosto oddán. Po náhlé smrti jeho manželky (matky Terezie) se musel kompletně postarat o chod celé domácnosti. Jeho zaměstnání vyžadovalo do té doby hodně pracovních schůzek v odpoledních a večerních hodinách. Toto zcela přehodnotil a změnil. Naplno se začal starat o svou dceru a maximálně saturuje její potřeby. Babičky, ani jiné příbuzné, které by občas mohl požádat o pomoc, nemá. Otec má vysokoškolské vzdělání právního směru.

4.7.1 Zadávání učiva ze strany školy

Pedagogům v této konkrétní třídě nebyl poskytnut žádný manuál či doporučení, jak v distančním vzdělávání postupovat, a tak nejdříve každý z vyučujících provozoval výuku tak, jak v dané situaci mohl a co mu podmínky dovolily. Vyšší ročníky měly v pozdější fázi on-line výuku, ale výuka ve třídě, do které dochází žákyně, musela probíhat po celou dobu v off-line fázi.

Třídní učitelka nynější třídy 7. C zasílala na e-mail jednoho z rodičů, v tomto případě na e-mail otce, seznam požadovaných úkolů z jednotlivých předmětů na následující týden. V seznamu bylo odkazováno na učebnice, pracovní sešity, internetové zdroje, literaturu apod. Případné nejasnosti mohly být upřesněny na základě e-mailové či telefonické komunikace rodičů s třídní učitelkou.

Konkrétní zadání úkolů ze strany školy v rámci distanční výuky ze třech týdnů jsou přílohou č. 5.

4.7.2 Režim dne během distančního vzdělávání

Vzdělávání bylo uskutečňováno ve všech denních činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytly, a to formou spontánních i řízených aktivit. Toto učení bylo založeno na aktivní účasti dítěte, smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení. Preferovány byly hravé a tvořivé činnosti, např. vycházka za konkrétním cílem, poslech hudby, tvoření herbáře apod.

Během pandemie měla Terezie pravidelný režim dne i doma. Každé ráno se dívala na UčíTelka, ale pouze pro nižší ročníky (pro 1. a 2. třídu). Úkoly pro vyšší ročníky byly pro Terezii už moc těžké a probírané příliš rychle. Kolem 9:30 začala dělat úkoly zadané školou u velkého jídelního stolu v kuchyni. Výuka probíhala v blocích, s pauzami na svačinu, ne moc dlouhými, protože bylo náročné Terezii opět vracet k soustředění. Práce nad plněním zadaných úkolů trvala cca do 13 hodin, kdy byl oběd. Po obědě si Terezie alespoň hodinu hrála, jelikož hraní si je pro ni stále nezbytnou součástí dne. Odpoledne zpravidla probíhalo opakování probírané dopolední látky, většinou v praktických ukázkách a příkladech nebo koukání na filmy či dokumenty – přírodopisné, cestovatelské.

Při výuce bylo maximálně využíváno různých pomůcek, přehledů a tabulek (např. počítadlo, tabulka s násobilkou, přehled vyjmenovaných slov atd.). Postupem času se obešla již bez nich.

Každý den musela Terezie číst alespoň 20 minut. Čtení je aktivita, kterou má Terezie ze všech školních povinností nejméně ráda, což pravděpodobně vyplývá z potíží, které se u Terezie vyskytují v jejích čtenářských dovednostech. Tím spíše je tato aktivita nezbytná a třídní učitelkou bylo na tuto aktivitu velice apelováno.

U Terezie bylo důležité najít motivaci a to někdy i formou slibů a zákazů. Klidné a přátelské povzbuzování ke splnění úkolů se ukázalo funkčnější než spílání a zákazy. Pokud však Terezie začala bojkotovat veškeré edukativní procesy, což se stávalo zhruba jednou týdně, musel být uplatněn pro ni nejhorší možný trest – zákaz tabletu. V každém případě byl (a stále je) pro Terezii přínosem řád – pokud věděla, že vždy ve stejnou dobu něco přichází, tak s tím neměla větší problém. V případě, kdy muselo dojít k nějaké výjimce (např. k záměně dopoledního vyučování za odpolední), bylo to spojeno s její nevolí, odporem a odmítáním jakékoliv činnosti.

Dále bylo nezbytné poskytnout Terezii dostatek časového prostoru k řešení či vypracování každého úkolu. V časovém presu se stávala nešťastnou a vždy to vyústilo v absolutní přerušování či ukončení všech činností, muselo tedy být respektováno její individuální tempo.

Po měsíci už Terezie občas nevydržela domácí soustavou práci a občas s brekem a vztekem od práce odcházela a křičela na nevlastní matku: "Jdi domu! Vrať se, odkud jsi přišla!" atd.

4.8 Výsledky rozhovorů a pozorování v kontextu

Prvotním záměrem bylo vést polostrukturované rozhovory se všemi dospělými respondenty s cílem získat odpovědi na hlavní výzkumné otázky. V případě otce však při diskuzi o veškerých aspektech přešel téměř ihned z polostrukturovaného rozhovoru na rozhovor narativní. Z běžné komunikace s respondenty vyloučily další skutečnosti, které byly natolik zásadní, že byly zakomponované do mé práce, čímž byla nakonec u všech respondentů použita i metoda narativního rozhovoru. Při polostrukturovaných rozhovorech byly předem dané otázky, které mohly být doplněny jinými dotazy v průběhu rozhovoru. Hlavní výzkumné otázky zněly následovně:

1. Jak si Terezie poradí se zadáním úkolu, když si ho sama přečte? Dokáže úkol samostatně vyřešit?
2. Co Terezii nejvíce pomáhá zvládnout zadaný úkol?
3. V čem vidíte přínosy a úskalí distančního vzdělávání?
4. Co bylo pro Vás během distančního vzdělávání nejvíce náročné?
5. Bylo možné úkoly nějak kontrolovat / konzultovat? Bylo této možnosti případně využíváno?
6. Byl patrný Tereziin posun po skončení distančního vzdělávání a následném vrácení se do prezenční výuky?

1. Samostatné řešení úkolu

Na tuto otázku se odpovědi od rodičů a třídní učitelky z hlediska úhlu pohledu neshodují úplně. Dle třídní učitelky je po distanční výuce Terezie schopna samostatné práce, jen je občas nutné jí nějaké úkoly dovysvětlit či ji s nimi dopomoci. Otec vidí jednoznačný posun, jelikož dříve nebyla Terezie jednoduchý úkol schopna vyřešit, protože ho pravděpodobně

ani nepochopila, ale nyní zvládá jednodušší úkoly vypracovat samostatně. Přítelkyně, nynější nevlastní matka Terezie je naopak toho názoru, že zejména u složitějších úkolů má Terezie stále potíže se správným pochopením zadání a od toho se odvíjí také její způsob a kvalita vypracování úkolu. Důvodem je i nedostatečná slovní zásoba a představivost: *Pokud je například v zadání, že má vytvořit dva sloupce a do nich rozdělit jednotlivá slova dle zadaného kritéria, skončí úkol již na tom, že nepochopí co je sloupec a jak to udělat.* Dle rodičů je tedy potřeba neustálá přítomnost někoho, kdo jí nasměruje a se složitějším úkolem dopomůže.

Následně jsem se obou rodičů zeptala, jak by tedy měl být úkol zadán, aby ho Terezie pochopila a byla schopna větší samostatné práce. Oba se shodli na tom, že nejlepším řešením by bylo, kdyby u každého úkolu byl uveden vzorový příklad a postup, jak daný úkol zpracovat (pokud to lze).

Třídní učitelka vzápětí na to, když jsem jí řekla, že z rozhovorů s rodiči vzešlo, že Terezie není schopna úplné samostatné práce, zmínila, že s ní rodiče pravděpodobně doma pracují velice intenzivně a pravděpodobně i dopředu, čímž to může být způsobeno.

Z mého pozorování vzešlo, že k těmto rozdílným názorům dochází z toho důvodu, že třídní učitelka nemá na Terezii tak vysoké nároky, jako její rodiče. Konkrétním příkladem je když vyučující píše něco na tabuli, Terezie opíše to stejné do sešitu. Tedy pokud vyučující napíše text doprostřed tabule, opíše ho Terezie doprostřed sešitu. Na rozdíl od vyučujících, kteří berou Tereziiu spolupráci za dostačující, toto rodiče chtějí po Terezii opravit. Rodiče na rozdíl od vyučujících apelují na jistou „kulturu zápisu“.

2. Pomocné faktory pro zvládání úkolů

Dle nevlastní matky Terezii nejvíce pomáhá společně a nahlas si zadání zadaného úkolu přečíst, detailně rozebrat, co je požadováno, tedy co se má splnit a následně ověřit, že opravdu chápe smysl zadání. V mnoha případech je nejjednodušší jí na příkladu předvést, jak má zadaný úkol plnit: *Když jsem jí nějaký příklad ukázala, případně jí to předepsala na vedlejší papír, tak potom napodobila způsob řešení.* Ve škole pro Terezii není takový prostor k detailnímu vysvětlení a rozboru, co je k danému úkolu požadováno, nicméně dle třídní učitelky ve škole Terezii nejvíce pomáhá práce ve dvojici či ve větších skupinách, kterou

třídní učitelka často využívá. V těchto případech kopíruje okolí, spolužáky, a během krátkého časového okamžiku je schopna samostatné práce. Tato práce ve dvojicích respektive skupinách je dle vyjádření třídní učitelky i značnou pozitivní motivací pro plnění zadaných úkolů, kdy je na Terezii po správném splnění zadaného úkolu zřejmé uspokojení „z dobře odvedené práce“. Nabyté znalosti díky tomu Terezie lépe uchová a používá při dalším učení.

Dle slov obou rodičů Terezii velice pomáhá názornost. To znamená například: v dějepise probírali architektonické slohy a na příkladu ji byly ukázány typické prvky pro styl daných slohů s tím, že byly použity názorné příklady staveb (viz rotunda na hoře Říp apod.), které Terezie s rodiči navštívila. Díky těmto názorným ukázkám Terezie probíranou látku uchovala a spojovala si typicky s těmito osobními prožitky. Nejvíce ji však baví a motivují hudební ukázky. Díky dostupným možnostem bylo například při výuce angličtiny v distanční výuce hojně využíváno hudebních zpracování jednotlivých anglických kategorií a jevů: *Když se učila měsíce nebo části těla, tak jsme si pustili písničku a Terezka si to hned zafixovala.* Zrovna tak Terezii pomáhalo využívání interaktivních cvičení na počítači, jelikož jí tato práce bavila a v tu chvíli nevnímala proces učení jako obtěžující, ale naopak ho sama vyžadovala.

3. Přínosy a úskalí distančního vzdělávání

Nevlastní matka viděla výhodu v tom, že tempo výuky jí mohlo být individuálně přizpůsobeno: *Pokud probíraný jev chápala, stačilo jen procvičit. Pokud nechápala, mohly jsme se jím tak dlouho zabývat a střídat různé formy vysvětlování, dokud to nepochopila.* Zároveň spatřovali oba rodiče nezanedbatelnou výhodu zejména v pozdějším zahájení každodenních činností, kdy Terezie do výuky vstupovala odpočatá a plná elánu a entusiasmů a připravená na denní fungování: *Běžně jsme vstávali v půl sedmé, aby šla Terezka do školy. Díky distanční výuce jsme výuku začínali dle toho, kdy se Terezka přirozeně sama vzbudila a byla vyspaná, což bylo vždy kolem půl osmé.*

Výhodu distanční výuky viděli také v tom, že probíranou látku mohli vysvětlovat i v praxi – v přírodě, na výletě, pustit tematické písně atd. Díky tomu si Terezie danou probíranou látku zapamatovala déle a lépe než látku, která byla vyučovaná pouze teoreticky. U teoreticky probírané látky viděli rodiče nevýhodu v tom, že si látku Terezie již další den

nepamatovala: *Bohužel je její chápání krátkodobé. Druhý den jsme mohly začít od začátku a leckdy to vypadalo, že slyší probíranou látku poprvé.*

Za jednoznačnou výhodu distančního vzdělávání rodiče považuje otec především skutečnost, že díky veškerému času, který byli z důvodu covidových restrikcí nuceni strávit společně (otec, nevlastní matka, Terezie) 24 hodin denně 7 dní v týdnu, došlo k pochopení celkové situace a celkových potřeb Terezie s ohledem na její aktuální mentální stav a fyzické, ale i psychické možnosti a potřeby: *Častokrát jí stačilo jenom přitulit a pomazlit když si to přála a když si o to řekla.* Na základě tomu došlo k extrémnímu sblížení a prohloubení vztahů všech členů domácnosti.

Úskalí distanční výuky, kterou rodiče spatřovali, bylo nucení Terezie do výuky. Terezie chvílemi nerespektovala pravidla domácí výuky, nechtěla přerušit svou zábavnou činnost a věnovat se školním povinnostem. Nechápala, že látku, která má být probíraná ve škole, musí dělat doma a z toho důvodu byla momenty vzteklá a někdy až agresivní: *V nejhorších chvílích na mě křičela, ať se vrátím domu, ať táhnu, odkud jsem přišla, že ona nic dělat nebude.* Oproti tomu dle mého pozorování ve škole spolupracuje a plní zadané úkoly v rámci svých momentálních možností. Na můj dotaz položený třídní učitelce, zda se stává, že Terezie odmítá spolupracovat či plnit úkoly toto třídní učitelka kategoricky popřela, že za celou dobu, co vyučuje Terezii, se nikdy nic takového nestalo.

Jako největší úskalí distančního vzdělávání rodiče spatřují především tu skutečnost, že sami nemají pedagogické vzdělání. K domácímu vzdělávání v tomto rozsahu přistupovali jako k věci zcela nové bez jakýchkoliv zkušeností a na základě toho u nich vznikali zcela důvodné obavy, zda dané učivo vysvětlují a podávají srozumitelně tak, aby Terezie věci porozuměla a pochopila ji. Proto volili několik způsobů, jak dané učivo předat, aby ho Terezie pochopila. Sami občas využívali internetu či konzultace s přáteli z oboru.

Třídní učitelka viděla úskalí především v tom, že žáci museli pracovat samostatně, bez pomoci pedagogů a byli tedy odkázáni pouze na pomoc rodičů. V Tereziině případě lze za obrovský klad distanční výuky považovat rodinné prostředí a přístup nevlastní matky. V jejím případě tedy nebyl s probíranou látkou žádný problém, ba naopak. Třídní učitelka byla velmi nemile překvapena širokou diferenciací znalostí jednotlivých žáků po distanční výuce, což shledávala jako zásadní negativum distančního vzdělávání pro další řádné

vzdělávání v rámci prezenční výuky, kdy bylo potřeba stavět na již ukotvených a bezpečně zvládnutých znalostech. Pokud se třídní učitelka vyjadřuje k přínosům respektive úskalím distanční výuky jako pedagog ze všeobecného hlediska, neshledává distanční výuku jako jakkoliv přínosnou. Vzhledem k rozdílnému působení jednotlivých rodičů, které je ovlivněno jejich možnostmi, schopnostmi, sociální situací atd., došlo k velmi razantní diferenciaci mezi jednotlivými žáky a to především v úrovni nabytých znalostí a dovedností během distanční výuky: *Tereзка měla štěstí, že měla takový prostředí, a že to s ní rodiče všechno detailně probírali a plně se jí věnovali.* Na mou přímou otázku, zdali tím třídní učitelka potvrzuje to, že v rámci distanční výuky zcela záleží na rodinném prostředí, znalostech a schopnostech rodičů a sociální situaci rodiny toto potvrdila.

4. Náročnost distančního vzdělávání

Všichni respondenti shledávají distanční výuku za náročnou. Pro rodiče Terezie byla distanční výuka náročná především kvůli času. Některou probíranou látku museli nejdříve sami nastudovat a až poté byli schopni ji Terezii předat. Jelikož se neřídili časovým rozvrhem, ale tím, zda Terezie probírané učivo chápe, zabralo jim některé učivo více času než by zabralo ve škole: *To, co se má ve škole stihnout během 45 minutové vyučovací hodiny, jsme my dělaly klidně 2 hodiny. Ano, bylo to s praktickými ukázkami, názornými příklady, ale časově se nám výuka protáhla do odpoledních hodin.*

Náročná také bylo časové rozvrhnutí výuky. Bylo potřeba do výuky vkládat kratší či delší pauzy, ale ve chvíli, kdy se Terezie začala věnovat něčemu jinému, již bylo náročné dostat ji zpět do výuky. V kontextu jsem vznesla dotaz, zda bylo něco, co pomohlo, aby se Terezie dostala opět do výuky. Rodiče jí ukázali e-maily, které přišly od třídní učitelky, aby jí dokázaly, že úkoly, které musí plnit, nezadávají oni, ale třídní učitelka: *[...] teprve potom pochopila, že to nejsou hry z naší strany, ale povinnosti zadané školou.* Občas se stalo, že ani tento způsob nezafungoval, aby se Terezie opět dostala do pracovní morálky: *V těžších chvílích sice Tereзка křičela, ať ji odhlásíme ze školy, že ona tam už nikdy stejně nepůjde.* Nakonec ale vždy Terezie všechny úkoly splnila.

Nevlastní matka považovala za náročnou i roli učitele a trpělivost. Se svými dětmi, se dle jejích slov, učit nikdy nemusela. Obě četly a počítaly ještě před nástupem do první třídy. Náročnost viděla tedy především v nepochopení a následném soustavném opakování a

vysvětlování již dávno probraných skutečností: *Když jsem Terezce něco dlouze vysvětlovala a ona při první kontrolní otázce vůbec netušila o čem je řeč, bylo to těžké. A druhý den znovu od začátku, jako by slyšela věci poprvé. [...] A přitom vím stoprocentně, že jsme si je vysvětlovaly a na příkladech ukazovaly. Nejtěžší asi bylo zůstat trpělivá a v klidu.* Toto pro ni byla naprosto nová, ojedinělá a neznámá zkušenost, kterou musela během velmi krátkého časového úseku vstřebat, uvědomit si, pochopit celý proces a přizpůsobit se, neboť si byla vědoma křehkého psychického nastavení Terezie. Těžkým shledávala také balancování na křehké hranici mezi motivací k práci a absolutním odmítáním jakékoliv spolupráce a negací čehokoliv.

Třídní učitelka považuje za nejnáročnější aspekt distanční výuky nulový a nepřímý kontakt s žáky. Poukazuje na to, že nebylo možné provozovat on-line výuku a jediný kontakt probíhal s rodiči žáků přes e-mail či telefonicky. Toto hodnotí jako jednoznačné negativum, jelikož nebyla kvůli nepřímému kontaktu s žáky a nemohla reálně ověřit, v jaké míře žáci dané učivo probrali, zda mu porozuměli a zda by bylo žádoucí látku opakovat či je možné pokračovat dále. V tomto kontextu proto musela připravit následující školní rok takovým způsobem, aby během měsíců září a října 2020 ověřila, respektive se podrobně seznámila s tím, jak který konkrétní žák penzum učiva vymezeného na distanční vzdělávání zvládnul, pochopil jej a zcela mu porozuměl tak, aby bylo možné na těchto znalostech vystavět další plán učiva a vzdělávání.

5. Konzultace a kontrola úkolů

Konzultace úkolů probíhaly přes telefonní hovor či e-mail. Na začátku distanční výuky v prvních týdnech si třídní učitelka telefonicky ověřila, zda proběhlo technicky správně zaslání úkolů a předpokládané materie učiva, zda rodiče disponují odpovídajícím technickým zázemím (PC, tiskárna, internetové připojení atd.), zda zadané materii učiva a úkolů rodiče rozumí, jsou schopni jej interpretovat žákům a zda nepotřebují rozšířenou podporu ze strany školy. V této oblasti rodiče Terezie byli zcela saturováni a to jak po technické stránce, tak i z hlediska schopnosti pochopit zadanou materii a odpovídajícím způsobem ji žákyni následně prezentovat a potřebným způsobem ji v této materii edukovat. Tereziini rodiče neměli potřebu konzultace s třídní učitelkou, ale v jiných případech bylo dle jejích slov možnosti konzultace hojně využíváno. Byla s rodiči po celou dobu distanční

výuky v intenzivním kontaktu s nebyvalou měrou empatie a podpory. Také zdůraznila, že ke kontrole a konzultaci docházelo dle potřeb jednotlivých žáků s různou měrou intenzity, jelikož si byla na základě víceletých zkušeností vědoma přístupu a zároveň schopností jednotlivých rodičů. V případě Terezie dle jejích slov nebyla tato intenzita potřebná v takové míře jako u ostatních, šlo spíše o sociální kontakt a víceméně formální ujištění se, zda vše probíhá v souladu s očekávanými předpoklady.

6. Konec distančního vzdělávání, návrat do prezenční výuky

Posun Terezie po distanční výuce zhodnotily všechny zainteresované strany na procesu vzdělávání žákyně jako velmi podstatný a značný. Každá strana jej však vnímá trochu jinak, s menšími odlišnostmi: největší posun zaznamenala třídní učitelka, která se s Terezií dostala do kontaktu po dlouhém období necelého půl roku.

Třídní učitelka vidí největší posun v matematice a českém jazyce. V matematice Terezie bezpečně sčítá a odčítá (s pomocí prstů či písemně pod sebou) a ovládá stoprocentně malou násobilku. S logikou slovních úloh má stále problémy, což je ale spojené s jejím lehkým mentálním postižením, kdy právě v matematice je diagnostikován její největší hendikep.

V českém jazyce se nyní již správně orientuje v psaní tvrdých a měkkých *i/y* ve vyjmenovaných slovech, začala se vyjadřovat v rozvitých větách se správným skloňováním a se správným používáním jednotného a množného čísla. Její výslovnost se díky pravidelnému logopedickému cvičení významně zlepšila mimo hlásku *Ř*. V sykavkách je stále potřeba občasného opravování. Třídní učitelka tyto změny hodnotí velice kladně jako obrovský posun ve školních znalostech a dovednostech Terezie. Dle jejího názoru je zcela evidentní, že s Terezií bylo pracováno velmi pečlivě a systematicky a byly na ni kladeny vyšší nároky, než klade ona sama při školní výuce. Na třídních schůzkách bylo distanční vzdělávání Terezie třídní učitelkou i ostatními vyučujícími vyhodnoceno jako maximálně efektivní a více než dostačující.

Nevlastní matka si je vědoma věcí, které jsou důležité, a které méně. Proto kladla neoddiskutovatelný důraz na zásadní znalosti především v matematice a v českém jazyce. Největší důraz kladla na gramatiku, především na vyjmenovaná slova a na sčítání, odčítání a malou násobilku. Považovala správné gramatické vyjadřování a násobilku jako základ

vzdělání, na kterém budou stavěny další školní znalosti a dovednosti. Tyto dovednosti si během distanční výuky Terezie osvojila a zafixovala a zde vidí nevlastní matka největší posun při návratu do prezenční výuky.

Pokud otec hodnotí, zdali došlo k posunu v úrovni školních znalostí a dovedností Terezie, musel nejprve odkázat na skutečnost, kdy po smrti jeho manželky, matky Terezie, se on sám nejprve detailně musel seznámit s úrovní jejích školních znalostí a dovedností a způsobu jejího vzdělávání, zejména domácí přípravou. Toto lze z jeho podání brát jako výchozí bod – bod nula. S ohledem na skutečnost, že byl nucen s Terezií zahájit ze svého pohledu veškerou domácí přípravu školního vzdělávání (psaní domácích úkolů, přípravu na následující dny, opakování probraného učiva atd.) již v době předcovidové, to jest od ledna 2019, jednoznačně vnímá domácí vzdělávání, které v době zavřených škol absolvoval společně s jeho přítelkyní, nyní s nevlastní matkou Terezie, jako radikální posun a značný progres v úrovni školních znalostí a dovedností, celkové socializace osobnosti Terezie a větší samostatnosti, jak při plnění zadaných úkolů, tak v celkovém projevu. Vzhledem k tomu, že on sám se podílel na vzdělávání Terezie v době předcovidové, zcela otevřeně přiznává, že i za vydatné pomoci školy (především třídní učitelky) zdaleka nedosáhl takového progresu úrovně vzdělávání Terezie, jako v době distanční výuky, kterou Terezie absolvovala především s jeho přítelkyní, nyní nevlastní matkou Terezie.

Terezie po návratu distanční výuky do výuky prezenční měla nejlepší známky na vysvědčení za celou svou školní docházku. Tuto skutečnost jsem konzultovala s třídní učitelkou Terezie a na můj dotaz, zda se tak nedělo plošně s ohledem na možnou motivaci všech ostatních žáků, mi bylo sděleno, že nikoliv, naopak zdůraznila, že například v matematice vysoce převyšovala znalostí násobilky své spolužáky. Při pravidelných každodenních 5minutových testech byla jedinou žákyní, která testy zvládala vždy bezchybně. Toto se odrazilo i v postoji spolužáků vůči Terezii, kteří si k ní chodili se žádostí o radu či pomoc. Tímto také značně stouplo její sebevědomí.

Pro úplnost mé bakalářské práce bylo nezbytné provést šetření metodou rozhovoru i se zkoumaným subjektem, to jest se žákyní Terezií. Zde je nutno uvést následující skutečnosti: nejde o klasický rozhovor v plném slova smyslu, který by odpovídal požadavkům pro

provádění šetření, jelikož je zde nutno přistupovat k tomuto rozhovoru zcela individuálně s přihlédnutím ke specifickým možnostem a schopnostem zkoumaného subjektu.

Terezie nebyla schopna formulovat výhody a nevýhody distančního vzdělávání. Na základě návodných otázek vyplývá, že se jí distanční výuka líbila z toho důvodu, že nemusela ráno brzy vstávat, mohla se koukat brzy dopoledne na televizi na televizní program UčíTelka a mnoho příkladů jí bylo vysvětlováno na základě písni, které si poté pouštěla i ve svém volném čase a na počítači, na kterém před distanční výukou nikdy nepracovala. Na druhou stranu jí škola také chyběla, jelikož ve škole viděla zábavu v přestávkách, které vždy tráví společně se svými spolužáky. Z rozhovoru i z mého pozorování vyplynulo, že když Terezie nerozumí probírané látce, nezeptá se paní učitelky, jelikož se stydí. S tím doma problém nemá.

4.9 Závěr šetření

Slova třídní učitelky Terezie zněly k distanční výuce takto: *Díky distanční výuce je u Terezky velký posun, hlavně díky individuálnímu přístupu doma.*

Díky flexibilitě obou rodičů Terezie mohl vždy jeden z rodičů věnovat žákyni maximální pozornost a probírané učivo s ní probírat do té doby, dokud dané látce opravdu neporozuměla. Pokud je možné poskytnout čas vzdělávání dítěte doma během distanční výuky, jak toho bylo u Terezie, má to značné výhody. Díky individuálnímu tempu a přístupu se vše přizpůsobí žákovi a lehčí látka se nemusí probírat tak intenzivně, naopak těžší učivo může být probíráno tak dlouho a takovými způsoby, jak je potřeba.

Tomuto závěru odpovídá i doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, ve kterém stojí, že je potřeba respektovat individuální tempo Terezie, je potřeba ji dopomoci zorientovat se v zadaném úkolu, pomoc s prvním krokem řešení a případně s pokračováním v úkolu krok po kroku. Ve škole občas jen mechanicky opisuje věci z tabule a nestíhá se zamyslet nad probíranou látkou a neví tedy, v čem spočívá obsah a smysl probírané látky. Díky tomu, že v domácí výuce žádné zápisy z hodin psát nemusela a díky mnohem větší časové možnosti výuky je možné žákyni vysvětlit učivo do takové míry, do které potřebuje a kontrolovat, zda dané téma opravdu chápe. Přesně tyto aspekty zmiňovali také rodiče

Terezie, kteří brali tuto možnost jako velikou výhodu pro vzdělávání Terezie během distanční výuky.

V doporučení z pedagogicko-psychologické poradny také stojí, že je dobré dělit práci na kratší úseky, nedávat více pokynů najednou a raději postupovat po jednotlivých krocích a dohlédnout na dokončení zadaných úkolů. Vhodné je také střídat činnosti, nezabývat se tedy delší dobou pouze jedním úkolem či předmětem. Pokud je Terezie unavená, je potřeba jí poskytnout čas na relaxaci či příležitost k motorickému uvolnění. To vše bylo během distanční výuky možné, ale v prezenční výuce ve třídě s více žáky není takto individuální přístup možný.

Nevýhoda distanční výuky je dozajista v množství času, který musí být věnován rodičem (zodpovědnou osobou za distanční vzdělávání), což mnohdy zabere větší část pracovní doby. Především u distanční výuky, která přišla ze dne na den velice nečekaně, a nikdo na ni nebyl připraven rodiče Terezie, museli přehodnotit a pozměnit své rozvrhy a vystřídat se v péči s ohledem na čas, který byl zapotřebí pro splnění všech Tereziiných potřeb (není zvyklá být delší čas sama doma, není schopna si sama připravit oběd apod.).

Nevýhodou pro žákyni je, že při domácím vzdělávání je 100% času a péče směřováno na ni, což způsobuje, že nemá téměř žádný čas a možnost „uniknout“ z výuky a neustálého dozoru jako je tomu ve třídě mezi jinými žáky.

Dle mého pozorování, ale i na základě rozhovoru s otcem a třídní učitelkou je patrné, že někdy až „přehnané nároky“ nevlastní matky a probíraná látka detailněji, častěji a někdy i dopředu, mají na Terezii z dlouhodobého hlediska velice pozitivní vliv. Z rozhovorů i pozorování vzešlo, že Terezie má při návratu do prezenční výuky mnohem lepší výsledky, je více samostatná a soběstačná a výuka ve škole ji baví více než před distanční výukou. Obrovský posun se u Terezie vyskytl v osobním rozvoji, začala vnímat některé souvislosti napříč předměty, snadněji si zapamatovala a ukotvila některé znalosti. Některé zase paradoxně zcela vytěsnila. Svou roli samozřejmě hraje i vyšší věk žákyně, ale distanční výukou byl tento proces výrazně urychlen a měl na ni pozitivní vliv, zejména z důvodu, že se rodiče dostávali do časové tísně kvůli skloubení jejich zaměstnání s distančním vzděláváním Terezie, byla tato rodiči nucena pomáhat téměř ve všech domácích pracích, které doposud vykonávat nemusela.

Při mém pozorování během prezenční výuky mi byly třídní učitelkou poskytnuty sešity všech žáků ve všech předmětech. Na všech zápisech z hodin, které jsem porovnávala u Terezie s jejími spolužáky, bylo patrné její pomalejší tempo, na které všechny zainteresované osoby poukazovaly. Terezie v hodině u většiny případů nestihne zapsat vše, co je v hodině probíráno a při následném domácím vzdělávání (psaní úkolů atd.) se sama ve svém zápisu neorientuje a neví, jaký úkol má plnit. Na to bylo také upozorněno nevlastní matkou, která následně musí složitě pátrat v učebnici, na internetu či za pomoci ostatních rodičů Tereziiných spolužáků zjistit zápis z hodiny či zadání úkolu.

Diskuze

Zavedení distančního způsobu vzdělávání prakticky ze dne na den v březnu 2020, bylo naprosto novum jak pro žáky, vyučující tak i jejich rodiče a ostatní členy domácnosti. Vzhledem k zavedeným opatřením v podobě tzv. lockdownu, byly naprosto omezeny nebo absolutně minimalizovány sociální a pracovní kontakty a zároveň došlo k tzv. „nucenému pobytu“ prakticky v podobě 24 hodin 7 dní v týdnu, kdy osoby žijící ve společné domácnosti byly nuceny náhle trávit veškerý čas spolu a to na velmi malém prostoru. Tento fenomén se samozřejmě podstatnou měrou odrážel i na procesu distanční výuky a domácího vzdělávání. Proces domácího vzdělávání a realizace distanční výuky znamenala naprosto nový fenomén i v životě nezletilé Terezie, jakožto i jejího otce a jeho přítelkyně později nevlastní matky Terezie. Pro všechny zainteresované osoby šlo o naprosto novou zkušenost, a v případě nevlastní matky složitější ještě o skutečnost, že do této doby neměla bližší kontakt respektive takto intenzivní vzájemný kontakt s osobou s lehkou mentální retardací, se kterou sdílela nejen společnou domácnost, ale byla aktivním a dle názoru všech zainteresovaných osob i hlavním činitelem v procesu domácího vzdělávání.

Pokud se mám pokusit o zhodnocení jednotlivých kladů a záporů procesu domácího vzdělávání a distanční výuky v době opatření proti šíření pandemie COVID-19, což v případě nezletilé Terezie zahrnovalo časové období od března 2020 do června 2020, je nutné zmínit, že závěry mého zkoumání vycházejí především z použitých metod výzkumu, kdy hlavními metodami bylo především pozorování a rozhovory s otcem, nevlastní matkou, nezletilou Terezií a třídní učitelkou. Zároveň chci podotknout, že jsem pro větší objektivnost rozšířila časové rozpětí pro pozorování Terezie v procesu výuky v rámci školního

vzdělávání prezenční formou, abych mohla spolehlivěji ověřit a popsat progresivní vývoj nezletilé Terezie, na který upozorňovali především otec a dále značnou měrou i třídní učitelka, která Terezii v základních předmětech (typicky český jazyk a matematika) vyučuje již delší časové období, zde v délce 3 školních let.

Pokud jde o pozitiva procesu distanční výuky a domácího vzdělávání, všichni zúčastnění na tomto procesu, jednoznačně vyzdvihují skutečnost možnosti rozvržení času a přizpůsobení se tempu výuky nezletilé Terezie, kdy se toto velmi pozitivně odráželo na její motivaci a chuti do další činnosti. Dalším pozitivním faktorem domácího vzdělávání v případě nezletilé Terezie zainteresované osoby shodně podávají tu skutečnost, že zejména v případě velmi proaktivního přístupu nevlastní matky, došlo k poměrně razantnímu posunu v nabytých školních znalostech a dovednostech nezletilé Terezie, jakož i celkové socializaci osobnosti Terezie, především její větší samostatnosti a podstatně rozvinutějším schopnostem řešit samostatně jednodušší, ale postupem času i mírně obtížnější úkoly. V zájmu komplexního pohledu na tyto skutečnosti a samozřejmě z hlediska nutné objektivity při stanovování závěrů, ohledně kladných přínosů distanční výuky a domácího vzdělávání Terezie, je nutné uvést skutečnost, že rodinné prostředí Terezie, je zcela harmonické, empatické a směřované k aktivnímu naplňování veškerých potřeb nezletilé Terezie. Všechny tyto skutečnosti a faktory ovlivňující proces domácího vzdělávání samozřejmě vedou k tomu závěru, který učinili především otec a třídní učitelka, že u Terezie byl zaznamenán poměrně razantní posun v jejích školních znalostech a dovednostech, jakož i celkové socializaci osobnosti Terezie.

Vzhledem ke shora učiněným závěrům je ovšem v rámci požadované objektivity nutné a žádoucí uvést, že v rámci prováděného šetření a rozhovorům s třídní učitelkou, bylo konstatováno, že v rámci její třídy šlo spíše o ojedinělý jev a skutečnost progresivního rozvoje v takto značné míře zvládnutých školních znalostí a dovedností. Velmi zásadními faktory pro úspěšné zvládnutí procesu distanční výuky a domácího vzdělávání je především kvalita rodinného prostředí, schopnosti a znalosti rodičů a osob podílejících se na domácím vzdělávání, sociální situace konkrétní rodiny a především přístup jednotlivých osob k tomuto druhu a způsobu vzdělávání nejen osob s lehkou mentální retardací. Tyto skutečnosti se velmi těžko prokazují jednotlivými metodami zkoumání, kdy zejména u osob, které vykazují jisté problematické faktory ve výše popsáných okolnostech, které ovlivňují

kvalitu distanční výuky a domácího vzdělávání, klesá jejich ochota popisovat nejen klady a zápory distanční výuky a domácího vzdělávání, ale i tento samotný proces. V těchto případech je velmi obtížné hledat jakákoliv pozitiva distanční výuky a domácího vzdělávacího procesu, protože zejména často absentuje harmonické rodinné prostředí, které by umožňovalo hladký průběh procesu distanční výuky a domácího vzdělávání, které je dáno sociální situací především vícečetných rodin, schopnostmi a znalostmi rodičů a v neposlední řadě potřebnou ochotou a snahou rodičů k vytvoření tohoto prostředí, které by umožňovalo hladký proces distanční výuky.

V rámci této diskuze je samozřejmě nutné a žádoucí z hlediska celé zpracovávané materie uvést i negativa procesu distanční výuky a domácího vzdělávání. Všechny zúčastněné osoby na tomto procesu jako jednoznačně negativní aspekt tohoto procesu označily především chybějící sociální interakci mezi žáky a vyučujícími, kdy v případě Terezie chyběla dokonce on-line výuka pomocí internetového připojení a úkoly a probíraná učební látka byla zadávána pouze e-mailovou korespondencí a telefonickým kontaktem mezi třídní učitelkou a rodiči Terezie. V této souvislosti na tento aspekt nejvíce poukazovala třídní učitelka, která vzhledem k rozdílné úrovni přístupu jednotlivých rodin k tomuto sledovanému a popisovanému procesu, byla postavena před skutečnost, že musela na začátku nového školního roku a opětovném započetí prezenční výuky, vyčlenit poměrně značný časový prostor pro zjištění úrovně nabytých znalostí během distanční výuky u jednotlivých žáků a na základě takto zjištěných skutečností upravit harmonogram dalšího prezenčního vzdělávání. Tyto negativní dopady distanční výuky a domácího vzdělávání měly jednoznačně vliv na opětovný proces prezenčního vzdělávání a vedly k prohloubení rozdílů mezi jednotlivými žáky, kdy i přes veškerou potřebnou snahu vyučujících se poměrně značně obtížně dařilo tyto rozdíly snižovat.

Závěr

V mé bakalářské práci jsem se zabývala distanční výukou žákyně s lehkým postižením během pandemie COVID-19 a jejími přínosy a úskalími. Práce byla rozdělena na část teoretickou a empirickou. V první kapitole jsou vymezeny teoretické informace o pandemii COVID-19 a jejím dopadu na školství, o distančním vzdělávání a druzích, ve kterých může být distanční vzdělávání provozováno a nakonec o mentálním postižení, o etologii a klasifikaci mentálního postižení a detailněji zde bylo popsáno lehké mentální postižení. Druhá kapitola se věnovala vzdělávání osob s mentálním postižením a jejich vzdělávání během povinné školní docházky. Celá teoretická část se věnovala zejména definicím různých autorů.

V úvodu empirické části byla popsána škola, kterou žákyně navštěvuje: Základní škola Vokovice – pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále školní vzdělávací program Společná cesta, dle kterého se uskutečňuje vzdělávání na dané škole a nakonec bylo v této kapitole popsáno rozdělování žáků do jednotlivých tříd v ročníku dle stupně podpory nutné pro vzdělávání. Čtvrtá kapitola zahrnovala případovou studii žákyně, byl v ní objasněn cíl a metody výzkumného šetření, konkrétně metody rozhovorů a pozorování, které byly popsány na základě definic autorů. Cílem práce bylo analyzovat získané informace o distančním vzdělávání žákyně s lehkým mentálním postižením během opatření způsobené pandemií COVID-19 a z nich následně vymežit přínosy a úskalí distanční výuky. Tento cíl byl v práci naplněn. Kapitola také zahrnovala časové zaměření výzkumu a popis vzorku vybraný pro výzkum. Následně popisovala kapitola detailní kazuistiku vybraného vzorku, tedy žákyně s lehkým mentálním postižením a její školní znalosti a dovednosti před distančním vzděláváním. V kapitole byly stanoveny výzkumné otázky a shrnovala výsledky rozhovorů a pozorování v kontextu. Rozhovory byly prováděny s rodiči a třídní učitelkou žákyně a poté

i se samotnou žákyní. Pozorování probíhalo jak v domácím prostředí, ve kterém probíhalo distanční vzdělávání, tak ve školním prostředí během prezenční výuky. Jako poslední byly v kapitole shrnuty výsledky tohoto šetření, ze kterých vzešly jak přínosy, tak úskali distančního vzdělávání a další jiné aspekty týkající se tohoto vzdělávání konkrétní žákyně v konkrétní době. V páté a zároveň poslední kapitole bylo představeno distanční vzdělávání žákyně s lehkým mentálním postižením, byl zde popsán způsob zadávání učiva ze strany školy během distančního vzdělávání a režim dne, který byl během této doby nastaven v domácnosti žákyně. Do své seminární práce jsem také zahrnula diskuzi, ve které se zabírám problematikou obecně.

Seznam použité literatury

1. AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Vyd. 10. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002. 238 s. ISBN 0-940898-81-0.
2. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
3. KOPECKÝ, Kamil. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2006. 125 s. ISBN 80-85783-50-9.
4. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
5. ROHLÍKOVÁ, Lucie; VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
6. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 178 s. ISBN 80-7178-506-7.
7. ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
8. VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jana; LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2018. 392 s. ISBN 978-80-271-0378-2.
9. ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Vyd. 1. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2008. 144 s. ISBN 978-80-86723-56-3.

Elektronické zdroje

10. ARMATAS, Vasilis (2009). Mental retardation: definitions, etiology, epidemiology and diagnosis. *Journal of Sport and Health Research* [online]. 4. 6. 2009 [cit. 2022-12-27]. Dostupné z WWW: http://www.journalshr.com/papers/Vol%201_N%202/V01_2_5.pdf

11. KŘÍŽKOVSKÁ, Petra (2012, aktualizováno 2022). *Vzdělávání dětí s mentálním postižením*. [online; cit. 2022-06-07]. Dostupné z WWW: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim>
12. MALLAPATY, Smriti (2020). *Where did COVID come from? WHO investigation begins but faces challenges*. [online; cit. 2022-01-14]. Dostupné z WWW: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-03165-9>
13. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. [online; cit. 2022-03-10]. Dostupné z WWW: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>
14. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). *Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání*. [online; cit. 2022-03-10]. Dostupné z WWW: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distanci-vyuce>
15. Ministerstvo zdravotnictví (2020). *Mimořádné opatření - uzavření základních, středních a vysokých škol*. [online; cit. 2022-02-14]. Dostupné z WWW: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>
16. ŠÍŠKA, Jan (2012, aktualizováno 2022). *Klasifikace mentálního postižení a podpora dítěte*. [online; cit. 2022-04-01]. Dostupné z WWW: <https://sancedetem.cz/klasifikace-mentalniho-postizeni-podpora-ditete>
17. World Health Organization (nedatováno). *Coronavirus disease (COVID-19)*. [online; cit. 2022-01-14]. Dostupné z WWW: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
18. Základní škola Vokovice (nedatováno). *Zaměření školy Vokovice*. [online; cit. 2021-11-28]. Dostupné z WWW: <https://www.zsvokovice.cz/stranka-o-nas-138>
19. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (nedatováno). *F70-F79 - Mentální retardace*. [online; cit. 2022-03-13]. Dostupné z WWW: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F71>

Seznam příloh

Příloha 1 – Zpráva z dětské neurologie (r. 2021, 2022)

Příloha 2 – Zpráva z psychologického vyšetření z Thomayerovy nemocnice

Příloha 3 – Zpráva školského poradenského zařízení

Příloha 4 – Doporučení školského poradenského zařízení

Příloha 5 – Ukázky zadávání učiva ze strany školy – týdenní plány

Příloha 6 – Přepsané rozhovory s nevlastní matkou a třídní učitelkou žákyně

Příloha 1

Týdenní plán 8. 3. – 15. 3. 2021:

Plán učiva 8.3. - 15.3.2021

Český jazyk

✓ Mluvnice

slovesa – poznávání sloves

- učebnice str. 38-39

✓ pracovní sešit – slovesa – str. 23 cvičení 4,5

Čtení

procvičovat hlasité čtení

- čítanka str. 47 – Záhady; str. 48 – V knihách jsou ukryty poklady světa

Sloh

Umíš se učit

- učebnice str. 73 cvičení 17

✓ pracovní sešit str. 38 cvičení 1

<https://www.umimecesky.cz/...ida>

<https://www.umimecesky.cz/...bne>

<https://www.umimecesky.cz/.../63>

<https://www.umimecesky.cz/...145>

<https://www.umimecesky.cz/...187>

<https://www.umimecesky.cz/...141>

✓ Matematika

písemné sčítání a odčítání do 10 000

- učebnice str. 54, 55 všechna cvičení a slovní úlohy

- pracovní sešit str. 23 cvičení 6,7,8 a str. 24 cvičení 9,10

opakovat násobení a dělení v oboru 100 – procvičovat příklady z paměti

<https://www.umimematiku.cz/...ida>

<https://www.umimematiku.cz/...bal>

<https://www.umimematiku.cz/...250>

Zeměpis

- Plzeňský kraj – opakovat dle sešitu

- Karlovarský kraj – učebnice str. 38, 39

✓ - pracovní sešit str. 26, cvičení 1 – mapka, cvičení 2,3,4,5

<https://www.umimefakta.cz/...tKC>

<https://www.umimefakta.cz/...tKC>

Dějepis

- opakovat Indie a Čína dle sešitu

✓ - Počátek řeckých civilizací – učebnice str. 43 – Legenda o Minotaurovi

Co je legenda?

<https://www.youtube.com/...ěti>

Týdenní plán 22. 3. – 26. 3.:

Dobrý den,

zasílám učivo na další týden. Pokud budete něco potřebovat, volejte nebo pište.

Děkuji za spolupráci a všechny Vás zdravím.

~~_____~~

VI.C

Plán učiva 22.3. - 26.3.2021

Český jazyk

Mluvnice

slovesa – pokračování – procvičovat časování sloves

- učebnice str. 41 / cvičení 5, 6, 7

✓ - pracovní sešit – slovesa – str. 24 cvičení 8

Čtení

procvičovat hlasité čtení – vlastní vybraná kniha

Sloh

Jarní práce na zahradě

- učebnice str. 75 / cvičení d – seřadte věty tak, jak patří za sebou a cvičení napište do sešitu.

Matematika

písemné sčítání a odčítání do 10 000

- učebnice str. 57 / cvičení 1, 2, 3, 4

- pracovní sešit str. 24 / cvičení 2, 3

opakovat násobení a dělení v oboru 100 – procvičovat příklady z paměti

Geometrie

- opakovat práci s kružtkem – kružnice, střed kružnice

Zeměpis

- ✓ - Ústecký kraj – učebnice str. 40, 41
- ✓ - pracovní sešit str. 28, cvičení 1 mapka, 2

Dějepis

- Počátek řeckých civilizací
- učebnice str. 43-45 – opakovat legendy

Přírodopis

- shlédnutí videa o žahavcích: <https://www.youtube.com/...rko>
- opakování učiva z minulého týdne

Rozvoj čtenářských dovedností

- pokračovat ve čtení vybrané knihy
- procvičovat hlasité čtení

Angličtina

- opakování - časování slovesa CAN = umět, CANNOT = neumět
- opakování slovní zásoby
- učebnice str. 60 cvičení 2 – ústně
- učebnice str. 62 cvičení 4 – ústně

Fyzika

- opakování učiva

<https://www.youtube.com/...X8w>

<https://www.youtube.com/watch?v=YzfMqxOmCqA>

Občanská výchova

- ~~- opakování - učebnice str. 30-33~~
- ~~- opakování - pracovní sešit str. 22-23~~

Týdenní plán 6. 4. – 9. 4. 2021

Plán učiva 6.4. - 9.4.2021

Český jazyk

Mluvnice

slovesa – opakování a procvičování – procvičovat časování sloves

- učebnice str. 41 cvičení 9 a (opakování vyjmenovaných slov)

- pracovní sešit str. 24 cvičení 11 (z vyjmenovaných slov vypiš slovesa)

Čtení

čítanka str. 60-61 Pohled do očí

Sloh

✓ učebnice str. 77 O zeleném vajíčku – přečíst úryvek z pohádky

Matematika

písemné sčítání a odčítání do 10 000

- učebnice str. 58 / cvičení 5, 6, 10

- pracovní sešit str. 25 / cvičení 5, 6, 7

opakovat násobení a dělení v oboru 100 – procvičovat příklady z paměti

Zeměpis

Ústecký kraj

- učebnice str. 40-41

- pracovní sešit str. 29 / cvičení 4, 5, 6

Dějepis

Vrchol a pád řeckých civilizací

- učebnice str. 46

- pracovní sešit str. 34 cvičení 2

Přírodopis

- přečíst přiložený list – Mořští žahavci

Rozvoj čtenářských dovedností

- pokračovat ve čtení vybrané knihy
- procvičovat hlasité čtení

Angličtina

- učebnice str. 98 APRIL – vypsát slovíčka
- opakování slovní zásoby

Fyzika

- opakování učiva

Občanská výchova

- učebnice str. 34-35
- pracovní sešit str. 24

Příloha 2

Zdravotní záznam			Strana: 1 / 1	
Příjmení:		Rodné číslo: 075923/4674	Pojišťovna: 201	
Jméno: Terezie		Bydliště: Praha 6-Řepy	PSČ: 163 00	
Titul:		Ulice:		
Kontakty: 606875026, 775 107 321, 775 107 321				
03.06.2021	12:40	Lékař: 06400001	RČ: 075923/4674	Dg.: G403

13 letá dívka

PH 2880 g, zkalená PV, jinak perinatálně bez komplikací, kyčle v pořádku, očkována, vážněji nestonala, sledována v Motole pro hemangiomy na zádech, operace 6/09 bez komplikací, OŠD, 6. tř Vokovice, spokojeni, čte, píše, počítá, zlepšena RA- maminka zemřela 12/18 na CMP

NO- centrální hypotonický syndrom, rehabilitace od 12 do 15 měs, od 11. měs lezla, samostatná chůze od 2 let, čistotu udržuje, opožděný vývoj aktivní složky řeči, věty, doplněno podrobné metabolické a genetické vyš bez patologického nálezu, logopedická péče, rehabilitace a ergoterapie v Motole, z ortopedie má vložky do bot, psychologické vyš v PPP, nerovnoměrný vývoj, spíše levák

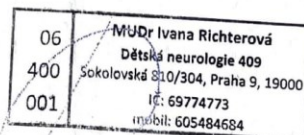
Opakovaný pobyt v Jánských Lázních s dobrým efektem, 6/16 naposledy. Brala piracetam intermitentně, EYEQ 12/16 hospitalizace pro 2 epileptické sek. generalizované záchvaty během 24 h, na EEG C hroty, MR mozku v normě, zahájena medikace levetiracetamem nyní 2x500 mg, tj 25...33...25..od 12/20 29 mg/kg/den, záchvaty nebyly Obj- 150 cm asi, 43 kg, nález na mozkových nerech normální, mímá trupová hypotonie, r C5-8 a L2-S2 bilat +, sy, py jew neg, vážne jemná motorika, taxe dobrá, dysdiadocho a čtené souhyby, stoj a chůze s planovalgosním postavením nohou, vážne stoj o 1 DK

Mozečkové vyš odpovídá věku

Z- centrální hypotonický syndrom, vážnoucí koordinace, opožděný a nerovnoměrný PM vývoj, EEG opakovaně s pozadím abnormním vzhledem k věku, 8/17 oj. ostré vlny CP vlevo, 1/18 i 6/18 ostré vlny FCT vpravo a nezávisle C vlevo, 12/18 i 12/19 i 6/20 EEG oj ostré vlny FC vlevo, 12/20 výrazné výboje ostrých vln TF vpravo, dnes epil změny nezastiženy, pozadí záznamu středně abnormní vzhledem k věku, 12/16 2 generalizované epileptické záchvaty, antiepilep. medikace levetiracetamem, zatím kompenzována

Dop- antiepilep. režim, pravidelný spánkový režim, neplavat bez dozoru a nelézt ve výškách, pokračovat v medikaci Keppra stejně- 500-0-750 mg tj Keppra 1-0-1,5 tbl po 500 mg, 29 mg/kg/den, posilovat trupové svalstvo, nožní klenbu, očkování bez omezení, jen neočkovat kl. encefalitidu, kontrola zde za 6 m, vč EEG a dle potřeby. MUDr. Richterová Ivana

Výkony: 29002 (G403), 29004 (G403), 09615 (G403), 29123 (G403), 29125 (G403)



Zdravotní záznam

Strana: 1 / 1

Příjmení: _____ Rodné číslo: **075923/4674** Pojišťovna: **201**
 Jméno: **Terezie** Bydliště: **Praha 6-Řepy** PSČ: **163 00**
 Titul: _____ Ulice: _____
 Kontakty: **606875026, 775 107 321, 775 107 321**

03.02.2022 12:47 Lékař: 06400001 RČ: 075923/4674 Dg.: G403

14 letá dívka

PH 2880 g, zkalená PV, jinak perinatálně bez komplikací, kyčle v pořádku, očkována, vážněji nestonala, sledována v Motole pro hemangiom na zádech, operace 6/09 bez komplikací, OŠD, 7. tř Vokovice, spokojeni, čte, píše, počítá, zlepšena, menses 0

RA- maminka zemřela 12/18 na CMP

NO- centrální hypotonický syndrom, rehabilitace od 12 do 15 měs, od 11. měs lezla, samostatná chůze od 2 let, čistotu udržuje, opožděný vývoj aktivní složky řeči, věty, doplněno podrobné metabolické a genetické vyš bez patologického nálezu, logopedická péče, rehabilitace a ergoterapie v Motole, z ortopedie má vložky do bot, psychologické vyš v PPP, nerovnoměrný vývoj, spíše levák

Opakovaný pobyt v Jánských Lázních s dobrým efektem, 6/16 naposledy. Brala piracetam intermitentně, EYEQ 12/16 hospitalizace pro 2 epileptické sek. generalizované záchvaty během 24 h, na EEG C hroty, MR mozku v normě, zahájena medikace levetiracetamem nyní 27 mg/kg/den, záchvaty nebyly

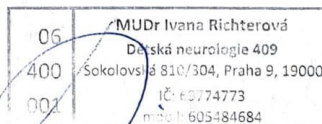
Obj- 153 cm asi, 46 kg, nález na mozkových nerech normální, mímá trupová hypotonie, r C5-8 a L2-S2 bilat +, sy, py jevy neg, vážne jemná motorika, taxe dobrá, dysdiadocho a četné souhyby, stoj a chůze s planovalgusním postavením nohou, vážne stoj o 1 DK

Mozečkové vyš odpovídá věku

Z- centrální hypotonický syndrom, vážnoucí koordinace, opožděný a nerovnoměrný PM vývoj, EEG opakovaně s pozadím abnormním vzhledem k věku, 8/17 oj. ostré vlny CP vlevo, 1/18 i 6/18 ostré vlny FCT vpravo a nezávisle C vlevo, 12/18 i 12/19 i 6/20 EEG oj ostré vlny FC vlevo, 12/20 výrazné výboje ostrých vln TF vpravo, 6/21 ani dnes epil změny nezastíženy, pozadí záznamu středně abnormní vzhledem k věku, 12/16 2 generalizované epileptické záchvaty, antiepilep. medikace levetiracetamem, zatím kompenzována

Dop- antiepilep. režim, pravidelný spánkový režim, neplavat bez dozoru a nelézt ve výškách, pokračovat v medikaci Keppra stejně- 500-0-750 mg tj Keppra 1-0-1,5 tbl po 500 mg, 27 mg/kg/den, posilovat trupové svalstvo, nožní klenbu, očkování bez omezení, jen neočkovat kl. encefalitidu, kontrola zde za rok, vč EEG a dle potřeby. MUDr. Richterová Ivana

Výkony: 29002 (G403), 29004 (G403), 09615 (G403), 29123 (G403), 29125 (G403)





Thomayerova nemocnice
Videňská 800, Praha 4 – Krč 140 59
IČO: 00064190

Zpráva z psychologického vyšetření

Určena pro rodiče, obvodního lékaře.

Jméno: Terezie
RČ: 075923/4674
ZP: 201
Datum vyšetření: 22.-23.3.2021
Věk dítěte při vyšetření: 13,5-13,6

Bydliště:
Praha 6 – Řepy
16 300

Diagnóza:
F700 Lehká mentální retardace - žádná nebo minimální porucha chování
Souhrn problému:
Děvče přichází v doprovodu otce k cílenému psychologickému vyšetření.

Anamnestická data:

RA: Vlastní otec – Šiša Vladimír, JUDr., *1973, vzd. VŠ právnická, zdrav, matka otce zdravá k věku, otec otce zemřel v 61 letech na infarkt myokardu, psychiatrická zátěž v rodině 0. Vlastní matka – Šišová Jana, *1974, zemřela 12/2018 na CMP, matka matky zemřela na nádor na mozku, otec matky žije, léčí se s astmatem, poslední dva roky-epileptické ataky, psychiatrická zátěž v rodině 0.
Sourozenci: 0

SA: dívka žije v domácnosti s otcem a jeho novou přítelkyní (pí. Jana Kolegarová), Tereška ji oslovuje „teto“, dobře si rozumí, vztahy dcery s otcem harmonické. Občas je navštěvují dvě dospělé děti otcovy partnerky, pomáhají s péčí o Terešku (dcera tety studuje speciální pedagogiku).

OA: z 1. těhotenství, (2x spont. AB, 1x zamklé těhotenství v 7. měsíci-trisomie 17. chromosomu), průběh fyziologický, porod v termínu, spontánně, záhlavím, PH 2880g/ PD 45 cm, zkalená plodová voda, nekříšena, ikterus 0, hypotrofie, po narození se nepřisála, až 3. den, kojena plně 1,5 m, dokrm, od 3. m pouze Nutrilon, očkování dle kalendáře, opožděný PMV, samostatná chůze ve 20 m-nejistá, o širší bázi, RHB 10.-18.m, dvouslabičná slova od 12 m, od 6 let mluví ve větách, logopedický nácvik dosud, hygiena – bez obtíží.
Onemocnění: angíny, bronchopneumonie. Úrazy 0. Hospitalizace: extirpace hemangiomu v oblasti zad-od narození (6/2009 FN Motol), levostranná bronchopneumonie s výpotkem (FN Motol, 10-11/2011, bronchoskopie 5/2012), opakované léčebně terapeutické pobyty v Jánských Lázních.

Dispenzarizace: dětská neurologie (MUDr. Richterová, 1x půl roku EEG, 12/2016 2x epileptický záchvat, posl. Ko 12/2020), KDDL VFN (metabolické poruchy, MUDr. Malinová - metab. screening negat., genet.vyš. negat.), logopedie – artiklace, sykavky, rotacismy (Dr. Krčmářová), psychologie (SPC při ZŠ Vokovice), Klinika rehabilitace a tělovýchovného lékařství (MUDr. Bosáková FN Motol 6/2017)

Dgn. centrální hypotonický syndrom v anamneze, dysmorfie, hypertrichosa, vážnoucí koordinace, PM opoždění,

AA: 0

FA: Keppra

PA: 0

PsychA: vyšetřena v PPP, SPC při ZŠ Vokovice – nerovnoměrný vývoj, intelekt v pásnu lehké mentální retardace

ŠA: doma do 4 let, mezi 3.-4. rokem soukromá MŠ Praha Ruzyně, spec.třída v MŠ Laudova, OŠD, spec.ZŠ Vokovice 1.-6. třída, aktuálně 6. třída – bez obtíží

Jídlo: bez problémů, téměř vše

Spánek: 9-10 hod denně

Zájmy: muzika na i-padu, filmy pro teenagery, kostky, pomáhá v domácnosti

Vlastní vyšetření

Pozorování: dobře naladěná, ochotně vstupující do kontaktu, spolupracující, snaživá, psychomotoricky klidná, pracovní tempo přiměřené, soustředěná na práci, oční kontakt naváže, udrží krátce,

Rozhovor s otcem: přichází na doporučení praktické lékařky pro děti a dorost. Před dvěma lety náhle umřela Terezičina matka, otec zůstal na vše sám, byl to pro ně šok. Oba se z toho stále vzpamatovávají. Terezička se od raného dětství pomaleji vyvíjí a je v péči mnoha specialistů. Matka se jí intenzivně věnovala, jezdila s ní do lázní, cvičila s ní, také si kvůli ní dostudovala speciální pedagogiku. Aby se mohl dceři plně věnovat, odešel ze zaměstnání. Rád by nyní aktualizoval výsledky specializovaných vyšetření a věděl, jaké jsou Terezičiny limity a možnosti do budoucna. V péči mu pomáhá podpora ze strany přítelkyně a jejích dětí i dalších letitých přátel.

Rozhovor s dítětem: má se dobře, chodí do 6. třídy, ve škole se jí líbí, baví ji povídání o princeznách. Ve třídě má kamarády Mirku, Klárku a Pepu. Ráda si hraje s kostkami, také ráda pomáhá (uklízí prádlo, utírá prach, pomáhá v kuchyni), ráda sleduje Ordinaci, taky s tátou hrají hry. Má sestru, je jí 20 let, je to nevlastní sestra. Je od tety Jany, ta s nimi bydlí, je hodná. Doma je ještě v kuchyni králík Maxík.

Testové metody:

Intelektové schopnosti dle Wechslerovy škály WISC-III: Aktuální úroveň Terezičinych rozumových schopností se nachází v pásmu lehké mentální retardace, a to jak ve verbální, tak v neverbální oblasti. Nejlépe se Terezička daří v jemném zrakovém rozlišování (Hledání symbolů), v určování nadřazeného pojmu (Podobnosti) a vnímání světa kolem sebe (Doplňování obrázků). Nejtěžší jsou pro ni matematické dovednosti (formou slovní úlohy).

Výsledky v jednotlivých subtestech:

Doplňování obrázků (HS-16,VS-5), Vědomosti (HS-8,VS-2), Kódování (HS-34,VS-4), Podobnosti (HS-9,VS-5), Řazení obrázků (HS-7,VS-3), Počty (HS-5,VS-1), Kostky (HS-18,VS-3), Slovník (HS-22,VS-4), Skládanky (HS-16,VS-2), Porozumění (HS-11,VS-2), Hledání symbolů (HS-17,VS-6), Opakování čísel (HS-8,VS-2).
IQ/Indexové skóry: VIQ 58, PIQ 59, CIQ 57, SP 61, PU 59, KO 48, RZ 71.

Voiná kresba: pejsek na trávě, kresba veselá, barevná, formálně i obsahově na nižší věkové úrovni.

Kresba ze života rodiny: Terezička kreslí členy své rodiny: začíná sebou, pak kreslí tátu, tetu Janu a její děti Háňu a Vojtu, vysvětluje, kdo je kdo. Na závěr před všechny na první místo zakreslí svou vlastní mámu. Povídáme si, že maminka umřela, ale pořád zůstává její maminkou a je v jejím srdci, může na ni vzpomínat a třeba si s ní i před usnutím povídat...
Lateralita: dominantní horní končetina levá.

Diagnostická rozvaha: lehká mentální retardace.

Závěr: Dívka milá, přátelská, dobře laděná, soustředěná na práci, ochotně spolupracující, plně orientovaná všemi kvalitami, psychomotoricky klidná. Aktuální úroveň rozumových schopností v pásmu lehké mentální retardace-žádné nebo minimální postižení chování. Vhodně zařazena v systému speciálního školství, patrný přínos laskavého a podpůrného rodinného prostředí.

Doporučení: i nadále pokračovat ve všestranném rozvoji, podpořit Terezičinu samostatnost a sociální začlenění do kolektivu vrstevníků využitím nabídky volnočasových aktivit pro děti s lehkým mentálním oslabením (zájmové aktivity školských i neziskových organizací).

Vyšetřila: PhDr. Jitka Balcarová, psycholožka ve zdravotnictví

Jitka Balcarová

04	FAKULTNÍ THOMAYEROVA NEMOCNICE	
005	140 59 PRAHA 4 - KRČ, VÍDEŇSKÁ 800	
1533	Oddělení dětské psychiatrie - ambulance psychologie	odbornost: 901



PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÁ PORADNA
PRAHA 6, VOKOVICKÁ 32/3, 160 00 TEL: 220 612 131
WWW.PPP6.CZ E-MAIL: PPP6@PPP6.CZ

Naše Zn. (č.j.) - š.: 1356/21/M pan
 Naše Zn. (č.j.) - š.z.: [redacted]
 Datum: 30.9.2021 [redacted]
 Vyřizuje: Kubíková 16300 Praha 6 - Řepy
 Evid. č. spisu: 10/21-22/AK
 IZO ŠPZ: 108000435

ZPRÁVA ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ

Pouze pro žáka nebo zákonného zástupce!

Dítě/žák/student

Jméno a příjmení: **Terezie [redacted]**
 Datum narození: 23.9.2007 Věk v den vyšetření: 13 let 11 měsíců 25 dnů
 Bydliště: [redacted], 16300 Praha 6 - Řepy
 Škola: Základní škola Vokovice Vokovická 32/3, 16000 Praha 6
 Š. zařízení:
 Ročník: 7. Třída: 7. C
 Důvod vyšetření: Kontrolní vyšetření
 Zpráva je určena: PPP, rodičům

Podklady pro stanovení podpůrných opatření ve vzdělávání

Anamnéza:

Dívka je v péči PPP Prahy 6 od ledna 2012 z důvodu výrazněji nerovnoměrného a opožděného psychického vývoje. V anamnéze lehčí perinatální komplikace, potíže s příjmem potravy, opoždění raného psychomotorického a řečového vývoje, vedená na logopedii a neurologii. V anamnéze uvedená rodinná zátěž – úmrtí matky.

Průběh vyšetření: (záznam o průběhu vyšetření, popis použitých postupů a diagnostických nástrojů, záznam konzultace s dalšími subjekty, které se podílejí na péči o žáka)

a) Část psychologická

Dívka se dobře adaptovala na testovou situaci, zpočátku navazuje ostýchavější kontakt, po osmělení se však není v chování pozorován zvýšený neklid ani tenze. Verbální expresivní projev je spojený ve větách s nižší slovní zásobou a celkově horšími vyjadřovacími schopnostmi. Jedná se však o komunikativní, optimisticky laděnou a snaživou dívku. Během vyšetření spolupracovala ochotně a vytrvale. V individuálním kontaktu byla dobře koncentrovaná na činnost. Řešení předložených úkolů bylo méně systematické a pomalejší. Nezbytný byl proto dohled nad jednotlivými kroky řešení a dopomoc s prvním krokem řešení.

Aktuální rozložení celkových rozumových schopností se pohybuje dle WISC-III v pásmu populačního podprůměru odpovídající pásu lehké mentální retardace. Profil rozumových schopností je rovnoměrně rozložený s mírnější převahou neverbálních, performačních schopností, které jsou zaměřeny více prakticky, oproti verbálním schopnostem. Mezi silnější stránky se řadí pojmové myšlení, sekvenční řazení, které je nezbytné pro vnímání příčiny a následku. Oblasti všeobecných znalostí, matematických dovedností, logického úsudku, analogického myšlení, sociálního porozumění, mechanické paměti a abstraktního uvážování jsou výrazně oslabeny.

b) Část speciálně-pedagogická

Zkouška čtení: Tereška čte neplynule po slovech, chybovost je nízká, spontánně opravuje chyby. Čtenářské tempo je pomalejší. Porozumění čtenému je na nízké úrovni, porozumění je zatím rámcově bez výbavnosti detailů či pointy příběhu. Zkouška psaní: Tereška píše vázaným typem písma v nižším tempu, písmo je větší bez sklonu, čitelné. V diagnostickém přepisu textu bez opory v porozumění převáděla Tereška text do známých slov. V diagnostickém diktátu se objevuje mírná specifická chybovost – občasné vynechání délek, záměna foneticky podobných hlásek.

c) Část pedagogická

Dívka absolvovala tři roky ve speciálním oddělení MŠ Duha, přípravný ročník v ZŠ Vokovická, tam dochází doposud. Vzdělávána je ve škole zřízené dle §16 odst. 9 ve třídě s upraveným ŠVP.

Závěr z vyšetření:

Z kontrolního psychologického a speciálně pedagogického vyšetření vyplývá, že je Tereзка snaživá a citlivější dívka s aktuálním rozložením rozumových schopností spadající do pásma lehké mentální retardace. Od minulého vyšetření došlo ke zlepšení v řečové i grafomotorické oblasti. Speciálně pedagogická část vyšetření potvrzuje přetrvávající obtíže dyslektického a dysortografického charakteru vyplývající z primární diagnózy LMR.

Na základě výše uvedeného závěru se i nadále jedná o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami s nárokem na podpurná opatření třetího stupně.

Termín kontrolního vyšetření: 4.2023

V Praze dne 30.9.2021

Zpracoval(a):

PhDr. Adéla Kubíková
psycholožka

PhDr. Kateřina Fidrhelová
ředitelka PPP

Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 6
Vokovická 32/3
16000 Praha 6 - Vokovice



školské poradenské zařízení

Na vědomí: škole

Informovaný souhlas a prohlášení zletilého žáka / zákonného zástupce žáka

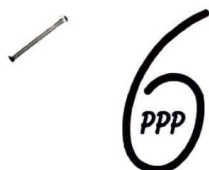
Žák nebo zákonný zástupce byl s výsledky vyšetření a s navrhovaným doporučením pro vzdělávání žáka osobně seznámen. Dále byl seznámen s dalšími postupy, které jsou nezbytné pro úpravy průběhu vzdělávání žáka, způsobem pro žáka nebo jeho zákonného zástupce srozumitelným.

Poučení:

Žák nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel tuto zprávu školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o její revizi.

Zprávu z vyšetření jsem převzal dne:

Příjmení, jméno, datum a podpis:



PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÁ PORADNA
PRAHA 6, VOKOVICKÁ 32/3, 160 00 TEL: 220 612 131
WWW.PPP6.CZ E-MAIL: PPP6@PPP6.CZ

Naše Zn. (č.j.): 1356/21/M
 Datum: 30.9.2021
 Vyřizuje: Kubíková
 Evid. č. spisu: 10/21-22/AK
 IZO ŠPZ: 108000435

Základní škola Vokovice
 Vokovická 32/3
 16000 Praha 6

pan
 [redacted]
 16300 Praha 6 - Řepy

DOPORUČENÍ ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ
PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLE

Dítě/žák/student

Jméno a příjmení: **Terezie [redacted]**
 Datum narození: 23.9.2007 Věk v den vyšetření: 13 let 11 měsíců 25 dnů
 Bydliště: [redacted] 2, 16300 Praha 6 - Řepy
 Škola: Základní škola Vokovice Vokovická 32/3, 16000 Praha 6
 Ročník: 7. Třída: 7. C

Souhrnné údaje k vyšetření a stanoveným PO

Převažující stupeň PO: **3** Identifikátor znevýhodnění: **01M0000**
 Změna stupně: ne Další znevýhodnění: **000000**

Návrh organizační formy vzdělávání:

- bez IVP třída, oddělení, studijní skupina v běžné škole podle §16, odst. 9 ŠZ
 s IVP zařazení do školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 ŠZ

Datum přijetí žádosti o poskytnutí por. pomoci: 7.7.2021
 Data vyšetření v ŠPZ: 16.9.2021 Datum konzultace se školou: 20.6.2021
 Platnost doporučení do: 31.8.2023 Termín nového posouzení SVP⁵⁾: 4.2023
 Návrh poskytování pod. opat. (od-do): 30.9.2021 - 31.8.2023

I. Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole

Z kontrolního psychologického a speciálně pedagogického vyšetření vyplývá, že je Tereзка snaživá a citlivější dívka s aktuálním rozložením rozumových schopností spadající do pásma lehké mentální retardace. Od minulého vyšetření došlo ke zlepšení v řečové i grafomotorické oblasti. Speciálně pedagogická část vyšetření potvrzuje přetrvávající obtíže dyslektického a dysortografického charakteru vyplývající z primární diagnózy LMR. Na základě výše uvedeného závěru se i nadále jedná o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami s nárokem na podpůrná opatření třetího stupně.

II. Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory/IVP (pokud byl poskytován)

Tereзка je vzdělávána v menším kolektivu dětí s upraveným ŠVP pro žáky s LMR. Dívence je poskytován individuální pedagogický přístup s dostatkem času na osvojení si nových znalostí.

III. Podpůrná opatření (Konkrétní postupy v kategoriích podpůrných opatření, které mají být aplikovány)

Metody výuky

- Doporučují upravit nároky vzdělávání se zaměřením na osvojení základních pojmů, vědomostí a dovedností.
- Zvolit celkově povzbuzující přístup s převahou kladné motivace bez časového nátlaku.
- Eliminace časových limitů ve všech předmětech, poskytování dostatečného časového prostoru pro práci i osvojení nových poznatků a dovedností.



- Respektovat individuální tempo dívky.
- Poskytovat pomoc s orientací v zadaném úkolu, pomoc s prvním krokem řešení, případně pokračovat krok po kroku.
- Dělit práci na kratší úseky, nedávat více pokynů najednou a raději postupovat po jednotlivých krocích s dohledem nad dokončením zadaných úkolů.
- Střídání činností, relaxace při únavě, poskytovat příležitosti k motorickému uvolnění.
- Povzbuzovat a motivovat ke splnění i delšího nebo méně atraktivního úkolu.
- Doporučuji dělit učební obsah do menších celků.
- Tolerance paměťových obtíží a potíží s vybavností, při zkoušení preferovat test - výběr z více možností.
- Minimalizovat paměťové memorování.
- Umožnit používat maximum pomůcek – přehledy, tabulky, myšlenkové mapy apod.
- Umožnit vizuální pomoc – barevné rozlišování v textu.
- V hodinách tolerovat větší unavitelnost, kolísavější pozornost, ověřování znalostí směřovat na začátek výuky.
- Tolerantní přístup ke čtení a psaní

Úpravy obsahu vzdělávání	3
Úprava obsahu vzdělávání dle ŠVP pro děti s LMR	
Forma vzdělávání ¹⁾	3
denní	

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání ²⁾	3
Úprava obsahu vzdělávání v souladu s upraveným obsahem vzdělávání	

Hodnocení žáka (kritéria hodnocení, specifikum forem hodnocení dle charakteru obtíží)	3
<ul style="list-style-type: none"> • Hodnocení známkou, hodnocení by však mělo mít motivační charakter. • Prověřovat učivo vždy z jednoho jevu nebo z jednoho tematického celku. • Prověřovat učivo v kratších časových obdobích (nevhodné jsou tzv. pololetní práce). • U zkrácených cvičení hodnotit jen vypracovanou část. • Posuzování úspěchu vzhledem k pokrokům žáka nikoli vzhledem k normě třídy. Přihlídnout nejenom k samotnému výkonu, ale i vynaloženému úsilí, úrovni spolupráce a dosaženému individuálnímu pokroku 	

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle §16 odst. 9 ŠZ (odůvodnění)	3
Vzhledem ke kognitivnímu oslabení je Terežka vzdělávána ve škole zřízené dle §16 odst.9. Obtížně znemožňují vzdělávání dívky v běžné škole i za vynaložení maximální možné podpory.	

IV. Podpůrná opatření jiného druhu (dle zdravotního stavu, zátěžové situace v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

- Po ukončení základního vzdělávání doporučuji:
- Doporučuji Praktickou školu dvouletou, která připravuje žáky pro praktický život (např. Praktická škola Vinohradská, Jedličkův ústav, ZŠ a MŠ Karla Herforta, Odborné učiliště vyšehrad)
 - Lze využít služeb Denních stacionářů - např. DC Paprsek středisko DAR, Denní stacionář Rajmonova
 - doporučuji webové stránky <http://www.spmprc.cz> zabývající se podporou lidí s mentálním postižením nebo www.diakonie.cz, která nabízí služby nebo zprostředkování služeb pro jedince s postižením.

V. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (stupeň podpůrného opatření)	X
--	---

Další doplňující informace	
-----------------------------------	--

KU.

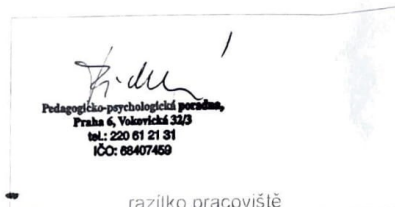
v Praze dne 30.9.2021

Zpracoval(a):

PhDr. Adéla Kubíková
psycholožka

PhDr. Kateřina Fidrhelová
ředitelka PPP

Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 6
Vokovická 32/3
16000 Praha 6 - Vokovice



školské poradenské zařízení

razičko pracoviště

Na vědomí:

Poučení: Žák nebo zákonný zástupce žáka může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel toto doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jeho revizi. O revizi tohoto doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdržely.

VI. Převzetí doporučení

Datum

Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VII. Žádost o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (od 1/2020 není povinné)

V případě doporučení podpůrného opatření spočívajícího ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu žádám o jeho zpracování školou.

ANO NE

Datum

Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

VIII. Informovaný souhlas zákonného zástupce nebo žáka s poskytováním navržených doporučených podpůrných opatření

Prohlašuji, že:

- a) výslovně souhlasím s poskytováním v doporučení uvedených podpůrných opatření,
- b) byl/a jsem informován/a o důsledcích, které vyplývají z poskytování podpůrného opatření, zejména o změnách ve vzdělávání v souvislosti s poskytováním podpůrného opatření,
- c) byl/a jsem informován/a o organizačních změnách, které v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření mohou nastat, a
- d) podpisem stvrzuji, že jsem informacím uvedeným v písmenech b) a c) porozuměl.

Pole pro dopsání vyjádření rodiče nebo školy:

Vyjádření informovaného souhlasu rodiče:

ANO

NE

S VÝHRADAMI

Datum

Podpis žáka nebo jeho zákonného zástupce

1) § 25 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

2) § 16 odst. 2 písm. e) zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

3) NFN = normovaná finanční náročnost, kód PNFN upozorňuje, že normovaná finanční náročnost je podmíněná; finanční prostředky ze státního rozpočtu na tato podpůrná opatření se požadují/poskytují pouze v případě, pokud žák nemůže využít již dříve doporučené podpůrné opatření financované ze státního rozpočtu na základě doporučení pro jiného žáka

4) V = Výpůjčka; N = Nákup, J = jiné, kód PNFN viz poznámka pod čarou 3)

- 5) Dle odst. 4 § 16 vyhl. 27/2016 Sb. ŠPZ ve spolupráci se školou vyhodnocuje doporučená podpůrná opatření, podle vyhláškou stanovených pravidel, nezávisle na v tomto poli stanoveném termínu pro nové posouzení speciálních vzdělávacích potřeb.
- 6) Kód normované finanční náročnosti v souladu s resortním číselníkem podpůrných opatření (RAPP). Škola vykáže toto opatření, pouze pokud nelze žákovi poskytovat podpůrné opatření v rámci stávající skupiny.

Rozhovor s nevlastní matkou žákyně

Jak si Tereзка poradí se zadáním úkolu, když si ho sama přečte? Dokáže úkol samostatně vyřešit?

Terezie bohužel skoro nikdy není schopná pochopit zadání. Neví, co má dělat. Dokonce často nerozumí ani jednotlivým slovům. A když už náhodou rozumí zadání, tak potom vůbec neví, jak to má vypracovat. Nedokáže samostatně pochopit, natož vymyslet formu. Pokud je např. v zadání, že má vytvořit dva sloupce a do nich rozdělit jednotlivá slova dle zadaného kritéria, skončí úkol již na tom, že nepochopí co je sloupec a jak to udělat. Musí mít neustálé vedení a pomoc. Ani když jsem si myslela, že už to chápe a zpracovali jsme spolu část úkolu, tak ji nemůže člověk opustit, okamžitě se v tom zase ztratí.

Jak musí být tedy úkol zadán, aby ho Tereзка pochopila a co ji nejvíce pomáhá zadaný úkol zvládnout?

Určitě jí dost pomáhá si nejdřív nějaký ten úkol společně nahlas přečíst a vlastně do detailu rozebrat co se po ní chce a potom je potřeba i zkontrolovat, jestli to fakt chápe, jestli jenom nekeřvá hlavou a přitom neví, o co jde. Taky určitě pomáhá jí nejdřív ukázat jak na to. Když jsem jí nějaký příklad ukázala, případně jí to předepsala na vedlejší papír, tak potom napodobila způsob řešení. Akorát jí to vždy trvalo strašně dlouhou. Jednoduchou tabulku se dvěma sloupci a pěti řádky byla schopná dělat 20 minut. Nejlepší by bylo, kdyby u každého úkol byl i názorný příklad. Když to jde.

Třeba jí hodně pomáhalo, když jsme probíranou látku vysvětlovali i v přírodě, na výletě a tak. Pokud se probíraly jednotlivé stavební slohy, šly jsme se podívat na románskou rotundu zblízka nebo na gotický chrám Svatého Víta. Zároveň Terežku asi nejvíc bavilo, když jsem jí pustila písničku „chrám sv. Víta, je gotiky chloubou...“. Pokud jsme si pustily ukázky z tvorby Bedřicha Smetany, zapamatovala si díla na dlouhou dobu. Když se učila měsíce nebo části těla, tak jsme si pustili písničku a Terežka si to hned zafixovala. Celkově jí výuka skrz hudbu bavila nejvíc.

No a taky jí pomáhala pracovat na počítači a dělat nějaký interaktivní cvičení. To pak ani nebrala jako nějakou povinnost, co nechce dělat a co jí obtěžuje, ale sama si občas řekla o procvičování.

V čem vidíte přínosy a úskalí distanční výuky?

Výhoda byla v tom, že se tempo podřídilo Terežce. Pokud probíraný jev chápala, stačilo jen procvičit. Pokud nechápala, mohly jsme se jím tak dlouho zabývat a střídát různé formy vysvětlování, dokud to nepochopila. Bohužel je její chápání krátkodobé. Druhý den jsme mohly začít od začátku a leckdy to vypadalo, že slyší probíranou látku poprvé.

Dobrá pro nás všechny taky bylo, že jsme se všim mohli začít pozdějš než když chodila do školy. Běžně jsme vstávali v půl sedmé, aby šla Terežka do školy. Díky distanční výuce jsme výuku začínali dle toho, kdy se Terežka přirozeně sama vzbudila a byla vyspaná, což bylo vždy kolem půl osmé.

Výhoda taky byla v tom, jak už jsem říkala, že jsme nějaký ty věci mohli dělat zároveň i v praxi. Si to pak hned líp zapamatovala i jí to víc bavilo.

Úskalí bylo asi nejvíc v tom, že jsem jí musela stále do výuky nutit. Nechtěla odejít od hry a dělat školu. Vlastně moc nechápala, že když se do školy nechodí, tak musíme předepsané učivo udělat doma. Byly momenty, kdy byla až vzteklá a agresivní. V nejhorsích chvílích na mě křičela, ať se vrátím domu, ať táhnu, odkud jsem přišla, že ona nic dělat nebude.

Docela těžký pro nás taky bylo, že ani jeden nemáme žádný pedagogický vzdělání. To pro nás bylo úplně nový a nemáme ani žádný zkušenosti a nevěděli jsme, jestli to vůbec vysvětlujeme správně nebo jestli je ro srozumitelný a chápe, co jí říkáme. Kvůli tomu jsme taky volili víc způsobů, jak jí ty věci vysvětlit. Občas jsme i my sami se museli podívat na internet nebo jsme volali našim kámošům, co učí.

Co bylo pro Vás v dané situaci nejvíc náročné?

Distanční výuka byla strašně náročná na můj čas. Někdy jsem musela dokonce sama nejdřív nastudovat probíranou látku, než jsem byla schopná jí probírat s Terežkou třeba v přírodopise láčkovce a žahavce a tak. To, co se má ve škole stihnout během 45 minutové vyučovací hodiny, jsme my dělaly klidně 2 hodiny. Ano, bylo to s praktickými ukázkami, názornými příklady, ale časově se nám výuka protáhla do odpoledních hodin. Samozřejmě jsme musely vkládat přestávky na odpočinek, svačinu, ale ne moc dlouhé, protože v tu chvíli si Terežka začala myslet, že už je čas na hraní a nešlo jí vrátit k soustředění. Po pár měsících jsme výuku zredukovaly na věci, o kterých jsem já rozhodla, že jsou důležité. Upřímně přiznávám, že jsme některou látku probraly velice povrchně. Např. na moji otázku ohledně mořských žahavců „Terežko, co tě může v moři žahnout?“ Terežka odpověděla „medúza“ a já uzavřela danou věc jako za probranou.

Náročná taky byla celková a ta role toho učitele a hlavně zůstat trpělivá. Já jsem se se svýma dětma nikdy učit nemusela, obě četly a počítaly, ještě než šly do školy, takže jsem vůbec nebyla zvyklá na to, že v týhle třídě jí musím vysvětlovat, jak má něco, pro mě naprosto primitivního, spočítat nebo že si nějaký ty věci pak vůbec nepamatuje. Když jsem Terežce něco dlouze vysvětlovala a ona při první kontrolní otázce vůbec netušila o čem je řeč, bylo to těžké. A druhý den znovu od začátku, jako by slyšela věci poprvé. Význam některých vyjmenovaných slov dodnes nezná. A přitom vím stoprocentně, že jsme si je vysvětlovaly a na příkladech ukazovaly. Nejtěžší asi bylo zůstat trpělivá a v klidu. Netvrdím, že se mi to vždy povedlo. Mnohokrát jsem na Terežku křičela.

Bylo něco, co vždy pomohlo?

Ano, v okamžiku, kdy Tereška nechtěla nic dělat, ukázali jsme jí e-maily od paní učitelky, kdy viděla, že ona zadává úkoly, že ona je bude chtít vidět zpracované a teprve potom pochopila, že to nejsou hry z naší strany, ale povinnosti zadané školou. V těžších chvílích sice Tereška křičela, ať ji odhlásíme ze školy, že ona tam už nikdy stejně nepůjde, ale nakonec jsme vždy všechno zvládli probrat.

Měla jste naopak někdy pocit, že to je nad Vaše síly?

Upřímně, někdy jsem propadla čirému zoufalství a pocitu, že to vůbec nemá smysl.

Bylo možné dané úkoly konzultovat s paní učitelkou?

Jo jo, ale toho jsme vůbec nevyužívali, spíše volala paní učitelka občas nám, jestli všemu hlavně i my rozumíme, my jsme řekli, že jo a bylo.

Spatřujete Tereziin posun po skončení distančního vzdělávání a následném vrácení se do prezenční výuky?

Jo tak takhle s odstupem času určitě. Když si vzpomenu, že ani neuměla počítat na prstech, tak se Tereška určitě posunula. Hlavně teda v matice a češtině se posunula, protože tam jsme kladli ty nároky nejvíc. Já jí furt zkoušela z vyjmenovaných slov, z násobilky, sčítání a odčítání. To jsme prostě procvičovali furt, protože u toho vim, že je to důležitý i potom celkově do života. Stejně jako to, aby se dokázala správně gramaticky vyjádřit. To třeba když si teď tak vzpomínám na začátku ještě úplně schopná nebyla. Motala rody i čísla, jestli to bylo množný nebo jednotný číslo, holka nebo kluk, to jí bylo docela jedno a u toho jsem jí prostě nechat nemohla. Teď už to zvládá úplně vpohodě.

Rozhovor s třídní učitelkou

Jak si Tereška poradí se zadáním úkolu, když si ho sama přečte? Dokáže úkol samostatně vyřešit?

Teď už docela jo. U Terešky je po tý distanční výuce vidět velikej posun. Ale pořád je jí potřeba nějaký věci dovysvětlit a trochu jí s nima pomoci.

Z rozhovorů s rodiči vzešlo, že Tereška sama neporozumí zadání úkolů a samostatně úkol nevypracuje. Je ve třídě víc takových dětí? Ptám se s ohledem na zadávání úkolů, tedy zda jste automaticky počítala se spoluprací rodičů?

Ono je vidět, že s ní rodiče doma strašně moc pracujou, a že možná pracuje i dopředu a intenzivněji než my ve škole. U Terešky fakt nastal velikej posun dopředu. Zrychlila tempo, sice je stále pomalejší, ale posun po distanční výuce je u Terešky víc než patrný. Ale jasně, ta spolupráce těch rodičů byla určitě víc než nutná.

Co Terezce nejvíce pomáhá zvládnout zadaný úkol?

Myslím, že u ní určitě dobře funguje skupinová práce nebo i práce ve dvojicích. Ona dělá to, co dělají ostatní a pak jí jde líp i ta samostatná práce po chvíli. Terezka má sice pomalý tempo, ale ona se snaží vždycky to dotáhnout do konce. Snaží se pracovat. Ona je snaživá, opravdu, vždyť vidíte, jak se snaží. Ono jí dělá dobře, že to vidí i u těch ostatních a taky jí pak motivuje to, když to udělá správně. Díky tý skupinové práci a tý radosti, co má z tý dobře odvedené práce, si pak i líp pamatuje ty věci.

Stává se někdy, že Terezka odmítá spolupracovat či plnit úkoly?

Ne, ne, to určitě ne, to fakt nikdy. Jsou tu nějaký děti, který je občas těžší donutit k tomu, aby spolupracovali, ale to se u Terezky fakt neděje, ta vždycky spolupracuje.

V čem vidíte přínosy a úskalí distanční výuky?

No hlavně, že teda děti pracovaly samostatně, to byl první problém. Ty co měly podporu v rodině, tak to bylo skvělé. Třeba Terezka, ta pracovala bezvadně doma, takže to zvládala nádherně, ale jinak, že prostě bez naší pomoci byli odkázaný jenom na tu pomoc těch rodičů. Velká nevýhoda pro mě byla tak to, když se vrátili zpátky do školy a každé na tom byl úplně jinak. Do té doby měli všichni tak plus mínus stejný vědomosti z té školy, ale po tom tím odlišným způsobem tý distanční výuky u každého měl každé ty znalosti na úplně jiný úrovni. To pak bylo těžký na tom zakládat to, co jsme měli dál probírat. Terezka měla štěstí, že měla takový prostředí, a že to s ní rodiče všechno detailně probírali a plně se jí věnovali.

Shledáváte na distanční výuce i nějaké přínosy?

No z celkového hlediska jako učitelka snad vůbec. Bylo to prostě náročný pro nás všechny během tý distanční výuky, ale i po.

A co bylo pro Vás tedy nejvíce náročné?

Že jsem neměla kontakt s těma dětma příměj. Protože v téhle třídě nešlo využít žádný takový to učení on-line, to by tyhle děti nezvládly. Takže jsme byli odkázáni na ty maily a na tu kontrolu těch úkolů po tom. To bylo určitě náročný, protože jsem vlastně nemohla kontrolovat a reálně nějak ověřovat, jestli to chápou, jestli to vůbec probírali a jestli na těch věcech můžu postavit další ty plány nebo jestli je ještě potřeba opakovat. To se pak taky odrazilo právě na tom nástupu zpátky do školy.

Jak obtížné bylo zadávat úkoly distančně?

Tak já už mám nějakou praxi, tak jsem už věděla, kde jsme a jak jedeme dál a navíc ty děti jsem měla už asi čtvrtý rok, já je mám už hodně dlouho, takže se dobře známe.

Dostali jste vy jako učitelé nějaký manuál či doporučení, jak v situaci postupovat?

No tak v té první fázi vůbec ne, to byl najednou takovej skok, že jsme zůstali doma. Pak už ty větší děti pak měly i on-line výuku, tahleta třída teda ne, tak jsme pokračovali dál v těch mailech a telefonickým kontaktu.

Chápu správně, že telefonicky a přes e-mail jste tedy kontrolovala, zda jsou zadané úkoly dětmi, potažmo rodiči chápány a poté plněny?

Jo jo, přesně tak, já jsem byla hlavně v telefonickém kontaktu. Kdokoliv, kdo potřeboval, tak mi mohl zavolat nebo napsat.

A využívali rodiče této možnosti?

Ano, využívali to, využívali to! V tom kontaktu jsme byli všichni po celou dobu. Ale u Terezky teda nebylo žádný konzultace potřeba. Ono dost záleželo, o koho se jedná, jak už je znám dlouho, tak jsem věděla, jak to funguje u koho doma, kdo má čas tomu věnovat víc času a kdo zas míň a jak jsou toho celkově schopni. V těchhle případech ty konzultace pak zas bylo využíváno hojně. U Terezky jsem se teda spíš ujišťovala, jestli je to všechno srozumitelný a chtěla jsem s nimi i tak zůstat v tom kontaktu alespoň takhle přes ten telefon.

Byl patrný Terezčin posun ve znalostech po skončení distanční výuky a následném vrácení se do školy?

Byl, byl, byl. Veliký posun! Díky distanční výuce je u Terezky veliký posun, hlavně díky individuálnímu přístupu doma. Fakt jak jsem tu Terezku viděla po té dlouhý době, tak jsem byla fakt překvapená, jak se zlepšila. Nejvíc v češtině a matice, tam se posunula fakt hodně, ale i celkově ve všech tě znalostech a dovednostech. Jak jsem říkala, tam je fakt poznat, že s ní pracovali dopředu a měli na ní vyšší nároky. Ty její rodiče s ní museli pracovat fakt pečlivě a soustavně.

Terezka také měla po návratu do distanční výuky nejlepší vysvědčení za celou dobu. Dělo se tak plošně kvůli motivaci žáků nebo to je výjimka u Terezky?

Ne to určitě ne, ona Terezka fakt byla nejsikovnější. V násobilce byla dost před všema, když jsme psali pětiminutovky, tak Terezka byla jediná, která ty testy vždycky zvládla bezchybně nebo jen s nějakýma malýma chybama občas. Oni za ní pak i ty ostatní chodili, jestli jim s tím pomůže, což jí teda pak taky hodně motivovalo pracovat dál. To vysvědčení fakt měla zaslouženě.