

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Postavení asistenta pedagoga při distanční výuce u žáků se speciálně
vzdělávacími potřebami v základním vzdělávání

The position of the assistant teacher in distance learning for pupils with
special educational needs at elementary school

Bc. Dominika Keketiová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG 2

Odevzdáním této diplomové práce na téma Postavení asistenta pedagoga při distanční výuce u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v základním vzdělávání 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, 05. 12. 2022

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce, prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D., za ochotný přístup, cenné a odborné rady a především čas, který věnovala této diplomové práci. Chtěla bych také poděkovat všem základním školám, které se účastnily tohoto výzkumného projektu. Mé děkuji také patří devíti asistentům pedagoga, kteří se mnou sdíleli své zkušenosti z distančního vzdělávání.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje popisu role asistenta pedagoga při distanční výuce u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na základní škole. Cílem diplomové práce a výzkumného projektu je zaměřit se na postavení asistenta pedagoga u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami při distanční výuce.

Teoretická část je složena ze tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje podpoře žáků se speciálně vzdělávacími potřebami ve vzdělávání. V rámci této kapitoly je popsána legislativa a inkluzivní podpora, poradenské služby, podpůrná opatření a možnosti vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Druhá kapitola s názvem Asistent pedagoga a jeho úloha v edukaci má čtyři podkapitoly, ve kterých je vymezen pojem asistenta pedagoga, jeho kvalifikace, didaktické metody a formy a spolupráce asistenta pedagoga s žákem, zákonnými zástupci a pedagogem. Poslední teoretická kapitola se zaměřuje na vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v době pandemie COVID-19.

Praktická část se věnuje naplnění dílčích cílů diplomové práce. Potřebná data k výzkumnému projektu byly získávány na třech základních školách v Karlovarském kraji. Polostrukturovaného rozhovoru se účastnili asistenti pedagoga. Získaná data byla analyzována na základě axiálního kódování.

KLÍČOVÁ SLOVA

distanční výuka, žáci se speciálně vzdělávacími potřebami, asistent pedagoga, náplň práce, edukace

ABSTRACT

The topic of this diploma thesis is the position of teaching assistant at elementary school during distance learning through the covid-19 pandemic. The thesis is describing the role of a teaching assistant in distance learning at pupils with special educational needs at elementary school. The aim of the thesis is a research project which is focusing on the position of teaching assistant for pupils with special educational needs during distance learning. The diploma thesis is divided into theoretical and practical part.

The theoretical part consists three main chapters. In the first chapter is describing support pupils with special educational needs in education. This chapter is also focused on legislation and inclusive support, advisory services, support measures and options of education and pupils with special educational needs. The second chapter is called Assistant the pedagogue and his role in education. This part has four subsections. The first subsection is about defining teaching assistant, his qualifications, didactic methods and forms and assistant's cooperation with the students, parents and the pedagogues. The last theoretical chapter focuses on the education of pupils with special educational needs during the pandemic COVID-19.

The practical part is focused on the accomplishment of partial objectives of the diploma thesis. Data which was needed for the research project were obtained from three different elementary schools in the Karlovy Vary region. The teacher's assistants and the student participated in the semi-structured interview. The obtained data was analyzed based on axial coding.

KEYWORDS

distance learning, pupils with special educational needs, the assistant teacher, job description, education

Obsah

Úvod	7
1 Podpora žáků se speciálně vzdělávacími potřebami ve vzdělávání	9
1.1 Legislativní a inkluzivní podpora ve vzdělávání	9
1.2 Poradenství a poradenské služby v České republice	14
1.3 Podpůrná opatření a jejich specifika	18
1.4 Možnosti vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami	21
2 Asistent pedagoga a jeho úloha v edukaci	23
2.1 Vymezení pojmu a kvalifikace asistenta pedagoga	23
2.2 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření	25
2.3 Didaktické metody a formy využívané při práci asistenta pedagoga	28
2.4 Spolupráce asistenta pedagoga s žákem, zákonnými zástupci a pedagogem	30
3 Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v době pandemie COVID-19	34
3.1 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami a jeho vymezení	34
3.2 Vládní opatření ve vzdělání v době pandemie COVID-19	37
3.3 Role asistenta pedagoga ve vzdělávání při pandemii	43
3.4 Specifické metody a formy v edukaci	46
4 Pozice asistenta pedagoga při distančním vzdělávání u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami	49
4.1 Cíl diplomové práce a metodologie	49
4.2 Charakteristika výzkumného souboru a technik šetření	50
4.3 Etika výzkumného projektu	52
4.4 Interpretace výsledků šetření	52
4.5 Závěr šetření a diskuse	69
Závěr	74

Seznam použitých informačních zdrojů	76
Seznam příloh	87
Seznam zkratek	87

Úvod

Distanční výuka byla pro nás všechny náročnou životní zkouškou, která se netýkala jen žáků a pedagogů, ale také rodičů, jejich zaměstnavatelů, sociálních pracovníků a dalších. On-line výuka má velký vliv na současnou podobu vzdělávání, jeho obsah i formu. Stejně tak měla vliv na psychickou stránku žáka. Introvertním dětem, které preferují individuální přístup a osobité pracovní tempo, distanční výuka vyhovovala. Ovšem pro žáky, kteří vyžadují pozornost, mají nedostatečnou motivaci nebo obtíže ve vzdělávání, byla výuka nedostatečná (Zormanová, 2021).

K vypracování tohoto výzkumného projektu a závěrečné práce mě vedla zvědavost. Při distanční výuce bylo důležité jednat hned a rychle. Motivací byla rozdílnost pracovních náplní asistentů pedagoga a různorodost zkušeností z distanční výuky. Každá škola zprvu uchopila distanční vzdělávání jiným způsobem. Cílem diplomové práce a výzkumného projektu je zaměřit se na postavení asistenta pedagoga u žáků se SVP při distanční výuce. Dílčími cíli práce je popsat spolupráci mezi asistentem pedagoga, rodiči a samotným žákem, vymezit kooperaci mezi asistentem pedagoga a pedagogem (třídním učitelem), vymezit charakteristiku pracovní náplně asistenta pedagoga, zjistit ovlivnění současné prezenční výuky distanční výukou a popsat přínosy a negativa distanční výuky na základní škole.

Teoretická část diplomové práce je rozčleněna do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje problematice podpory žáků se speciálně vzdělávacími potřebami ve vzdělávání, která má čtyři podkapitoly. Podkapitoly jsou věnovány tématům legislativy, podpoře inkluzivního vzdělávání, charakteristice poradenství a poradenským službám, popisu podpůrných opatření a možnostem vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Druhá kapitola nese název Asistent pedagoga a jeho úloha v edukaci. Je zde vysvětlen pojem asistent pedagoga, jeho kvalifikace, asistent pedagoga jako podpůrné opatření, popis využívaných didaktických metod a forem a spolupráce asistenta pedagoga s žákem, pedagogem nebo zákonnými zástupci. Poslední podstatná kapitola nese název vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v době pandemie COVID-19. Zde je věnována pozornost vymezení pojmu žák se speciálně vzdělávacími potřebami, popisu vládních opatření a roli asistenta pedagoga při distanční výuce, dále charakteristice specifických metod a forem v edukaci při distanční výuce.

Praktická část diplomové práce je zpracována jako kvalitativní výzkum. V rámci výzkumného projektu je popisována role asistenta pedagoga při distanční výuce u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Data jsou získána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, pozorování a analýzy dokumentu. Rozhovor je uskutečněn s devíti asistenty pedagoga. Odpovědi informantů jsou zpracovány axiálním kódováním.

1 Podpora žáků se speciálně vzdělávacími potřebami ve vzdělávání

1.1 Legislativní a inkluzivní podpora ve vzdělávání

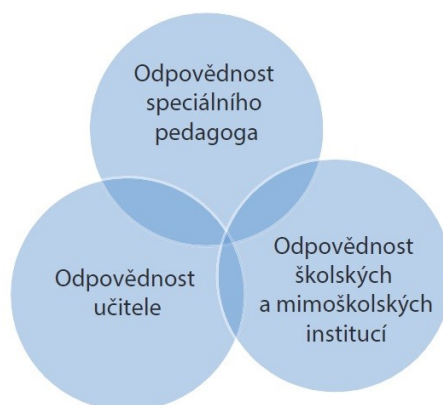
Vnímání osob se zdravotním postižením intaktním člověkem se neustále mění. Naše snaha reflektovat jejich potřeby a práva je spojená s častou změnou terminologie. Odborné speciálně pedagogické názvy dřívějších dob jsou někdy označovány za hanlivé až společensky neakceptovatelné nebo také jen nedostačující. V současné době se zaměřujeme na míru podpory, kterou daná osoba se zdravotním postižením vyžaduje, nikoliv na kategorii zdravotního postižení. Termínové označení *žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* (dále jen žáci se SVP) lze definovat jako vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích práv a studijních předpokladů potřebují vhodnou podporu v rámci podpůrných opatření (srov. Martasek, 2017; Hájková, Strnadová, 2010). A. Kucharská a J. Mrázková a kol. (2014) definují SVP jako potřeby, které jsou předem určené zdravotním postižením dítěte, žáka nebo studenta. Podpora ve vzdělávání žáků se SVP může mít tyto podoby – úprava obsahu vzdělávání, hodnocení nebo organizace výuky, možnost využívání asistenta pedagoga nebo využívání speciálních pomůcek a učebnic při výuce. Jedná se o nezbytnou podporu žáka ve výuce ze strany školy, nebo školského zařízení (Martasek, 2017).

Koncept českého školství se inspiruje v evropských vzdělávacích systémech. Trendem současné doby je inkluzivní vzdělávání, které má umožnit všem žákům dosáhnout svého nejvyššího možného stupně vzdělání bez omezení. Cílem českého vzdělávacího systému je zajistit „... právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů“ (Bartoňová, 2017, s. 88). Vizí konceptu inkluzivního vzdělávání je vzdělávat žáky se znevýhodněním v běžných školách, a to bez jakéhokoliv rozdílu. Inkluzivní vzdělávání by mělo být hlavním nástrojem k sociálnímu začleňování a rozvíjet kulturu v sociální koherence. Inkluzivní přístup ve školách by měl dokázat nabídnout všem žákům a studentům stejné podmínky pro vzdělávání bez ohledu na jejich individuální a speciální potřeby. Mělo by naplnit očekávání, že děti, žáci, studenti i dospělí jedinci se znevýhodněním budou plně začleněni do většinové populace. Pedagogická inkluze vyžaduje, aby „všechny děti a všichni žáci si hrají, učí se a pracují v kooperaci s druhými ve společném předmětu, ale na své vývojové úrovni podle pravidel svých současných kompetencí pro vnímání, myšlení a jednání s orientací na další zónu svého vývoje“ (Feuser in Bartoňová, Sedláčková, Vítková, 2020, s. 75).

Žáci se SVP jsou ve společném vzdělávání s intaktními žáky, s čímž se v České republice setkáváme stále častěji (srov. Bartoňová, Sedláčková, Vítková, 2020; Vitošková, 2010). V. Hájková vnímá tento proces jako přístup, který „*pracuje s termínem různorodost, která je vnímána jako přínosná a obohacující pro společnost, jednotlivce i pro školu*” (Hájková, Strnadová, 2010, s. 43). Heterogenita, tedy různorodost žáků, je dominujícím znakem škol – každý žák je odlišný svým věkem, pohlavím, temperamentem, národností nebo výchovou. V českém školství vytváříme věkově heterogenní skupiny, které považujeme za vhodné ke vzdělávání. Umožňují pedagogům lépe přechít vlastnosti a odlišnosti žáků. Různorodost tedy můžeme považovat za jeden ze základních principů inkluze (Bartoňová, Sedláčková, Vítková, 2020). A. Kucharská a J. Mrázková (2014) ve své knize konstatují, „*že jsou ve školách děti a žáci s postižením a neexistují žádná tabu, která by znemožňovala o všech tématech mluvit veřejně a otevřeně*” (Kucharská, Mrázková et al., 2014, s. 21-22). Na přelomu 20. a 21. století se ve školách začal objevovat pedagog, který nebyl učitelem, který podporoval inkluzivní pedagogiku a zajišťoval vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP na běžných školách. Inkluzivní vzdělávání se postupně promítá do legislativních a dalších dokumentů České republiky (srov. Kucharská, Mrázková et al., 2014; Vitošková, 2010). M. Bartoňová, A. Sedláčková a M. Vítková (2020) zanalytovaly čtyři oblasti, které by měly vést k úspěšné výuce při inkluzi:

- *Pedagogická orientace* – úspěšnými pedagogickými pracovníky se stávají ti učitelé, kteří žáky motivují k lepším výsledkům a dodávají jim potřebnou odvahu ke zvládnutí dílčích cílů. Výuku také významně ovlivňuje spolupráce mezi pedagogem a rodiči.
- *Postoje k inkluzi* – do inkluzivního vzdělávání by měli být začleněni žáci, kteří zvládnou nápor běžné školy v hlavním vzdělávacím proudu.
- *Praxe ve vyučování* – úspěšného pedagoga vytvářejí jeho nabitě zkušenosti. Není však chybou sdílet učební a výchovné obtíže žáka se svými kolegy s cílem získat jejich názor a zkušenosti.
- *Znaky osobnosti* – pedagogové by měli být ohleduplní vůči potřebám a možnostem žáka. Měli by mu poskytovat dostatek času na zadaný úkol. Ke každému žákovi musíme přistupovat individuálně.

Na inkluzivním systému vzdělávání se podílí multiprofesní tým, který se skládá z velkého spektra specialistů ve svém oboru. Při péči o děti, žáky nebo studenty se SVP jsou na pedagogické pracovníky a multiprofesní tým kladeny vyšší nároky, zejména na jejich připravenost, schopnost kooperace, kompetence k diagnostice a vzdělávání žáků se SVP a poradenství.



Obr. 1 - Spolupráce multiprofesního týmu a jejich role

Součástí inkluzivního vzdělávání je plán podpory pro žáky se SVP. Podpůrná opatření využívaná ve výchovně vzdělávacím procesu jsou definována a popsána ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Míra podpory u žáků se SVP závisí na třech faktorech – stupni, rozsahu a druhu znevýhodnění. Sestavení a realizace podpůrného plánu se uskutečňuje ve třech krocích – stanovení 1–3 podpůrných cílů, realizace podpory a evaluace naplněných cílů. Volba podpůrných opatření ve školských zařízeních je základem pro stanovení cílů následné péče v mimoškolských zařízeních (Bartoňová, Sedláčková, Vítková, 2020).

Listina základních práv a svobod (1998) zajišťuje právo na vzdělání všem dětem. - V současné době je člověk považován za svobodného a rovného v důstojnosti i v právech. „Základní práva a svobody jsou nezadatelné, nezcizitelné, nepromlčitelné a nezrušitelné” (Lustigová, 1998). V roce 2020 vešla v platnost Strategie vzdělávací politiky, která je klíčovým dokumentem pro vzdělávání v České republice. Stanovuje tři priority ve vzdělávání, a to snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky učitele a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího procesu. Kvalitní výuka je zajišťována potřebným dovršením a zavedením kariérního systému. Dalším důležitým aspektem, který má vliv na

výuku žáků, je kvalita vzdělávání budoucích pedagogů na vysokých školách. Dílčími cíli odpovědného a efektivního řízení vzdělávacího systému je zlepšení komunikace mezi všemi aktéry vzdělávacího procesu, zřízení Národní rady pro vzdělávání nebo účelnější využívání výsledků výběrového testování znalostí žáků. Zavedením povinného posledního roku v předškolním vzdělávání, snížením počtu odkladů nebo povinnou maturitní zkouškou z matematiky chtějí docílit snížení nerovnosti ve vzdělávání (Horký, 2020).

Důležitou legislativní podporou pro společné vzdělávání žáků se SVP a žáků intaktních je školský zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, ve znění pozdějších předpisů (dále školský zákon) a vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění pozdějších předpisů. Školský zákon nastavuje podmínky, za kterých probíhá výchovně vzdělávací proces ve školách a školských zařízeních, soustředí se na práva a povinnosti všech účastníků vzdělávání a určuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Důležitou částí školského zákona je také § 2, ve kterém zakazuje diskriminaci na základě zdravotního stavu a jiných skutečností (např. z důvodu jiné rasy, náboženství, pohlaví nebo sociálního původu) (zákon č. 561/2004 Sb.). Na školský zákon navazuje vyhláška č. 27/2016 Sb. Soustředí se na důležitá témata ve vzdělávání žáků se SVP, jako jsou např. individuální vzdělávací plán, podpůrná opatření, organizace vzdělávání, tlumočnické služby nebo vzdělávání žáků podle § 16 odst. 9 školského zákona. Vyhláška podrobně popisuje postup při poskytování podpůrných opatření žákovi se SVP. Žádost k vyšetření žáka může podat zákonný zástupce nebo škola (konkrétně ředitel školy) (vyhláška č. 27/2016 Sb. v aktuálním znění).

Diagnostika žáka probíhá ve školském poradenském zařízení (dále jen ŠPZ), kde vycházejí z několika údajů. Informace získávají od rodiny, pedagogických pracovníků a v některých případech i od zdravotníků. ŠPZ se zajímá o charakter obtíží žáka, výsledky ze specializovaných vyšetření (např. psychologické, speciálně pedagogické vyšetření), informace o školní úspěšnosti žáka a poskytovaných podpůrných opatření 1. stupně a jiné zdravotní obtíže (vyhláška č. 27/ 2016 Sb., § 11, odst. 3 v aktuálním znění). Výstupem z vyšetření ŠPZ je zpráva a doporučení, jež náleží škole žáka. Doporučení obsahuje stejné údaje jako zpráva pro zákonného zástupce. Dokument je pouze rozšířen o návrh využívání

podpůrných opatření a stanovení časového úseku, po který je poskytování podpůrného opatření nezbytné (vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění).

V. Regec (2016) definuje inkluzi jako proces, kde se soustředíme a reagujeme na diferenciaci potřeb dětí, žáků a studentů „*prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace*” (Regec in Kroupová et al., 2016, s. 28). J. Slowík (2016) popisuje inkluzi jako proces, který není časově omezený, a lidé s postižením se mohou v plné míře aktivně účastnit všech společenských akcí. V americkém školství se využívá termín **plná inkluze** (full inclusion) ve spojení s **pull-out modelem**. Plná inkluze umožňuje žákům se SVP účastnit se všech předmětů po celou dobu vyučování, kdežto pull-out model přizpůsobuje podmínky vzdělávání vyučujícímu a žákovi se SVP. Žák se SVP se může účastnit jen některých předmětů a následně je separován. Inkuzivní podpora spočívá v přizpůsobení podmínek výchovně vzdělávacího procesu žákovi (srov. Matouš-Malbohan, Foglová, 2021; Ford, 2013). Předpokládá rovnocennost všech členů heterogenní skupiny bez ohledu na normalitu (Anderlíková, 2014). Nezbytně důležitá je znalost, že každá kultura vnímá pojetí normality jiným způsobem. Keller charakterizuje normalitu jako optimální stav jedince (Keller, 2017). Společné vzdělávání respektuje odchylky organismu (Matouš-Malbohan, Foglová, 2021).

„*Inkuzivní pedagogika je vymezena jako nová, vyvíjející se disciplína, která však má své pevné místo v pedagogických i speciálně pedagogických kontextech*” (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 19). Inkluze učí žáky tolerantnosti a respektu vůči jedincům se zdravotním postižením a osobám jinak znevýhodněným. Základními znaky inkuzivního vzdělávání je rovný přístup ke všem zúčastněným, vzdělávání by mělo být bariérově přístupné, finančně dostupné a odpovídající kvality (srov. Matouš-Malbohan, Foglová, 2021; Uzlová, 2010). V rámci speciálně pedagogické podpory se od inkluze očekává poskytnutí kvalitního vzdělání všem žákům bez ohledu na jejich studijní potenciál, schopnosti, omezení nebo nadání (Hájková, Strnadová, 2010). Inkuzivní třída je taková místnost, která je přívětivá ke všem dětem, žákům nebo studentům (Uzlová, 2010). Inkuzivní třídy se nacházejí v běžných školách v hlavním vzdělávacím proudu. Místnost nabízí podněty vhodné ke vzdělávání, získávání zkušeností nebo zážitků a rozvoji jejich dovedností (Uzlová, 2010).

1.2 Poradenství a poradenské služby v České republice

Koncept poradenských služeb je v českém školství zprostředkován dvoustupňovým modelem poradenství. Školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení jsou zodpovědná svým výkonem Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. V naší republice se poradenské služby začaly zřizovat poprvé v roce 2005. Účelem poradenských služeb je poskytnutí odborné pomoci dětem, žákům nebo studentům a jejich rodičům. Sekundárním, neméně důležitým cílem poradenských služeb je úzká spolupráce se školami a školskými zařízeními (Knotová et al., 2014).

Práva a povinnosti k poskytování poradenských služeb nalezneme ve dvou legislativních dokumentech. Hlavní legislativou poradenských služeb je vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů. Rozdíl mezi školním a školským poradenským zařízením je v různorodosti poskytovaných služeb a také v místě působení. Školský zákon definuje školní poradenské zařízení jako organizaci, která plní informační, depistážní, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost (zákon č. 561/2004 Sb.). Nabízejí „*speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání*” (zákon č. 561/2004 Sb., § 116). Školské poradenské zařízení nabízí služby zdravotní péče, součinnost s orgány sociálně-právní ochrany dětí a péče o mládež a rodinu. Spolupráce školského poradenského zařízení s jinými organizacemi, školami nebo orgány je nezbytnou součástí jejich pracovní náplně. Pracovní tým školského poradenského zařízení se skládá z psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pracovníka a jiných specializovaných odborníků (např. logoped, etoped) (srov. vyhláška č. 72/2005 Sb.; zákon č. 561/2004 Sb.).

Celý proces poskytování poradenských služeb rozdělily A. Kucharská a J. Mrázková (2014) do čtyř fází. První fázi pojmenovaly jako **diagnostickou**. V této fázi klient podstupuje komplexní vyšetření jak ze strany speciálního pedagoga, tak i psychologa. V některých případech může být nezbytné zapojit do vyšetření klienta i jiné odborníky (např. praktického lékaře, OSPOD, dětského psychiatra apod.). Stanovení diagnózy u žáka se SVP je údaj, který je spíše dynamický než statický faktor. Informace ke stanovení správné

diagnózy získáváme z několika zdrojů – zákonní zástupci žáka, školní prostředí, volnočasové aktivity, sociální vztahy. Většina těchto údajů se vyvíjí a v čase mění, a proto může mít výrazný vliv na stanovení diagnózy. Ve druhé **navrhovací** fázi ŠPZ vypracovává závěrečnou zprávu a doporučení z vyšetření. V následující fázi **poradenské** jsou nastavovány speciálně vzdělávací potřeby žáka do výchovně vzdělávacího procesu, do něhož jsou zapojeny i další strany (např. třídního učitele, vyučující, rodiče apod.). V rámci této fáze mohou škola i rodiče využívat konzultačních služeb ŠPZ. Poslední fáze má **kontrolní** funkci. Ze zákona je ŠPZ povinno minimálně dvakrát do roka vyhodnotit dodržování postupů a podpůrných opatření. Pokud opatření nejsou naplňována, ŠPZ musí kontaktovat ředitele školy. Následná péče o klienta nabývá různé intenzity. ŠPZ se následně řídí konkrétními potřebami klienta. Odborná pomoc poradenských služeb spočívá v diagnostice, intervenci, konzultaci a předávání důležitých informací (srov. Kucharská, Mrázková et al., 2014; Bartoňová, Sedláčková, Vítková, 2020; Bartoňová, Bytešníková, Vítková et al., 2012).

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP), jako školské poradenské zařízení, je zařízení s dlouholetou historií a dobrým legislativním ukotvením (Knotová et al., 2014). Tým pracovníků PPP se skládá z psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka (Bartoňová, Vítková, 2007). PPP poskytuje speciálně pedagogickou, sociální diagnostiku a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchovně vzdělávacím procesu. Dětem, žákům nebo studentům a jejich zákonným zástupcům nabízí konzultační činnost, speciálně pedagogické a psychologické poradenství, preventivní programy, nápravnou péči nebo diagnostiku (Knotová et al., 2014). Cílem pedagogicko-psychologické diagnostiky je analýza školní připravenosti žáka, zjištění možných obtíží ve školní úspěšnosti a jejich příčin, profesní poradenství a zmapování individuálních předpokladů u žáka (Bartoňová, Bytešníková, Vítková et al., 2012). PPP se soustředí na výpomoc „*při řešení obtížných výchovných a vzdělávacích situací ...*” (Bartoňová, Vítková, 2007). Konkrétně se PPP podílí na programech k primární prevenci rizikového chování. Pomocí žákům a jejich rodičům nebo zákonným zástupcům s problémy ve vzdělávání se myslí odklad školní docházky, zařazování nebo přeřazování žáků do jiných tříd nebo škol (Bartoňová, Vítková, 2007). Cílovou skupinou PPP jsou děti, žáci a studenti se SVP, žáci sociálně i zdravotně znevýhodnění a žáci mimořádně nadaní. V praxi se však v poradně setkáváme primárně s

žáky se specifickými poruchami učení a chování (Kucharská, Mrázková et al., 2014). Poradna nabízí klientům své služby ambulantně v rámci svého pracoviště (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Pro získání odborné kvalifikace k vykonávání činnosti psychologa je nezbytné vystudování vysokoškolského akreditovaného magisterského studijního programu psychologie (zákon č. 563/2004 Sb.).

Velký vliv na vznik **speciálně pedagogických center** (dále jen SPC) měl rok 1991, kdy vznikala první pracoviště pro děti se znevýhodněním. Cílovou skupinou SPC jsou děti, žáci a studenti se SVP a osoby se zdravotním postižením. SPC je specializováno dle jejich zaměření na určité znevýhodnění nebo zdravotní postižení (např. na žáky s vadami řeči, sluchovým postižením, zrakovým postižením, mentálním postižením apod.). Hlavním smyslem pracovní náplně SPC je depistáž, poradenství, diagnostika, terapie, prevence nebo reedukace (Knotová et al., 2014). O tuto cílovou skupinu se v SPC stará tým odborníků, který se skládá z psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. Tento pracovní tým může být doplněn o kteréhokoliv odborníka podle zaměření SPC. SPC může na základě tohoto posílení pracovního týmu poskytovat základní zdravotní péči (Bartoňová, Vítková, 2007). Potřebnou kvalifikaci **speciálního pedagoga** nabízí vysokoškolský akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd. Studijní programy jsou zaměřené na speciální pedagogiku, pedagogiku předškolního věku, přípravu učitelů základní školy, střední školy a vychovatele s doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou. Další možností je studium oboru pedagogika s doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou (zákon č. 563/2004 Sb., § 18, ve znění pozdějších předpisů). Posláním speciálního pedagoga a celého SPC je povinnost jednat v nejlepším zájmu dítěte, žáka nebo studenta se SVP. Pracovníci SPC vyhledávají nejlepší možné řešení výchovně vzdělávacího procesu, které bude vyhovovat všem zúčastněným (Kucharská, Mrázková et al., 2014).

Mezi služby poskytované **školním poradenským pracovištěm** (dále jen ŠPP) patří informační a poradenská činnost (kariérní, výchovné nebo speciálně pedagogické poradenství), preventivní programy v rámci školní neúspěšnosti a sociálně patologických jevů, péče o nadané žáky a podpora inkluze u žáků se SVP (Knotová et al., 2014). Pedagogický tým ŠPP aktivně spolupracuje se ŠPZ a s orgány sociálně-právní ochrany žáků.

Za poskytování služeb ŠPP je odpovědný ředitel základní školy, nebo osoba ředitelem pověřená k této činnosti (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Tým pracovníků ŠPP se skládá z výchovného poradce a školního metodika prevence, který může být doplněn o školního speciálního pedagoga a školního psychologa (Knotová et al., 2014). ŠPP lze rozdělit na dva modely:

- základní model, kdy se pracovní tým ŠPP skládá z výchovného poradce a školního metodika prevence,
- rozšířený model, kdy je pracovní tým rozšířený o školního speciálního pedagoga a školního psychologa (Kucharská, Mrázková et al., 2014).

Rozšíření základního modelu o školního speciálního pedagoga a školního psychologa není ustanoveno ve všech školách. Samozřejmostí ŠPP je spolupráce s pedagogickým sborem základní školy (třídní učitel, ostatní vyučující žáků se SVP). Pokud v základní škole není ŠPP, jejich činnost nahrazuje školní metodik prevence, nebo výchovný poradce. Někteří odborníci však kritizují tento způsob řešení ŠPP. Domnívají se, že školní metodik prevence a výchovný poradce není schopen investovat dostatečné množství času žákům se SVP nebo preventivním programům organizovaným školou (srov. Bartoňová, Vítková, 2007; Knotová et al., 2014).

Hlavním úkolem **výchovného poradce** na školách je zprostředkovávání školní diagnostiky a evidence výstupů z vyšetření žáků ve ŠPZ (Knotová et al., 2014). Dále výchovný poradce zajišťuje depistážní činnost žáků sociálně ohrožených, žáků se SVP nebo žáků nadaných apod. Konzultuje s žáky a rodiči nebo zákonnými zástupci jejich problémové situace a společně hledají nejvhodnější řešení. Informuje pedagogické pracovníky, rodiče či zákonného zástupce a děti, žáky nebo studenty se SVP o činnosti ŠPZ i o výsledcích z vyšetření (Bartoňová, Vítková, 2007). Výchovný poradce se také může podílet na realizaci předmětu speciálně pedagogické péče (vyhláška č. 27/2016 Sb.). **Školní metodik prevence** získává odbornou kvalifikaci studiem vysokoškolského akreditovaného studijního programu (zákon č. 563/2004 Sb.). Školní metodik prevence zprostředkovává primární prevenci v rámci rizikového chování a sociálně patologických jevů (Bartoňová, Vítková, 2007). „*Vytváří strategii školy v oblasti prevence zneužívání návykových látek, [...], podílí se na jeho realizaci a sleduje jeho úspěšnost*” (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 53).

1.3 Podpůrná opatření a jejich specifika

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje podpůrná opatření jako podporu při výchovně vzdělávacím procesu, kdy napomáhá komunikaci a spolupráci mezi pedagogem a žákem. Tato podpora spočívá v úpravě průběhu a organizace vzdělávání (Horký, 2022). Legislativní dokument České republiky popisuje podpůrná opatření jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta” (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1). Univerzita Palackého v Olomouci vytvořila *Katalog podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty „s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění”* (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2022). Autoři *Katalogu podpůrných opatření* charakterizovali podpůrná opatření jako popis nezbytných doporučení využívaných ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se SVP. Nelze opomenout, že zrovna podpůrná opatření přinášejí žákům se SVP mnoho příležitostí ve vzdělávání. Trojice autorů také vyzdvihuje zavedení podpůrných opatření do českého školství. Možnost využívání podpůrných opatření ve výuce přispívá ke zkvalitnění úrovně vzdělávání v České republice. Podpůrná opatření lze aplikovat žákům na všech stupních škol naší vzdělávací soustavy. Systém podpůrných opatření byl realizován s respektem k několika důležitým principům a zásadám. Základním principem podpůrných opatření je nediskriminace, rovný přístup a spravedlnost. Tento princip je podporován odborností, kvalitou, efektivitou a dostupností opatření. Zásadou dobré aplikace podpůrných opatření je spolupráce, kontinuita a jednotný přístup poskytované podpory. „Základním impulsem pro vytvoření *Katalogu PO* byla snaha popsat, utřídit, vyhodnotit a metodicky vyjádřit dlouholeté zkušenosti desítek a stovek učitelů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami” (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a). Hlavním kritériem pro nastavování **podpůrných opatření** bylo dělení žáků do kategorií podle zdravotního postižení nebo sociálního znevýhodnění. V současné době se při doporučování podpůrných opatření pracovníci ŠPZ soustředí na posuzování míry a hloubky zdravotního postižení, znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění. Podpůrná opatření rozlišujeme do pěti stupňů. Stupně jsou rozlišovány podle míry intenzity potřeby (srov. Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015a; Michalík, Monček, Baslerová, 2015). Dalšími důležitými aspekty, které ovlivňují rozdělení

podpůrných opatření do pěti stupňů je organizační, pedagogická a finanční náročnost. Podpůrná opatření od 2. stupně jsou doporučována dětem, žákům nebo studentům, kde ŠPZ rozhodne, že nižší stupeň podpory by byl ve vzdělávání nedostačující. Škola nebo školské zařízení poskytuje podpůrná opatření na základě doporučení od ŠPZ. Podpůrná opatření prvního stupně nastavuje dítěti, žákovi nebo studentovi škola nebo školské zařízení sama bez doporučení ŠPZ (zákon č. 561/2004 Sb.).

Podporu **prvního stupně** ve vzdělávání lze poskytnout bez vyšetření a doporučení ŠPZ (zákon č. 561/2004 Sb.). Podpůrná opatření tohoto stupně nastavují pedagogové školy. Podporu aplikují na základě pozorování žáka, analýzy žakových sešitů a děl, sociální adaptace, zdravotního stavu, dlouhodobého hodnocení a rodinné situace žáka. Cílem této podpory je využití běžně dostupných pedagogických metod a přístupů. Je vhodné využívat pedagogické přístupy, které jsou respektující a dávají prostor individuální práci s žákem se SVP. Klademe důraz na motivaci žáka, prevenci únavy a aktivní učení. Správně nastavená podpůrná opatření prvního stupně působí jako prevence před zhoršením školní úspěšnosti žáka. Pedagogická intervence by měla cílit na školní úspěšnosti žáka v průběhu běžné výuky (Michalík, Monček, Baslerová, 2015). Můžeme využívat tyto prostředky:

- drobné úpravy metod, organizace a hodnocení vzdělávání,
- plán pedagogické podpory (Hrušková, 2022).

Poskytnutí podpory **druhého až pátého stupně** podpůrných opatření je možné pouze s doporučením ŠPZ. Doporučení žák získává na základě odborného vyšetření problémových oblastí ve vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.). Vzdělávání v těchto stupních podpory vyžaduje úpravy v běžné výuce, využívání speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek a dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga. Z těchto důvodů je poskytování vyšších stupňů podpory finančně náročnější (Hrušková, 2022). Žák je vzděláván podle obsahů *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* bez jakýchkoliv změn. Pokud je nezbytné provést redukce ve výstupech *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, je nezbytné vypracovat individuální vzdělávací plán pro žáka se SVP (Michalík, Monček, Baslerová, 2015). Úspěšný individuální vzdělávací plán by měl obsahovat tyto klíčové informace – způsob spolupráce

s rodiči a žákem, evaluace efektivnosti, spolupráce s vrstevníky či spolužáky, kooperace multioborového týmu, popis nastavených opatření pro úspěšný proces vzdělávání a charakteristika možností hodnocení a jeho cíle. Žákovi poskytujeme ve výuce podporu prostřednictvím úpravy metod a organizace vzdělávání a rozšířenými formami hodnocení, které umožňují reflektovat celou širší aspektů ve vzdělávání. Žákům se SVP v případě potřeby vypracováváme individuální vzdělávací plán, kde je vymezena pozice asistenta pedagoga nebo sdíleného pedagoga, případně jiných pracovníků (např. tlumočnick, osobní asistent). Součástí podpůrných opatření je využívání speciálních učebnic, kompenzačních pomůcek, alternativních výukových materiálů a náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace). V případě pedagogické podpory třetího stupně se doporučuje žákům se SVP předmět speciálně pedagogické péče (speciální pedagog, psycholog) (Hrušková, 2022). Podpůrná opatření tohoto stupně mohou být uplatňována i při vykonávání závěrečné zkoušky, přijímacího řízení nebo státní maturity.

Cílem nastavení konkrétních podpůrných opatření do výuky je plnohodnotné začlenění žáka se SVP do výuky, a to tím způsobem, aby byl schopen aktivní účasti na veškerých aktivitách jako ostatní žáci. Vyhovujícím přístupem k žákovi se SVP je jeho zapojení do společné výuky, při které dbáme na dodržování individuálního přístupu. Z důvodu zdravotních obtíží nebo doporučení lékaře jsou žáci se SVP vzdělávání individuálně v domácím prostředí. Jedná se především o žáky, kteří mají ve výuce nastavený 5. stupeň podpory. Individuální výuka v domácím prostředí je zajišťována pedagogy ze základní školy (Michalík, Monček, Baslerová, 2015). Poslední formou vzdělávání žáků se SVP v 5. stupni podpory je vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením podle § 42 ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb.). Při tvorbě podpůrného plánu a stanovení podpůrných cílů musíme brát v potaz osobnostní rysy žáka se SVP. Cílem podpůrného plánu není přetížení žáků se SVP, ale rozvoj jeho osobnosti a vědomostí. Při tvorbě podpůrných opatření se můžeme nechat inspirovat SMART pravidly.

S = specifické – soustředění se na cíle, které přímo popisují charakter podpory,

M = měřitelné – volba takových cílů, které jsou měřitelné a dají se otestovat,

A = akceptovatelné – volba takových cílů, které jsou relativní,

R = reálné – volba dosažitelných cílů,

T = termínované – volba takových cílů, které se dají naplnit v reálném časovém období (Bartoňová, Sedláčková, Vítková, 2020).

1.4 Možnosti vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Ve školském zákoně je zaveden termín povinné školní docházky, který ukládá povinnost plnění školní docházky v základním vzdělávání po dobu devíti let. Do základního vzdělávání je možné nastoupit nejdříve v šesti letech věku dítěte, pokud není dítěti povolen odklad. Nástup do základního vzdělávání lze odložit nanejvýše dvakrát. O odklad nástupu do základní školy žádá rodič nebo zákonný zástupce. Následuje návštěva odborného lékaře a ŠPZ, kteří odklad povinné školní docházky doporučí, anebo zamítnou. Pokud pedagogové shledají u žáka nedostatky, mohou požádat ředitele školy o nastavení odkladu. Ředitel školy může žákovi odložit povinnou školní docházku o necelý školní rok. Povinnou školní docházku lze ukončit nejvýše ve školním roce, kdy žák dosáhne 17. roku věku. Odklad povinné školní docházky je plněn v přípravné třídě běžné základní školy, nebo v přípravném stupni základní školy speciální. Přípravný stupeň navštěvují žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s poruchami autistického spektra. Třídy v přípravném stupni základní školy speciální musí navštěvovat minimálně čtyři a nejvýše šest žáků. O přijetí žáka do této třídy rozhoduje ředitel školy na základě doporučení ŠPZ (zákon č. 561/2004 Sb.).

Plnění povinné školní docházky u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Od období úplné segregace osob se zdravotním postižením jsme se posunuli do doby, kdy na osoby se znevýhodněním nahlížíme pozitivně. Usilujeme o to, aby osoby se zdravotním postižením byly maximálně schopné žít nezávislý plnohodnotný život. Od roku 2005 se snažíme děti a žáky se SVP plně integrovat do běžných základních škol. Vyrovnaní studijních příležitostí pro všechny děti, žáky a studenty svědčí o úspěšnosti naší vzdělávací politiky. České vzdělávání žáků se SVP je rozděleno do dvou úrovní:

- inkluze žáka/třídy na základní školu v hlavním vzdělávacím proudu,
- školství pro osoby se zdravotním znevýhodněním (Bartoňová, Vítková, 2007).

Školní inkluzivní prostředí by nemělo být omezující. Mezi základní znaky inkluzivní třídy patří nutnost přizpůsobení prostředí potřebám žáka se SVP a přítomnost podněcujících předmětů. Důležité je vycházet z příčin neúspěšnosti žáka, jeho zájmů a silných stránek (Zilcher, Svoboda, 2019). Nezbytnou schopností pedagogů v inkluzivním vzdělávání je vytváření tzv. univerzálního designu pro učení. Univerzální design pro učení je popisován autory jako schopnost pedagoga reagovat na jakékoliv potřeby všech žáků (Treviranus et al., 2014). V inkluzi často využíváme systém odměn, princip strukturovaného učení nebo komunikační deník (Zilcher, Svoboda, 2019). Výuka ve školách a třídách podle § 16, odst. 9 školského zákona se odlišuje od běžných škol hlavně v obsahu a organizaci. „*Učivo je redukováno na osvojení si základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností*” (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 73).

2 Asistent pedagoga a jeho úloha v edukaci

2.1 Vymezení pojmu a kvalifikace asistenta pedagoga

Posláním všech pedagogů je přistupovat ke své práci tak, jako by jim byl svěřen nejvyšší úřad. Jsou na vysokém místě důstojnosti, o kterém musí být přesvědčeni (Komenský in Janík, 2021). Pedagogové jsou povoláni k tomu, aby pomáhali lidstvu objevovat a poznávat svět, učit se nebo konat práci (Janík, 2021). České školství začalo využívat asistenta pedagoga po schválení nové školské legislativy. S přijetím zákona č. 561/2004 Sb. se zlepšila kvalita českého školství. Společně s tím se rozšířila povědomost široké společnosti o společném vzdělávání. Profese asistenta pedagoga je základním kamenem inkluzivního vzdělávání (Hájková et al., 2018). Asistent pedagoga „*je dost zásadní proto, aby společnost, děti, to školní prostředí, tyto handicapované děti přijímaly tím správným a zdravým způsobem*” (Hájková et al., 2018, s. 15).

Někteří dokáží lépe pracovat u mladších dětí, jiní zase u starších žáků. Ovšem důležitou kompetencí asistenta je, aby dokázal přiměřeně reagovat na všechny problémy žáka a přistupoval k nim s respektem. Toto jsou skutečnosti, které dokáží rapidně ovlivnit vztah asistenta pedagoga a žáka. Ve chvíli, kdy asistent pedagoga nedokáže měnit své postoje k žákovi, je třeba asistenta vyměnit (Čadilová, Žampachová et al., 2021). Profese asistenta pedagoga je jedním ze zaměstnání, které můžeme zařadit do široké škály pomáhajících profesí. Nároky na osobnost, znalosti a zkušenosti asistenta jsou velice vysoké. Zaměstnavatelé, žáci i rodiče nebo zákonní zástupci od asistentů pedagoga vyžadují kladné vlastnosti osobnosti, lidské přistupování, splnění kvalifikačních požadavků, dobré znalosti a dovednosti aplikovatelné do výuky a přímé práce s žáky. Základem úspěšné pedagogické intervence je důvěra mezi účastníky (Hájková et al., 2018). V současném českém vzdělávacím systému je asistent pedagoga charakterizován jako podpůrné opatření u žáků se SVP (Hájková et al., 2018). Zákon o pedagogických pracovnících hovoří o asistentovi pedagoga jako o pedagogovi, který „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného*” (zákon č. 563/3004 Sb., § 2, odst. 1). Katalog podpůrných opatření vymezuje asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, který se podílí na

vzdělávání žáků se SVP. Součástí pedagogického sboru se stává pouze tehdy, je-li na škole přítomen žák se SVP (Michalík, Monček, Baslerová, Hanák, 2022).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, klade důraz na spolupráci mezi pedagogem a asistentem pedagoga. Asistent poskytuje podporu pedagogovi, který vzdělává žáky se SVP, a zároveň naslouchá potřebám žáků se SVP (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Asistent pedagoga, třídní učitel a všichni vyučující v dané třídě jsou jeden pedagogický tým, který společně evaluuje, plánuje a realizuje vzdělávací proces v konkrétní třídě (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2022). Milníkem, na který autor upozorňuje, je špatné pochopení pracovní náplně asistenta pedagoga. Asistent není osobním pedagogem pro daného žáka se SVP. V základním principu se jedná o ojedinelou a primární podporu pro pedagoga. Třídní učitel nebo vyučující pedagog by měl věnovat všem žákům svou pozornost přiměřeně stejně, včetně žáků se SVP. Asistent pedagoga se věnuje žákům tak, aby umožnil třídnímu učiteli či vyučujícímu pedagogovi věnovat svou pozornost všem žákům ve třídě v dostatečně potřebném čase (Němec, Martinovská et al., 2018). Pracovní náplň asistenta pedagoga lze charakterizovat čtyřmi hesly:

- spolupráce,
- komunikace,
- pomoc,
- individuální podpora.

Spolupráce je důležitou skutečností pracovní náplně asistenta. Asistent je prostředníkem mezi žákem a ŠPZ, zdravotnickými zařízeními nebo třídním učitelem. Pod heslem komunikace si lze představit především komunikaci s rodiči nebo zákonnými zástupci. Pomoc a individuální podpora je zaměřená na žáka se SVP. Přizpůsobuje se individuálním potřebám a požadavkům žáka. Podpora ze strany asistenta nemusí být poskytována pouze individuálně jednomu žákovi, ale může být udělena i skupině (např. všem dyslektikům) (Zalmay, 2013b). Na mateřské, základní, střední nebo vyšší odborné škole může ředitel školy, se souhlasem krajského úřadu, zřídit pozici asistenta pedagoga do třídy nebo pro studijní skupinu (Kroupová, 2016). Školy a školská zařízení mohou zřizovat funkci asistenta pedagoga dvěma způsoby – asistenta pedagoga jako podpůrné opatření pro žáky se SVP a

asistenta pedagoga jako zaměstnance školy, kterého platí škola ze školního rozpočtu (Zalmany, 2013a). Ke zřízení asistenta pedagoga u dětí, žáků a studentů se SVP nebo zdravotním postižením, je nezbytné doporučení ŠPZ (Kroupová, 2016). Asistent pedagoga může profesně působit v oblasti školství, ale i v sektoru sociálních služeb. K získání úplné odborné kvalifikace k vykonávání profese asistenta pedagoga je nutné vystudovat střední školu s maturitní zkouškou se zaměřením na pedagogiku, vyšší odborné vzdělání akreditovaného pedagogického oboru, nebo vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd. K vykonávání profese ve výchovných, volnočasových, ubytovacích zařízeních a v zařízeních ochranné nebo ústavní péče je kvalifikovaná osoba se „*středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, [...], nebo základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga*” (zákon č. 563/2004 Sb., § 20, odst. 1, 2).

2.2 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podpory. Asistent pedagoga může být žákovi nebo třídě přidělen od 3. stupně pedagogické podpory ve vzdělávání. Asistent pedagoga, přidělený celé třídě, je nazýván sdíleným asistentem (Baslerová, 2015). Asistent pedagoga je často podpůrným opatřením, které vede žáky k bezproblémovému vzdělávání, zlepšuje adaptaci žáka na školní prostředí, jeho komunikaci nebo socializaci (Čadilová, Žampachová, 2015). Využití asistenta pedagoga v jednotlivých stupních:

Stupeň podpory	Využití asistenta pedagoga
<i>stupeň č. 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> - rozsah podpory asistenta pedagoga je 9, 14, 18, 23 nebo 27 hodin přímé pedagogické činnosti týdně, - ŠPZ doporučuje asistenta pedagoga podle individuálních potřeb žáka nebo třídy, - asistent pedagoga může být s žákem i mimo vyučovací hodiny (např. školní družina, školní klub), - oporou při vzdělávání může být další pedagogický pracovník (na

	0,5 úvazku).
<i>stupeň č. 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> - asistent pedagoga poskytuje podporu žákovi nebo třídě po dobu 32 až 36 hodin přímé pedagogické činnosti týdně, - časovou dotaci asistenta pedagoga doporučuje ŠPZ podle potřeb žáka nebo třídy, - pedagogický tým může být rozšířen o dalšího pedagogického pracovníka (na 1,0 úvazek), - v případě nepříznivého zdravotního stavu žáka škola umožňuje asistentovi pedagoga docházet k žákovi domů.
<i>stupeň č. 5</i>	<ul style="list-style-type: none"> - podpora asistenta pedagoga je žákovi poskytována v rámci 36 hodin přímé pedagogické činnosti týdně, - možnost využití dalšího pedagogického pracovníka (na 1,0 úvazek), - potřeba intenzivní péče po celou dobu výchovně vzdělávacího procesu.

Tab. 1: Asistent pedagoga a stupně podpůrných opatření, zdroj: srov. Čadilová, Žampachová, 2021; vyhláška č. 27/2016 Sb.

Před výčtem hlavních kompetencí asistenta pedagoga je důležité zmínit, že asistent pedagoga z jedné části pracuje v přímém kontaktu s žáky a třídou. Ovšem nadále velkou část svého pracovního úvazku naplňuje nepřímou pedagogickou činností. Nepřímou pedagogickou činností můžeme rozumět konzultace s učiteli, schůzky s rodiči nebo spolupráci se ŠPZ. Oba způsoby plnění pracovní náplně musejí být uznány v úvazku (Němec, Martinovská et al., 2018).

V odborných textech se autoři často zmiňují o povahových vlastnostech asistenta pedagoga. Docentka Hájková vyzdvihuje trpělivost, empaticnost, komunikativnost, důslednost a spravedlnost. Zmiňuje také schopnosti asistenta pedagoga, který by měl zvládnout motivovat děti, přistupovat k žákům individuálně a respektovat autoritu (Hájková et al., 2018). Autoři Němec a Martínková považují za důležité přistupovat k žákovi s

maximálním respektem k jeho emocionální, kognitivní, vývojové a fyziologické potřebě (Němec, Martínková, 2018).

Hlavní kompetence asistenta pedagoga jsou velmi obsáhlé a ovlivnitelné časem. Některé kompetence jsou nezbytné pro žáky v předškolním vzdělávání a jiné kompetence jsou klíčovými pro žáky v základním vzdělávání. Naopak nežádoucí kompetencí asistenta pedagoga, která není ovlivněna časem, je přílišná podpora žáka ve vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2021). „*Konkrétní náplň práce asistenta pedagoga a poměr mezi jeho jednotlivými činnostmi, [...], je vždy individuální, řídí se podle potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich pedagogů*” (Hájková et al. 2018, s. 48). V kontextu školy mohou asistenti pedagoga vykonávat práci, kterou jim legislativa přímo neukládá (např. účast na volnočasových aktivitách žáka, spolupráce s neziskovými organizacemi aj.) (Hájková et al., 2018).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, stanovuje činnosti, které zajišťuje asistent pedagoga. Prioritní kompetencí asistenta pedagoga je přímá pedagogická činnost, kterou působí na žáka při výchovně vzdělávacím procesu. Přímá pedagogická činnost je řízena instrukcemi a zvolenými metodami pedagogem nebo vychovatelem. V rámci péče o žáka se asistent pedagoga snaží o dosažení co nejvyšší samostatnosti, podporuje ho a motivuje k lepším vzdělávacím výsledkům. V rámci samostatnosti žáka asistent pedagoga usiluje o vytvoření základních pracovních a hygienických návyků a posiluje sociální kompetence žáka. Stanovené hlavní kompetence asistenta pedagoga jsou výchovná práce, organizační činnost, pomoc při adaptaci žáka se SVP a pomoc žákovi se SVP při sebeobsluze, výuce nebo školních akcí uskutečněných mimo prostory školy (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

R. Butt rozlišil práci asistenta pedagoga na tři modely. První model je založený na individuální práci s žákem. Individuální model práce asistenta pedagoga je nejméně žádoucí. Jeho individuálnost nepodporuje inkluzivní trend ve vzdělávání z důvodu sociální izolace žáka z kolektivu. Model sdíleného asistenta se vyskytuje v českém školství velmi často. Jedná se o podporu ze strany asistenta celé třídy, nikoliv jedinci. Poslední model charakterizuje asistentovu práci se všemi různými žáky, pedagogy i třídami (Butt, 2016).

2.3 Didaktické metody a formy využívané při práci asistenta pedagoga

Vzdělávání žáků se SVP se vyvíjí na základě tělesných a psychických specifík jedinců, jejich druhu a stupni zdravotního postižení. Pro vzdělávání všech žáků se SVP jsou nastavena obecná pravidla. Je nezbytné zabezpečit interiér i exteriér školy, zvolit vhodné didaktické i kompenzační pomůcky do výuky a zajistit další pedagogické pracovníky. Asistent pedagoga sehrává důležitou roli ve vzdělávání u žáků se SVP. Asistent je žákovi se SVP nápomocen v oblastech komunikace, zprostředkovávání kontaktu se spolužáky, osvětlování nepochopeného tématu, práce s didaktickými a kompenzačními pomůckami, podpora samostatnosti, vedení pozornosti vůči důležitým podnětům, stimulace, motivace a relaxace (Kopřivová in Bařínková, Čalová et al., 2012). Specifičnost každého žáka je stanovena několika faktory jako je věk, pohlaví, temperament, volnočasové aktivity, rodinné zázemí a další (Kargerová, Maňourová, 2013). Z těchto důvodů je důležité vnímat žáka individuálně vzhledem k jeho osobním potřebám, vnitřním předpokladům a vnějším podmínkám ve vzdělávání. Mezi vnitřní předpoklady, které ovlivňují proces učení se, lze začlenit faktor motivace, pozornosti, paměti, kompetence k učení a stylu učení se. Vnější podmínky, kterým by měli pedagogové věnovat svou pozornost, je rodinné a školní zázemí a souvislosti spojené s tím (např. sociální vztahy, časová podpora nebo materiální vybavení) (Zieleniecová, 2015). S touto problematikou souvisí metoda vzdělávání – diferenciací. Diferencované vyučování popisuje vzdělávání, ve kterém se obsah, organizace vzdělávání a vedení výchovně vzdělávacího procesu řídí individuálními potřebami a vnitřními předpoklady žáka či studijní skupiny (Hránková, Krobot, 2015). Studijní skupina žáků bývá vytvořena v co největší možné míře homogenně (Zieleniecová, 2015). Cílem diferenciací je nastavení podmínek pro vzdělávání tak, aby výchovně vzdělávací proces byl co nejefektivnější a vyhovoval každému jednomu žákovi. Při diferenciaci si pedagog pokládá tyto otázky:

- 1) Jak nastavit cíl vzdělávání, aby byl směřován k žákovi?
- 2) Jaký typ domácích úkolů je pro něj adekvátní a kolik jich zvládne?
- 3) Jak žáka motivovat, aby měl lepší výsledky? ...aj. (Hránková, Krobot, 2015).

Diferenciaci můžeme rozlišit na vnitřní (homogenní skupina žáků ve školním prostředí) a vnější (homogenní skupina jedinců mimo školní budovu). Skupina žáků při vnitřní diferenciaci může být trvalá, stabilní nebo pružná, měnná (Zieleniecová, 2015). Diferencované vyučování zaměřené na jednoho žáka nazýváme **individualizace**. Individualizace výuky respektuje osobní potřeby a jedinečné vlastnosti každého žáka. Výuka je přizpůsobena žákovu tempu práce, organizaci učebních činností, časovým možnostem žáka a uspořádání obsahu (Zieleniecová, 2015). Pedagogický slovník definuje individualizaci jako výuku, „*při níž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí*” (Průcha, Walterová, Mareš in Kargerová, Maňourová, 2013). Individualizace se využívá při společném vzdělávání. Věnuje pozornost rozdílům mezi jednotlivci „*a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávací práce*” (Kargerová, Maňourová, 2013).

Často využívaná metoda při vyučování je **zásada názornosti**. Názornost je možné využívat ve všech úrovních vzdělávání. Při názornosti lze použít velké množství didaktických i jiných pomůcek – počítač, karty, 3D modely nebo zkušenosti některých žáků (Dostál, 2008). Zásada názornosti představuje komplexní poznání žáků. Jedná se o interakci názorné, demonstrační i dovednostně praktické metody spojené se slovním doprovodem. Mnoho autorů definuje názornost ve vyučování jako smyslové poznání (Vohradský, Hodinář et al., 2009). Žáci mají získat formou názornosti praktické zkušenosti z přímé výuky. Při názornosti žák získává informace o předmětu na základě přímého pozorování vzhledu i vlastností předmětu a svých dosavadních představ o dané problematice (Dostál, 2008). J. Jůva uvádí, že při získávání poznatků názorností hrají úlohu myšlenkové operace – syntéza, analýza a porovnávání (Jůva in Dostál, 2008).

„*Metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům*” (Vohradský, Hodinář et al., 2009). Vysvětlování je postavené na rekonstrukci a pochopení dané problematiky. Vyučovaná látka je přizpůsobena věkovým zvláštnostem, současným vědomostem a poznatkům žáků. Při metodě vysvětlování pedagog postupuje v učivu popořadě po jednotlivých oblastech. Důležité je ověření zvládnutí daného tématu pedagogem u žáků (Vohradský, Hodinář et al., 2009).

2.4 Spolupráce asistenta pedagoga s žákem, zákonnými zástupci a pedagogem

Komunikace je důležitou schopností asistenta pedagoga, která pozitivně ovlivňuje žákovy úspěchy ve vzdělávání (Čadilová, Žampachová, 2021). V latině dříve znamenala slova *communicatio* společné dění a *communicare* činit něco společným, sdílet něco s někým druhým (Vybíral, 2013). Schopným komunikačním partnerem je „*ten, kdo disponuje sumou znalostí, má dostatek informací a umí (může) je využít*” (Vybíral, 2013, s. 48). Výměna informací mezi asistentem pedagoga a jinou osobou by měla mít informační, instruktivní nebo operativní funkci komunikování (Vybíral, 2013). Asistent pedagoga spolupracuje s žákem se speciálně vzdělávacími potřebami – z několika důvodů je v zahraničních zemích asistent pedagoga nazýván průvodcem ve vzdělávání. V České republice je asistent pedagoga legislativně charakterizován jako podpůrné opatření pro žáky se SVP, ale zároveň jako spolupracovník pedagoga. Pojmenování asistenta pedagoga jako průvodce není konkrétně definováno. Nezáleží, jestli se více věnuje žákovi se SVP, nebo spíše spolupracuje s pedagogem. Asistent pedagoga provádí žáka se SVP edukačním procesem (Hájková et al., 2018). Asistent pedagoga je žákovi ve školním prostředí nejbližší, a proto má „*největší šanci vnímat jeho potřeby i problémy*” (Čadilová, Žampachová, 2021, s. 23). V některých českých školách si pedagogové zpracovávají písemné záznamy o průběhu školního roku žáka se SVP (Kucharská, Mrázková et al., 2018). Zprostředkovávání žákových potřeb zákonnému zástupci nebo pedagogovi má z tohoto důvodu provádět asistent pedagoga. Měl by sdělovat pouze informace, které jsou důležité v řešení konkrétního problému. Cílem rozhovoru je najít společné řešení – pravidlo, které bude platit (Čadilová, Žampachová, 2021).

U spolupráce asistenta pedagoga **se zákonnými zástupci žáka se SVP** autorka Wolfendaleová definuje čtyři argumenty, které zdůrazňují spolupráci asistenta pedagoga s rodiči:

- právo – právo účastnit se veškerých aktivit svého dítěte,
- rovnost – rovný vztah mezi rodiči a pedagogy,
- reciprocita – všichni zúčastnění by měli mít z pedagogické intervence pocit úspěšnosti,

- posilování - součástí účasti na vzdělávacím procesu žáka se SVP je dobrý pocit zvládnutí této situace (Wolfendaleová in Čapek, 2013).

Schůzky asistenta pedagoga a zákonných zástupců jsou při vzdělávání žáků se SVP nezbytné. V péči o dítě se SVP je ideální, aby se pravidelných schůzek účastnili všichni potřební, a to asistent pedagoga, učitel a rodiče (Němec, Martinovská, 2018). V komunikaci mezi pedagogy a zákonnými zástupci je preferován osobní kontakt, ale lze komunikovat také telefonicky nebo přes e-mailové zprávy (Kucharská, Mrázková et al., 2018).

S. Štech definuje klíčové pojmy pro spolupráci mezi školou a rodinou v českých školách. Model komunikace mezi zákonnými zástupci a školou je postaven na principech separace, selektivnosti, úkolování a formálnosti. Pojem separace poukazuje na odlišnost rolí rodičů a pedagogů ve vzdělávacím procesu. Každý z těchto účastníků v péči o dítě zodpovídá jinou měrou za výchovu žáka. Aktivita rodičů je selektivně členěna na žádoucí a nežádoucí. Zákonní zástupci žáka jsou vyzýváni k potřebné a vhodné spolupráci. Úkolování je chápáno jako negativní vůči rodičům. Ve většině českých škol se rady a postřehy rodičů berou na lehkou váhu. Učitelé zadávají jednostranné požadavky na zákonné zástupce bez uvědomění si domácího prostředí žáka (např. jeho výchovného stylu, zvyků, současných stresových situací). Setkání mezi rodiči a pedagogy se odehrává na základě oficiální, formální domluvy (Štech, 2000). Z. Němec a P. Martinovská (2018) navrhuje několik doporučení a pravidel pro komunikaci se zákonnými zástupci. Prvním doporučením autorů je udržování dobrých pozitivních vztahů. Pravidlo, které by mělo být maximálně dodržováno, je respekt vůči rodičům, a to především respekt vůči postojům a rozhodnutím zákonných zástupců ve vzdělávání žáka se SVP. Dále autoři doporučují nestigmatizovat žáka a přistupovat k němu vždy individuálně. Asistent pedagoga a učitel nekritizuje rodinné prostředí žáka. V komunikaci se pedagogové soustředí na pozitivní informace o žákovi. Posledním pravidlem pro asistenta pedagoga je respekt vůči učiteli a dodržování jeho postupů a pokynů (Němec, Martinovská, 2018).

Zákonní zástupci žáka mnohdy nevědí, co si pod pojmem profese asistenta pedagoga představit. Ve chvíli, kdy jsou seznámeni s profesí, se jejich spolupráce stává úspěšnou (Němec, Martinovská, 2018). Před zahájením pedagogické intervence u žáka se SVP je vhodné setkat se s rodiči žáka. Prvního diagnostického rozhovoru jsou účastni

zákonní zástupci, asistent pedagoga a školní speciální pedagog. Při rozhovoru se zákonnými zástupci se dotazuje asistent se školním speciálním pedagogem na témata, např. domácí přípravu, časovou náročnost školní přípravy, zda někdo pomáhá žákovi, jaký je systém jeho domácí přípravy apod. Autorky připisují důležitost pracovním návykům, silným a slabým stránkám žáka se SVP. V rozhovoru se také zaměřují na oblasti výuky, ve kterých je žák se SVP úspěšný (Kucharská, Mrázková et al., 2014). V průběhu školního roku se zákonní zástupci setkávají s asistentem pedagoga podle potřeb žáka, pedagogů nebo rodičů. Pedagogové se v rámci schůze věnují primárně problematice funkčnosti již nastavených podpůrných opatření a edukačním postupům. Pokud se pedagog a asistent shodne na nefunkčnosti dosud využívané podpory, je důležité informovat zákonné zástupce o změně (Němec, Martinovská, 2018). Spolupráce asistenta pedagoga s **pedagogem** se může vyvíjet různými směry. Často se vztah pedagoga a asistenta vyvíjí na základě myšlenek a přístupů třídního učitele. Ve chvíli, kdy pedagog není nakloněn ve prospěch inkluzivního společného vzdělávání, vztah mezi asistentem pedagoga a pedagogem je negativní. Hájková popisuje pět možných postojů pedagoga vůči asistentovi – odmítavý, nadřizený, konkurenční, respektující a partnerský vztah (Hájková et al., 2018). Situací, které ovlivňují vztah asistenta pedagoga a učitele, může být mnoho. Autorka Houdková shrnula pět klíčových faktorů ve vztahu asistenta pedagoga a učitele – osobní sympatie, zkušenost, žáci, vzdělání a věk žáků. Tyto výsledky jsou ověřené výzkumným dotazníkem autorky (Houdková in Hájková et al., 2018). Spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem může být úspěšná pouze tehdy, když má každý z nich přesně vymezené pracovní kompetence. Sharmy a Salenda vypsali ověřené modely kooperace mezi nimi:

- učitel učí, asistent podporuje,
- učitel učí, asistent pozoruje,
- učitel a asistent pedagoga v paralelním působení v práci s celou třídou (Sharmy, Salenda in Hájková et al., 2018).

Na diagnostickém a vzdělávacím procesu žáka se SVP spolupracuje pedagogický, zdravotnický a psychologický multidisciplinární tým. O žáka se SVP intenzivně pečují pedagogové ze školního prostředí a ŠPZ. Dále může být pedagogicko-psychologický tým rozšířen o odborníky z pediatrie, logopedie, neurologie nebo jiných specializovaných

pracovišť. Asistent pedagoga je iniciátorem speciálně pedagogické péče u žáka se SVP. Iniciátorem je z důvodu největších znalostí o žákově školním prospěchu a obtížích (Kucharská, Mrázková et al., 2018).

3 **Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami v době pandemie COVID-19**

3.1 **Žák se speciálně vzdělávacími potřebami a jeho vymezení**

Přijetí zákona č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, v platnost znamenalo velký pokrok v českém školství. Přijetí zákona potvrzovalo nutnost změny současného modelu vzdělávání. Ve školách a školských zařízeních chyběla opora žákům, kteří měli obtíže ve vzdělávání. V roce 2016 vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, která ukotvuje pojem **žák se speciálně vzdělávacími potřebami** (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015b). Žák se speciálně vzdělávacími potřebami je žák, který k úspěšnému absolvování školy a naplnění svých studijních možností potřebuje do výuky nastavit podpůrná opatření (Martasek, 2017). Podpůrná opatření vycházejí z individuálních potřeb žáka. Každý žák s vývojovými odlišnostmi využívá jiné speciální potřeby při výchovně vzdělávacím procesu. Pedagogové věnují pozornost především na zdravotnímu stavu žáka, odlišnému sociokulturnímu prostředí nebo jiné životní situaci (srov. MŠMT, 2022; Bartoňová, Bytešníková, Vítková et al., 2012). V současné době vnímáme nedostatky v obsahu slovního spojení *žák se speciálně vzdělávacími potřebami*. Využití termínů **podpůrná opatření** nebo **prostředky speciálně pedagogické podpory** se více přibližují faktické situaci ve školách a školských zařízeních (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015b).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy rozlišuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na šest podskupin – žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zhoršeného zdravotního stavu, žáci s vadami řeči, žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování, žáky z odlišných kulturních a životních podmínek, žáci s odlišným mateřským jazykem a žáky nadané a mimořádně nadané. Pojem nepříznivý zdravotní stav zahrnuje tělesné, zrakové či sluchové postižení, lehké mentální postižení, kombinované postižení nebo žáky s dlouhodobou absencí či zdravotním oslabením (MŠMT, 2022). Termín *mentální postižení* je označení pro snížení rozumových schopností jedince, které bylo zapříčiněno organickým poškozením mozku nebo nepostačující mozkovou funkcí. Odlišnosti ve vývoji můžeme nalézt také v oblastech adaptivního chování i v některých psychických vlastnostech (srov. Machalík, 2017b; Bartoňová, 2017). U **žáků s mentálním**

postižením záleží na stupni, rozsahu a hloubce postižení. Tyto faktory plně ovlivňují způsob plnění základního vzdělávání. Při kontaktu s osobou s mentálním postižením klademe pozornost všem narušeným oblastem duševního vývoje a myšlení. Každý jedinec s mentálním postižením je charakteristický svými osobnostními specifiky (Hránková, Krobot, 2017). Určité rysy mentálního postižení se mohou vyskytovat v různé míře či pořadí. V některých případech mohou až zcela absentovat. Ovšem charakteristickými, často se opakujícími, projevy mentálního postižení jsou problémy v komunikaci, zvýšená úzkostnost, opožděný psychologický vývoj, impulzivita, infantilnost, snížená adaptace na sociální prostředí a školní požadavky, rigidita chování a s tím spojená omezená samostatnost (Čadilová, Felcmanová et al., 2015). Oslabení se projevuje především v oblasti sebekontroly, paměti, emocionálního vývoje, myšlenkových pochodů a nesoustavnosti myšlení (Hránková, Krobot, 2017). Při vzdělávání žáků s mentálním postižením je nezbytné vytvořit tyto podmínky a odpovídající prostředí – snížený počet žáků ve třídě, upravené školní prostředí, speciální učební styly, učivo odpovídající rozumovým schopnostem žáků, kompenzační pomůcky nebo strukturalizaci prostoru i času (Bartoňová, 2017).

Žáci s mentálním postižením mohou být vzdělávání v základní škole podle § 16 odst. 9 školského zákona. Nástup na základní školu speciální je vyřizován na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení ŠPZ. Paragrafové školy jsou desetileté. První stupeň je členěn od prvního do šestého ročníku a druhý stupeň je sedmý až desátý ročník (zákon č. 561/2004 Sb.). „*Dítěti s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad místně příslušný podle místa trvalého pobytu dítěte se souhlasem zákonného zástupce dítěte takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte, a to na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení*” (zákon č. 561/2004 Sb., § 42).

Početnou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří **žáci se specifickými poruchami učení**. Specifické poruchy učení jsou charakteristické tím, že žákovi rozumové schopnosti neodpovídají jeho školním výkonům. Definice termínu se mezi jednotlivými národnostmi liší, ale již podle samostatného označení *specifické poruchy učení* můžeme očekávat, že žáci mají obtíže ve školní úspěšnosti. Jejich školní výkony jsou slabší a neočekávané vzhledem k jejich věku nebo školnímu ročníku. Výsledky ve školních

předmětech se mohou výrazně lišit (srov. Jiráková, 2017; Bartoňová, 2017). *Americká psychiatrická asociace* definuje specifické poruchy učení jako neurovývojovou poruchu, která se projevuje především v oblastech efektivního učení (dyslexie), psaní (dysgrafie) a matematických operacích (dyskalkulie). V definici také zmiňuje, že inteligence při těchto obtížích zůstává v normě. Pro srovnání, *Britská asociace dyslexie* neklade důraz pouze na zhoršení školní úspěšnosti, ale také na ztížené zpracovávání informací kolem sebe. Ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je doporučeno nastavit tato opatření, a to individualizace výuky, úprava kritérií při hodnocení a klasifikaci, slovní hodnocení a pravidelný režim ve výuce (srov. Bartoňová, 2017; Márová, 2020). *Národní pedagogický institut* napsal obecná doporučení pro práci s žáky se specifickými poruchami učení a chování – tolerance individuálního pracovního tempa, prodloužení časového omezení u úkolů, individuální zadávání úkolů, využívání multisenzoriálního přístupu, dbát na udržení pozornosti žáka (volba atraktivních, kratších aktivit) a především motivace žáka k lepším výkonům (Hránková, Krobot, 2018). U těchto žáků je velkou nevýhodou, že poruchy učení a chování mají negativní vliv na žákův každodenní život (Márová, 2020). Příznaky specifických poruch učení a chování se velmi těžko zobecňují. „*Specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie a specifické poruchy chování – hyperkinetická porucha (ADHD, ADD) – jsou nejen problémem pedagogickým, ale i psychologickým*” (Hránková, Krobot, 2018). Péče o žáky se specifickými poruchami učení a chování je založená na multidisciplinárním přístupu, kdy se o žáka starají různí specialisté (např. neurolog, psychiatr nebo speciální pedagog).

Žáci s narušenou komunikační schopností mají obtíže při zpracovávání řečové informace. Potíže se objevují jak v expresi, tak i v percepce řeči (MŠMT, 2022). Viktor Lechta vymezil termín *narušená komunikační schopnost* jako jazykový projev, který se odchyluje od zažitých norem. Jazykovou stránku řeči hodnotíme ve čtyřech jazykových rovinách – foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická nebo jejich kombinace. Narušená komunikační schopnost se může projevovat v mnoha formách – grafické x mluvené, verbální x neverbální (Valenta, 2014). Z několika důvodů (ústní, písemná, verbální i neverbální komunikace) je vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností velice obtížné. Žáci s vadami řeči mají při výuce problémy s vyjadřováním svých myšlenek, mají obtíže při psaní či s verbální pamětí, jejich mluva je

mnohdy nesrozumitelná a nedokážou mluvit plynule. V některých případech se u nich mohou objevovat poruchy koncentrace pozornosti a nedostatky ve sluchové a zrakové percepci (Klenková, Lechta et al., 2015). Logopedická péče, speciálně pedagogická péče, individuální přístup a snížený počet žáků ve třídě jsou doporučená podpůrná opatření ve výuce žáků s narušenou komunikační schopností (Bartoňová, 2017).

Ztráta zraku u jedince způsobuje informační deficit (Janková, 2017). *Žáci se zrakovým postižením* se potýkají s omezením ve vizuální percepci a zkreslováním zrakových vjemů (někdy až jejich úplná absence) (Hamplová, Janková, 2015). Z důvodu omezení příjmu informací je důležité přizpůsobit školní prostředí konkrétnímu žákovi. Úpravy třídy a školy spočívají především v přizpůsobení osvětlení, systematickém uspořádání pracovní plochy, úpravě interiéru školy nebo přesazení žáka v rámci třídy. Do výuky zařazujeme široké spektrum kompenzačních pomůcek. Abychom dokázali žákovi se zrakovým postižením vytvořit správné podmínky pro jeho osobní rozvoj, je nezbytné znát stupeň zrakového postižení a charakteristiku zrakové vady (např. citlivost na kontrast, schopnost fixace předmětů, barvocit). Zásadou výuky u žáka se zrakovým postižením je prevence funkčních zrakových schopností, bezbariérovost prostředí, technické vybavení školy, personální vybavení školy (asistent pedagoga) a kompenzační a didaktické pomůcky (srov. Březinová, Kozdas et al., 2020; Bartoňová, 2017).

3.2 Vládní opatření ve vzdělání v době pandemie COVID-19

V březnu roku 2020 se v České republice poprvé setkáváme s nemocí nazývanou COVID-19 (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020). První zákaz fyzické přítomnosti žáků v základních školách vešel v platnost na jaře roku 2020 (Zatloukal et al., 2021). Pandemie COVID-19 výrazně ovlivnila oblast vzdělávání v České republice (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020). Distanční výuka je definována jako vzdělávání na dálku, které probíhá na základě připojení digitální technologie k on-line platformě, kde probíhá schůzka s vyučujícím pedagogem (MŠMT, 2020). Zahraniční autoři se domnívají, že vzdělávání v on-line prostředí bylo nastaveno tak, aby poukázalo na slabé stránky současného paradigmatu prezenčního vzdělávání (ViewSonic, 2020). Vzdělávání v distančním režimu musí povinně začít ve chvílích, kdy vláda vyhlásí mimořádné opatření podle zákona o ochraně veřejného zdraví, nebo z důvodu nařízení karantény. Výuka na dálku

se stejně jako prezenční vzdělávání uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) a školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Distanční vzdělávání se přizpůsobuje podmínkám školy a na základě toho není povinností pedagogů naplnit RVP a ŠVP beze zbytku. V případě, že nejsou zcela naplněny tyto dvě skutečnosti, může být distanční výuka přerušena. Škola nemá povinnost vzdělávat v distančním režimu v případě:

- vyhlášení ředitelského volna ředitelem školy,
- pokud ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy škole schválí změnu v organizaci školního roku,
- u mateřských škol, pokud ředitel školy rozhodne o omezení nebo přerušení provozu (MŠMT, 2020).

Zahraniční autorka Webster popisuje tři základní rozdíly mezi distanční a prezenční výukou a to umístění, interakce a záměr. Při prezenční výuce, kdy se schází žáci a pedagogové v kmenové třídě, lze využít on-line nástrojů a platforem. Kdežto při distanční výuce nelze zprostředkovat fyzickou interakci mezi pedagogem a žákem, nebo žákem a žákem. S tím souvisí i osobní interakce mezi členy skupiny. Při distanční výuce je setkávání tváří v tvář znemožněno. Záměr distanční výuky je spíše doplňkového charakteru pro další vzdělávání (Webster, 2021). Vzdělávání žáků se SVP v domácím prostředí je pro rodiče velmi specifická starost. Rodiče žáků se SVP zajišťují domácí vzdělávání a snaží se svým dětem poskytnout speciálně pedagogickou péči. Ovšem v mnoha případech se přirozeně setkáme s rodinami, kdy rodičům nebo zákonným zástupcům chybí pedagogické vzdělání, pomůcky, dovednosti nebo technické pomůcky (Nilius et al., 2020). On-line výuku můžeme rozdělit na synchronní a asynchronní. Při synchronním on-line vyučování je učitel společně s žáky připojen ve stejnou chvíli na jednom virtuálním místě a pracují na stejném zadání (MŠMT, 2020). Asynchronní výuka je definována jako vzdělávací proces, kdy žáci „*pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na jim zadaných úkolech a společně se v on-line prostoru nepotkávají*” (MŠMT, 2020). Distanční způsob vzdělávání je vždy přizpůsobený individuálním potřebám žáků, personálnímu zajištění a technickým podmínkám školy. Ředitel školy stanovuje, za jakých podmínek bude distanční výuka probíhat. Výuka ovšem musí být v souladu s aktuálními opatřeními ve výchovně vzdělávacím procesu (MŠMT, 2020).

Vládní opatření ve školním roce 2019/2020 byla z důvodu rychlého postupu nákazy onemocněním COVID-19 velmi striktní. Vládní opatření ve školách a školských zařízeních měly stanovený jasný cíl – zamezit rychlosti šíření nemoci COVID-19 mezi dětmi, žáky a studenty a tím pádem i mezi jejich rodiči (Federičová, Korbel, 2020). V březnu roku 2020 byla omezena fyzická přítomnost ve školách. Další vládní opatření pro školy a školská zařízení vešla v platnost 11. května 2020. Tato opatření se soustředila na přípravu na přijímací zkoušky a závěrečné zkoušky na konzervatořích, středních a vysokých školách. Vládní opatření z května hovoří o následujících změnách ve vyučování:

- studenti závěrečných ročníků středních škol, konzervatoří a vyšších odborných škol – pro účely přípravy na maturitní, závěrečné zkoušky a absolutorii – max. 15 žáků,
- žáci 9. ročníků základních škol – výhradně pro účely přípravy na přijímací zkoušky na střední školy – max. 15 žáků,
- studenti všech ročníků vysokých škol – max. 15 osob,
- prezenční výuka ve školách při dětských domovech se školou, výchovných a diagnostických ústavech a ve školách při zdravotnickém zařízení.

Na konci května vláda rozhodla o prezenční výuce prvního stupně základních škol. Podmínky pro realizaci prezenční výuky byly - max. 15 žáků ve skupině (jedno dítě v lavici), bez možnosti měnit složení skupin. Na začátku června vláda umožnila realizaci maturitních a závěrečných zkoušek a absolutorii. Teprve po uskutečnění závěrečných zkoušek byly realizovány přijímací zkoušky na střední školy (Harmonogram uvolnění škol a školských zařízení, 2020).

ČŠI zrealizovala nové „*tematické inspekční činnosti v základních a středních školách ..., která sleduje dopady mimořádných opatření na podmínky i průběh vzdělávání v prezenčním i distančním režimu*” (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020). Cílem činnosti ČŠI bylo zjistit funkčnost vzdělávání na dálku souběžně s prezenčním vzděláváním 1. a 2. ročníků na základní škole. Dalším cílem inspekční činnosti ČŠI bylo zaměřit se na průběh a efektivitu distančního vzdělávání (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020). „*Náročnost distanční výuky a nižší efektivita procesu učení byla příčinou mnoha doporučení směřujících k redukci vzdělávacího obsahu na základní znalosti a dovednosti a jejich pečlivé procvičení*” (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Neumajer,

2021). Na základních školách byl při distančním vzdělávání kladen důraz především na předměty český jazyk, matematika a cizí jazyk. Naopak předměty výchovného charakteru byly omezeny pouze na nejzákladnější nezbytné dovednosti a znalosti. Nejvíce redukované byly předměty praktické, které nelze uplatňovat skrze distanční režim výuky (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Neumajer, 2021). Distanční synchronní vzdělávání bylo u žáků se SVP vnímáno jako dominantní a efektivní prvek ve vzdělávání. Výuka v on-line prostředí byla přizpůsobena potřebám a možnostem žáků se SVP. V případech, kdy vzdělávání na dálku v on-line prostředí žákovi se SVP nevyhovovalo, bylo doplňováno alternativními cestami (např. individuálními prezenčními konzultacemi, podporou asistenta pedagoga při výuce aj.) (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Neumajer, 2021).

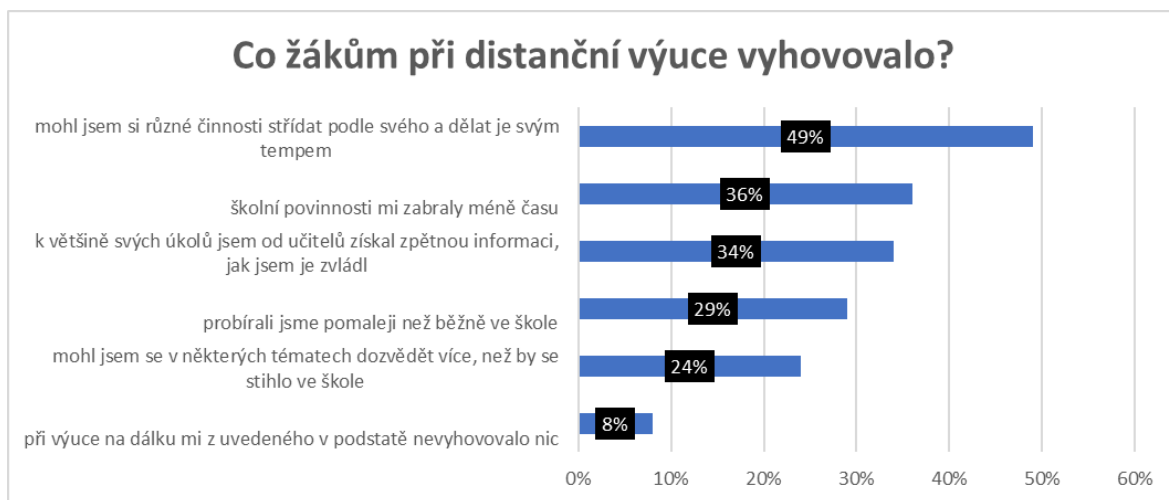
Velmi komunikovaným tématem při nástupu distanční výuky bylo technické vybavení žáků v domácím prostředí a připojení k síti internetu. Pro kvalitní a efektivní výuku v on-line prostředí bylo nezbytné zajistit potřebnou digitální techniku. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v rámci této potřeby zrealizovalo mimořádné finanční dotace pro uskutečnění distanční výuky u žáků na základních a středních školách. Ve výzkumu ČŠI je zveřejněno, že 3,5 % žáků mělo vypůjčeno digitální zařízení, z toho 85 % základních škol vypůjčilo minimálně jednu digitální techniku. Cílem této podpory bylo zajištění co nejvyšší míry kvality distančního vzdělávání (Zatloukal et al., 2021). V souvislosti s realizací výuky přes počítače, mobilní telefony nebo tablety bylo nezbytné zajistit bezpečnost v on-line prostředí. Důraz byl kladen na osobní a citlivé údaje žáků, neoprávněné předsílení nabídnutého obsahu, kybernetickou bezpečnost a ochranu dat (Zatloukal et al., 2021). Výuka v distančním režimu byla zpočátku limitována zkušenostmi pedagogů při práci s digitálními technologiemi. Ředitelé škol byli žádáni o využití pedagogických školení a dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky. V rámci jednoho pololetí při distanční výuce byla zlepšena situace o 90 %. Velkou výhodou pro pedagogické pracovníky byla možnost využívání jedné komunikační platformy, skrze kterou mohli komunikovat se svými žáky i jejich rodiči. Další oblast, ve které museli pedagogové zlepšovat své technické zkušenosti, jsou videokonferenční systémy jako Microsoft Teams, Google Meet nebo Zoom a další. Videohovory mezi pedagogy a žáky dokázaly alespoň zčásti zastoupit běžnou prezenční výuku (Zatloukal et al., 2021).

Žáci se SVP nejsou výjimkou při distančním vzdělávání. Výuka probíhá prostřednictvím on-line připojení v domácím prostředí (Zatloukal et al., 2021). Podpůrná opatření jsou při distanční výuce poskytována s nejvyšší možné míře. I přesto, že „*děti se SVP nejsou fyzicky ve škole, jejich právní nárok na podpůrná opatření nadále trvá*” (Nilius et al., 2020). V průběhu on-line vzdělávání jsou „*organizovány individuální, a později také skupinové, on-line i prezenční konzultace s pedagogy, případně byli zainteresováni asistenti pedagoga, školní psychologové a další specialisté*” (Zatloukal et al., 2021). Z dat, získaných Českou školní inspekcí (dále jen ČŠI) a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, je potvrzeno, že přibližně jedna třetina základních škol měla ve třídě žáka, který se neúčastnil vzdělávání na dálku. Ve většině případů nebylo umožněno distanční vzdělávání z důvodu socioekonomických problémových jevů. ČŠI vypsala další dva nejčastější důvody neúčasti na on-line výuce. Prvním důvodem je nízká motivace žáka v důsledku málo podnětného domácího prostředí nebo absence sociálního kontaktu. Druhý důvod, který ovlivnil vzdělávání na dálku, je špatné internetové připojení v domácnosti žáka (Zatloukal et al., 2021). Ve chvílích, kdy probíhala distanční výuka, bylo klíčové nadále dodržovat a poskytovat podpůrná opatření. V souvislosti s dodržováním podpůrných opatření poskytují pedagogové rodině důležitou podporu v domácím vzdělávání (Nilius et al., 2020). Petr Nilius, se svým kolektivem, doporučil dodržovat následující opatření v distanční výuce u žáků se SVP:

- dodržování podpůrných opatření v domácím vzdělávání,
- informovanost rodiny o činnosti školního poradenského pracoviště,
- blízká spolupráce s rodinou,
- zapůjčení školních pomůcek,
- podpora ze strany asistenta pedagoga,
- nevyvíjet na žáky příliš velký tlak (nepřetěžovat) (Nilius et al., 2020).

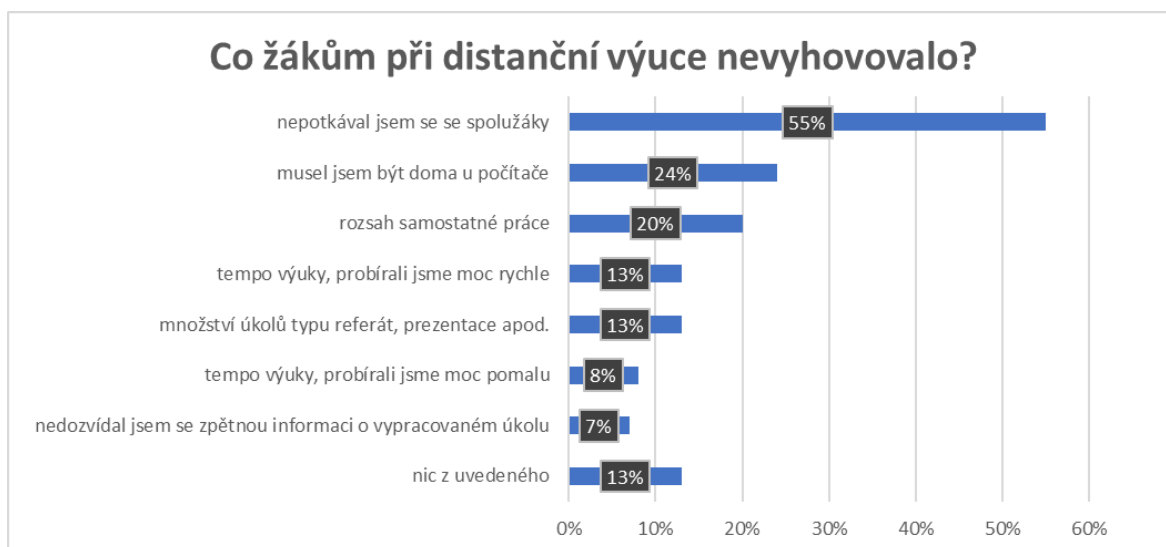
Skupina autorů uskutečnila výzkumné šetření, které mělo zhodnotit vzdělávání na dálku jak ze strany pedagogů, tak z pohledu žáků. Výzkum probíhal pod záštitou ČŠI. Cílem ČŠI bylo popsat přínosy a nevýhody distančního vzdělávání na jaře roku 2020. Celkem bylo dotazováno 1767 žáků a 602 pedagogů. Mezi velkým množstvím výzkumných otázek se

vyjímají dvě nejdůležitější otázky, a to co dětem při distanční výuce vyhovovalo a co jim nevyhovovalo (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020).



Graf 1: Co žákům při distanční výuce vyhovovalo; zdroj: Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020

Skoro polovině dotazovaných vzdělávání na dálku vyhovovalo. Bylo pro ně výhodou zorganizovat si školní povinnosti podle svých možností. Nastavili si vlastní tempo pro plnění úkolů. Autoři podotkli, že organizace povinností, spojených se vzděláváním, je u žáků nezbytné cíleně rozvíjet i mimo distanční výuku. Osmi procentům dotazovaných žáků distanční výuka nevyhovovala. Neshledali na ní nic pozitivního (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020).



Graf 2: Co žákům při distanční výuce nevyhovovalo; zdroj: Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020

Co žákům nejvíce chybělo, byl sociální kontakt se spolužáky. Sociální interakce byly při distanční výuce naprosto upozaděny. Veškerá komunikace u dětí probíhala prostřednictvím on-line prostředí. Žákům vyhovovalo tempo výuky a získávání zpětné vazby u vypracovaných úkolů. Překvapivě vysoké procento dotazovaných označilo za nevyhovující celodenní sezení u počítače (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020).

3.3 Role asistenta pedagoga ve vzdělávání při pandemii

Výchovně vzdělávací proces a míru kvality výuky ovlivňují především pedagogičtí pracovníci. Konkrétněji řečeno, je to dáno jejich kvalifikací, profesními znalostmi, specializací nebo osobnostními předpoklady člověka. Vybudování kvalitního a kvalifikovaného pedagogického sboru je úkolem ředitele školy (Zatloukal et al., 2021). Kompetence pedagogů při distanční výuce byly rozšířeny o depistáž žáků. Žákům, kterým vzdělávání v on-line prostoru nevyhovuje, je důležité je individuálně podpořit (využívat při tom individuální práci jeden na jednoho a konzultační podporu) (Hečková, 2020).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v září roku 2020 *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Pátá kapitola tohoto doporučení se věnuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP na dálku. „Pedagogická intervence a předmět pedagogické péče je nadále poskytován prostřednictvím on-line komunikace osobou, která toto podpůrné opatření realizuje i v běžném režimu školy. [...] V případě přiznaného

podpůrného opatření asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka nebo přepisovatele pro neslyšící škola zajistí jeho podporu i pro distanční způsob vzdělávání” (MŠMT, 2020, s. 16). Asistenta pedagoga je nezbytné zapojit do distančního režimu výuky (MŠMT, 2020). Ve vzdělávání na dálku se asistenti pedagoga podílejí na tvorbě individualizovaných učebních pomůcek a pracovních listů, individuální práci s žákem, samotným aktivním zapojením do výuky nebo konzultační činností. Konzultace jsou poskytovány individuálně žákům nebo zákonným zástupcům. Setkání se může odehrávat v prostředí školy nebo na návštěvě u žáka v domácím prostředí (ČOSIV, 2018). Důležitou součástí náplně práce asistenta pedagoga, při distančním vzdělávání, je podpora pedagoga při vzdělávání v on-line prostředí (MŠMT, 2020). Autoři metodického doporučení pro vzdělávání v distančním režimu výuky popsali modelové situace práce asistenta pedagoga. Pracovní náplň asistenta rozdělili do dvou odvětví – práce se skupinou/třídou, konzultační a poradenská činnost jako podpora při distančním vzdělávání. Obě tyto činnosti jsou řízené dle pokynů učitele. Asistent pedagoga při práci se skupinou nebo třídou:

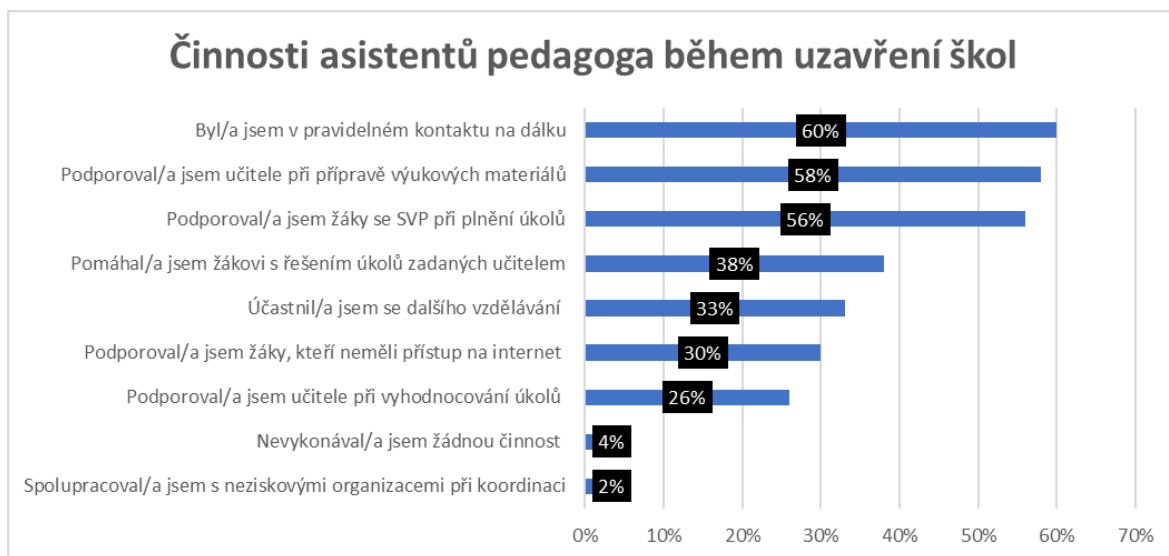
- pracuje dle pokynů učitele s žáky se SVP,
- pomáhá s organizací vzdělávacího programu (pomůcky, materiál),
- zajišťuje individuální podporu.

Konzultační a poradenskou činnost poskytuje asistent pedagoga zákonným zástupcům žáků se SVP, žákům se sociálními a ekonomickými nerovnostmi nebo žákům s odlišným sociokulturním prostředím (MŠMT, 2020). Národní pedagogický institut ve svém příspěvku píše, že asistent pedagoga je podporou učitelů pro individuální distanční výuku. „... *vozí materiály k výuce přímo k žákům domů. Poskytují jim zpětnou vazbu a zároveň jsou v kontaktu s jejich rodiči – snaží se je podpořit, sdílí zkušenosti z výuky za běžného režimu a pomáhají jim s distanční výukou*” (Machalík, 2020).

Společnost Člověk v tísni se již několik let věnuje podpoře asistentů pedagoga formou konzultací, supervizních skupin či odborných konferencí. Na konci roku 2020 uskutečnila výzkumné on-line šetření na téma ***Jakou roli hráli asistenti pedagoga při distančním vzdělávání a návratu do škol***. Cílem autorů bylo „*zjistit, jakou roli hráli asistenti pedagoga při distančním vzdělávání a návratu do škol v průběhu května/června a v průběhu září*” (Petrů et al., 2020, s. 2). Dílčími cíli výzkumného šetření bylo popsat výčet

činností, které asistenti pedagoga při distanční výuce vykonávali a jaká jsou jejich doporučení pro případné další vzdělávání na dálku. Výzkumný dotazník se zaměřoval na tři oblasti distanční výuky – činnosti a role asistentů pedagoga během prvního uzavření škol (jaro 2020), příprava a návrat žáků do škol (květen, červen 2020) a činnost a role asistenta pedagoga při přípravě na nový školní rok (srpen 2020) (Petrů et al., 2020).

Jedna z dotazníkových otázek se věnovala činnostem, které asistenti pedagoga vykonávali při distančním vzdělávání (viz graf 3). Mezi tři nejvíce naplňované činnosti patří pravidelný kontakt se třídou, pomoc pedagogovi při tvorbě výukových materiálů a podpora žáků se SVP. Naopak možnost, kterou asistenti pedagoga příliš mnoho nevyužívali, byla spolupráce s neziskovými organizacemi. Neziskové organizace nabízely školám a pedagogům pomoc při koordinaci distančního vzdělávání. Pouze 2 % pedagogů využila pomoc ze strany neziskových organizací. Čtyři procenta asistentů pedagoga nevykonávala při distanční výuce žádnou činnost. Nesmíme opomenout, že asistenti pedagoga se ve velké míře věnovali také žákům, kteří nemohou být z mnoha důvodů on-line (Petrů et al., 2020).



Graf 3 - Činnosti asistentů pedagoga během uzavření škol, zdroj: Petrů et al., 2020

Výstupy z tohoto výzkumného šetření potvrdily význam profese asistenta pedagoga v českých školách. Potvrdil důležitost role asistenta pedagoga ve školních třídách. V případě, že by pozici asistenta pedagoga ve školách omezili, nebo zrušili, nebyla by dětem, žákům a studentům poskytována žádoucí podpora ze strany pedagogů.

Autory výzkumu udivil údaj, že až 80 % asistentů pedagoga se po návratu do škol věnovalo administrativní činnosti. Asistenti pedagoga se tak stali aktivnějšími a schopnějšími, než se od nich očekávalo. Z tohoto tvrzení můžeme usoudit, že do budoucna můžeme využít vyššího potenciálu profese asistenta pedagoga. S čím by souviselo vyšší zajištění stability zaměstnání (zajištění plného úvazku) (Petrů et al., 2020). Navýšení pracovního úvazku, „...nepřímou pedagogickou činnost jako standardní součást úvazku, adekvátní ocenění za samostatné vedení třídy a rozšíření kompetencí asistentů...” jsou systémová opatření, o které asistenti pedagoga usilují (Petrů et al., 2020, s. 19).

3.4 Specifické metody a formy v edukaci

Výuka probíhající prezenčním způsobem je nejefektivnější a nejúčinnější formou vzdělávání. Z tohoto důvodu je i nejfrekventovanějším způsobem výuky. Distanční výuka byla pro pedagogy novou zkušeností. S novými situacemi a podmínkami ve výuce se museli seznámit pedagogové, žáci i rodiče. Úpravy ve výuce se dotýkaly především úpravy rozvrhu, délce synchronní výuky, délce a organizaci vyučovacích hodin (srov. Barešová, 2011; Pavlas, Zatloukal, Andrys, Neumajer, 2021). Novela školského zákona (zákon č. 349/2020 Sb.) stanovuje povinnost vzdělávat žáky v distančním režimu při mimořádných situacích. Mimořádnou situací, pro omezení fyzické přítomnosti žáků ve škole, definuje novela školského zákona jako vyhlášení krizového opatření dle krizového zákona nebo z důvodu vyhlášení mimořádných opatření podle zvláštních opatření. Vzdělávání v distančním režimu probíhá podle příslušného RVP a ŠVP v míře odpovídající okolnostem (zákon č. 349/2020 Sb.). Autorka Tomanová se již v roce 2010 zabývala distančními oporami. Využití distančních opor v prezenční výuce může urychlit proces zapamatování si učiva. Výuka je modernizována. Využívání moderních technologií ve výuce dodává žákům pocit vyšší atraktivity výuky. Distanční opory v prezenční výuce jsou aplikovány např. v případech dlouhodobé absence, kde slouží jako způsob kompenzace (Tomanová in Konopáč, 2021).

Při vzdělávání za pandemie COVID-19 mohly na základních školách nastat 3 modely výuky. „V případě, že je nařízením karantény nebo mimořádnými opatřeními krajské hygienické stanice nebo opatřeními Ministerstva zdravotnictví znemožněna osobní přítomnost dětí/žáků/studentů ve škole, pak mohou nastat následující situace - prezenční výuka, smíšená výuka a distanční výuka” (MŠMT, 2020). Výuka probíhala distanční nebo

hybridní formou. Režim smíšené (hybridní) výuky organizuje a řídí ředitel školy s ohledem na všechny podmínky, možnosti a potřeby. Distanční výuka, vzdělávání na dálku v on-line prostředí, se uskutečňuje tehdy, jsou-li naplněny podmínky § 184 a školského zákona. Distanční výuka může probíhat v jedné třídě školy, kde se projevila nákaza, nebo u všech dětí, žáků nebo studentů na jedné škole (MŠMT, 2020).

Formy vzdělávání při distanční výuce

Vzdělávání na dálku se může uskutečňovat 2 formami – on-line a off-line výukou (MŠMT, 2020). „Škola vždy přizpůsobí distanční výuku jak individuálním podmínkám jednotlivých dětí/žáků/studentů, tak také personálním a technickým možnostem školy” (MŠMT, 2020). On-line výuka je označení pro vzdělávání na dálku, které probíhá prostřednictvím internetu, digitálních technologií a softwarových nástrojů. Výuku v on-line prostředí rozdělujeme na synchronní a asynchronní (MŠMT, 2020). Synchronní výuka je charakteristická tím, že pedagogové a děti/žáci/studenti jsou připojeni ve stejný čas na jednom virtuálním místě na jedné komunikační platformě. Cílem synchronní výuky je pracovat na jednom konkrétním úkolu. Důležité je dát si pozor na změnu rozvrhu. Rozvrh přizpůsobený prezenční výuce nevyhovuje podmínkám distančního vzdělávání (MŠMT, 2020). Nejčastějšími formami synchronní výuky při vzdělávání na dálku jsou audiokonference a videokonference, chat, sdílený whiteboard, sdílená aplikace a instant messaging (Kopecký, 2006). **Chat** je neodmyslitelnou součástí našich životů. Chat můžeme charakterizovat jako textovou konverzaci mezi dvěma nebo více členy v reálném čase. Konverzace probíhá na virtuální platformě. Pro chat jsou charakteristické znaky jako zkratky, emotikony nebo akronymy (Kopecký, 2006). Nejznámější a nejvyužívanější způsob výuky na dálku je **audio a videokonference**. Nejčastějšími platformami, které se v oblasti školství využívají, jsou aplikace Zoom, Microsoft Teams, Skype a další. Podmínkou pro video nebo audiokonference je připojení k internetu. Pedagog tak může s žáky komunikovat v reálném čase (Kopecký, 2006). Aplikace whiteboard je sdílená tabule mezi několika účastníky. Typické pro whiteboard je možnost psaní, kreslení nebo podtrhávání. Sdílený prostor je možné doplnit o audiokonferenci nebo videokonferenci (Kopecký, 2006).

Asynchronní výuku lze charakterizovat jako výchovně vzdělávací proces, kdy děti, žáci nebo studenti plní zadání v jiném časovém rozmezí a v rámci vlastního tempa práce.

Děti/žáci/studenti nepracují společně a s pedagogy v on-line prostředí na jedné komunikační platformě. Při asynchronní výuce využíváme počítačové aplikace, skrze které pedagog zadává úkoly, dává žákům zpětnou vazbu z plnění jejich zadání nebo podnět ke komunikaci s rodiči (MŠMT, 2020).

Druhou formou vzdělávání při pandemii COVID-19 je off-line výuka. Off-line výuku lze definovat jako vzdělávání na dálku, které neprobíhá za pomoci připojení k internetu. Samostudium a plnění zadání v pracovních sešitech jsou nejčastějšími způsoby naplňování off-line výuky (MŠMT, 2020). „*Může se také jednat o plnění praktických úkolů využívajících přirozené podmínky účastníků v jejich domácím prostředí – kreativní či řemeslné práce, aplikace znalostí a dovedností v praxi, projekty zaměřené na samostatnou práci dítěte/žáka/studenta či na rozvoj kompetencí [...]*” (MŠMT, 2020).

M. Bartoňová, A. Sedláčková a M. Vítková (2020) popsaly charakteristiky úspěšného žáka ve vzdělávání při úspěšném učení. Žáci s výborným školním prospěchem jsou ve výuce aktivními spolupracovníky pedagoga – přicházejí si na své vlastní didaktické pomůcky, vytvářejí si vlastní otázky k danému tématu, regulují svou motivaci a emoce, mají pevnou vůli ve své kontrole učebních pokroků, využívají své vlastní ověřené učební strategie, pracují s chybou a věří v důležitost vlastního snažení se. Žádná z těchto výchovně vzdělávacích kompetencí nebyla popřena ani neumožněna v průběhu distanční výuky.

4 Pozice asistenta pedagoga při distančním vzdělávání u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

4.1 Cíl diplomové práce a metodologie

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného projektu je zaměřit se na postavení asistenta pedagoga u žáků se SVP při distanční výuce.

Dílčími cíli práce je:

1. Popsat spolupráci mezi asistentem pedagoga společně s rodiči a samotným žákem.
2. Vymezit kooperaci mezi asistentem pedagoga a pedagogem (třídním učitelem).
3. Charakterizovat pracovní náplň asistenta pedagoga.
4. Zjistit ovlivnění současné prezenční výuky distanční výukou a popsat přínosy a negativa distanční výuky na základní škole.

K naplnění formulovaných cílů bude využita kvalitativní strategie v designu deskriptivní případové studie zaměřené na postavení asistenta pedagoga u žáků se SVP při distanční výuce. Kvalitativní data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, pozorování a analýz prostudované literatury (doporučení školského poradenského zařízení). Polostrukturovaný rozhovor se skládá z 10 pevných otázek, které byly rozšířeny o doplňkové otázky. Z důvodu zvolené výzkumné strategie je výběr výzkumného souboru záměrný. Získaná data jsou analyzována v souladu s postupy kvalitativní strategie. V souvislosti se stanovenými cíli byly definovány tři výzkumné otázky.

Výzkumná otázka VO1: Jak probíhala organizace distanční výuky a jakými formami byla realizována komunikace?

Výzkumná otázka VO2: Jaká byla pracovní náplň asistenta pedagoga při distanční výuce?

Výzkumná otázka VO3: Ovlivnila distanční výuka současnou prezenční výuku a jaké měla přínosy a negativa na základní škole?

4.2 Charakteristika výzkumného souboru a technik šetření

Informanty výzkumného šetření se stali asistenti pedagoga, kteří jsou ve třídě u žáka/žáků se SVP. Výzkumná data byla sbírána na čtyřech základních školách v Karlovarském a Jihočeském kraji. Základní škola v Karlových Varech, Lokti a v Bavorově má žáky se SVP v inkluzivním společném vzdělávání. V rámci Základní školy v Kynšperku nad Ohří se zaměříme na žáky se SVP ve třídě dle paragrafu 16, odstavce 9 školského zákona, která je zřízena na základní škole běžného typu. Ve svém výzkumném projektu jsme se zaměřili na žáky se SVP – mentální postižení, specifické poruchy učení a chování, odlišný mateřský jazyk, zrakové postižení, tělesné postižení, narušenou komunikační schopnost a žáky sociálně znevýhodněné. Rozhovor byl realizovaný s devíti asistenty pedagoga základních škol. Rozhovory s informanty byly realizovány ve druhém pololetí školního roku 2021/2022.

Žák – pojmenování	Ročník	Stupeň podpůrných opatření	Závěr z vyšetření ŠPZ	Forma vzdělávání	Základní škola
<i>P1</i>	2.	3.	SPUCH + vady řeči	inkluze	Karlovy Vary
<i>P2</i>	4.	3.	ADD	inkluze	Karlovy Vary
<i>P3</i>	6.	3.	ADD + vady řeči	inkluze	Karlovy Vary
<i>P4</i>	4.	2.	OMJ	inkluze	Karlovy Vary
<i>P5</i>	6.	3.	TP	inkluze	Loket
<i>P6</i>	6.	4.	MP	paragrafová třída	Kynšperk nad Ohří
<i>P7</i>	8.	4.	MP	paragrafová třída	Kynšperk nad Ohří

<i>P8</i>	3.	4.	ADHD + soc. znevýhodnění	inkluze	Bavorov
<i>P9</i>	5.	4.	MP + soc. znevýhodnění	inkluze	Bavorov

Tab. 2 - Výzkumný soubor; zdroj: vlastní

Základními technikami výzkumného šetření byly polostrukturovaný rozhovor, pozorování, analýza školní dokumentace (doporučení školského poradenského zařízení). Polostrukturovaný rozhovor probíhal podle předem připravených otázek, které byly v souladu s nastavenými cíli diplomové práce (viz příloha 2). Scénář rozhovoru obsahoval základní a doplňující otázky. Doplňující otázky byly voleny podle průběhu celého rozhovoru. Na základě získaných dat z rozhovoru byly sestaveny kódy. Axiální kódy byly diferenciovány podle vhodnosti k vybraným kategoriím. Stanovili jsme následujících pět kategorií – organizace distanční výuky, silné a slabé stránky distanční výuky, náplň práce asistenta pedagoga při distančním vzdělávání, spolupráce asistenta pedagoga s rodiči a třídním učitelem a vliv distanční výuky na současnou prezenční výuku. Slovní hesla popisují události, které jsou pro výzkumný projekt důležitými. Ovlivňují závěry z výzkumného šetření. Každý kód je důležitý k vytvoření integrovaného celku.

Realizace rozhovoru

Rozhovor byl uskutečněn s devíti asistenty pedagoga. Setkání s konzultanty proběhlo osobně. Schůzka se konala ve školním prostředí (vždy v jedné ze školních tříd). Před zahájením rozhovoru si informanti přečetli informovaný souhlas, byli seznámeni s důvodem rozhovoru a diplomovou prací. Posledním krokem před zahájením rozhovoru bylo zjištění několika demografických údajů – pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělávání, základní údaje o žákovi (stupeň podpůrného opatření, doporučení školského poradenského zařízení, školní ročník). Následoval samostatný rozhovor. Doba trvání jednoho rozhovoru byla v průměru 30 minut. Žádný z pedagogů neměl problém s formulací rozhovorových otázek, na vše mi spolehlivě a bez ostychu odpověděli. Všechny rozhovory byly přepsány do elektronické podoby.

4.3 Etika výzkumného projektu

Celý výzkumný projekt je ošetřen anonymitou informantů i jejich žáků a zákonných zástupců. Dotazování jsou v diplomové práci označeni písmenem P a číslicí (viz tab. 2). Součástí rozhovoru s informantem byl podpis informovanosti o daném výzkumném projektu. Informovaný souhlas (viz příloha 3) obsahoval odůvodnění našeho rozhovoru, souhlas s pořizováním audionahrávky a práva informanta (anonymita, doptání se na jakoukoliv otázku apod.). Informovanost byla vyhotovena ve dvou originálech (jeden uchovaný mnou a druhý pro informanta). Dotazovaným byla nabídnuta možnost nahlédnutí do přepsaného rozhovoru.

4.4 Interpretace výsledků šetření

Kvalitativního výzkumného šetření se zúčastnilo devět asistentů pedagoga, kteří se věnují žákům se SVP na základních školách. Rozhovory s informanty byly přepsány do elektronické podoby. Na základě analýzy rozhovoru byly vytvořeny kategorie. Zpracování získaných dat bylo realizováno pomocí otevřeného kódování. Na jeho základě byly vytvořeny níže specifikované kategorie.

Kategorie KA1: Organizace distanční výuky

Kategorie KA2: Silné a slabé stránky distanční výuky

Kategorie KA3: Náplň práce asistenta pedagoga při distančním vzdělávání

Kategorie KA4: Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči a třídním učitelem

Kategorie KA5: Vliv distanční výuky na současnou prezenční výuku

Název kategorie	Kódy
<i>Organizace distanční výuky</i>	<ul style="list-style-type: none">- pevný pravidelný režim- vybrané předměty- rozvrh pro on-line výuku- rozdělení výuky- zajištění výuky bez techniky
<i>Silné a slabé stránky distanční výuky</i>	<ul style="list-style-type: none">- práce s počítačem- žáci s pomalým pracovním tempem

	<ul style="list-style-type: none"> - introvertní žáci - fungování rodiny - sociální izolace - ochuzení žáků o vědomosti a zkušenosti - rotační výuka - pojem „vyvolávání duchů“ - kontrola pedagogů nad žáky při on-line schůzkách - zapomínání českého jazyka
<i>Náplň práce asistenta pedagoga při distančním vzdělávání</i>	<ul style="list-style-type: none"> - pracovní náplň asistentů pedagoga (zprvu nedefinována) - seznámení s on-line výukou - krizová družina - doučování - účast ve výuce - kopírování a příprava materiálu - péče o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami
<i>Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči a třídním učitelem</i>	<ul style="list-style-type: none"> - pozitivní spolupráce - neochota spolupracovat - telefonická komunikace - komunikace prostřednictvím on-line aplikací - komunikace s rodinami s odlišným mateřským jazykem - témata komunikace
<i>Vliv distanční výuky na současnou prezenční výuku</i>	<ul style="list-style-type: none"> - převaha negativních zkušeností - ztráta žakových vědomostí - primární prevence specifických poruch učení

	<ul style="list-style-type: none"> - zhoršení klasifikace - využívání digitálních technologií i v běžné výuce - vytvoření digitálních výukových materiálů
--	--

Tab. 3 - Kódy výsledků šetření; zdroj: vlastní

Kategorie KA1: Organizace distanční výuky

Asistenti pedagoga se shodli na jednom slově, které dokáže s naprostou přesností charakterizovat distanční výuku. Tímto slovem je *chaos*. Informant P1 dodává: „*Nikdo nevěděl, jak to zorganizovat.*” Všichni, kteří se podíleli na distanční výuce u žáků – pedagogové, vedení školy nebo rodiče – byli vystaveni situacím, na které bylo těžké reagovat. Všechna školní opatření byla nastavená metodou pokus–omyl. Pozorovat distanční výuku s odstupem času na čtyřech základních školách v různých městech bylo velice zajímavé. Každá škola uchopila organizaci vzdělávání on-line jiným způsobem. Bylo mnoho faktorů, které fungování distanční výuky dokázaly ovlivnit. Nezbytnou součástí rozhodování pedagogů a vedení základní školy byla pohotová reakce. „*Chvíli to byl guláš, ale postupem času si to sedlo a myslím si, že potom všechno fungovalo,*” dodává informant P1.

Distanční výuka na základních školách začala poprvé v březnu roku 2020 a trvala do května stejného roku. Školní rok 2020/2021 sice začal v prostorách školy a v lavicích, ale od října roku 2020 do dubna roku 2021 byla opět nařízena distanční výuka. Avšak mohla nastat situace, kdy distanční výuka byla vedením školy modifikována. Mezi informanty byly i výjimky, kde distanční výuka neprobíhala celých 10 měsíců. „*My jsme měli kombinovanou výuku a distanční výuka u nás byla pouze při karanténě*” (informant P5). Informant P8 doplňuje: „*Během období dvou let jsme měli distanční výuku cca 3 měsíce.*” Právě celková doba trvání distanční výuky mohl být faktor, který měl vliv na organizaci vzdělávání žáků na dálku. Tam, kde probíhalo vzdělávání na dálku pouze tři měsíce, nebyl kladen takový důraz na fungování distanční výuky. Žáci nezanedbali velké množství učiva. Pokud byli žáci vzdělávání kombinovanou formou, nároky na on-line vzdělávání také nemusely být tak velké jako v případě desetiměsíčního vzdělávání v on-line prostředí.

Organizace on-line výuky probíhala dvěma způsoby. Hlavní faktor, podle kterého bychom mohli distanční výuku diferencovat, je pravidelný pevný režim ve výuce. První možností bylo vzdělávání podle modifikovaného rozvrhu. Informant P7 potvrzuje: „*Byl nastaven rozvrh pro on-line výuku, který se celou dobu dodržoval.*” Rozvrh byl zaměřený pouze na zvolené předměty podle důležitosti. Zbytek předmětů byl plněn formou samostudia, tedy pomocí úkolů. „... *výuka probíhala dle rozvrhu, ale pouze u zmíněných 3 předmětů on-line formou, ostatní byly formou samostudia*” (informant P8). Pod pojmem samostudium si lze představit více domácích úkolů, které žáci plnili v domácím prostředí. Zadání žákům přišlo prostřednictvím on-line zprávy. Některým žákům velmi vyhovovalo, že si mohou plnit zadané úkoly podle svých možností. Zadání plnili v delším časovém horizontu a bez korigování jejich osobního pracovního tempa. V rozvrzích pro on-line výuku se nejčastěji objevovaly předměty – český jazyk, matematika, vlastivěda nebo přírodověda. Zbytek předmětů se při on-line setkání objevoval jen v případě potřeby. Informant P3 dodává: „...*každý den byla čeština a matika a k tomu učitelka vlastně vybírala předměty. Někdy to byla vlastivěda, přírodověda a tak.*” Informant P5: „*Měli jsme pevně dané předměty, které musí být distančně. Z toho vlastně jsme měli plný počet hodin českého jazyka, potom jsme měli krácený zeměpis (50 % distančně a 50 % nepřímou činností, a to byly domácí úkoly) a občanskou výchovu, přírodopis. Pracovní činnosti jsme měli jen přes nepřímou činnost, tedy domácí úkoly.*” Druhý způsob, kterým probíhala distanční výuka, byl řízený třídním nebo jiným vyučujícím pedagogem. Distanční výuka tedy neměla žádný pevný pravidelný režim, ani rozvrh vyučovacích hodin, podle kterého by se mohli žáci orientovat. Na otázku, zda měla třída pevný režim při distanční výuce, informant P1 odpověděl: „*Ne, soustředili jsme se ve výuce na to, co bylo potřeba. Většinou to, co paní učitelka potřebovala.*”

Distanční výuku si každá třída mohla přizpůsobit svým možnostem a prioritám. Informaci, které byla také věnována pozornost, je doba zahájení on-line vyučování. Ve většině tříd výuka začínala v 8:30 hodin, ale nebylo tomu tak pravidlem. „*Nezačínalo se v 8 hodin, ale začínalo se v 9 hodin, aby se děti v klidu najedly, aby se obstarali sourozenci žáků, aby se připojili, nebo aby jim tam přišly babičky*” (informant P2). Naopak byly také třídy, které začínaly jako při běžné prezenční výuce v 8 hodin ráno. Nutno zmínit i délku trvání vyučování v jednom dni. Čtyři on-line vyučovací hodiny v jednom školním dni byly

maximum, které bylo pro žáky zvládnutelné. Informant P3: „*Denně tři, někdy čtyři podle toho jak vnímala paní učitelka, že jsou děti unavený.*” Mnozí pedagogové se v tomto ohledu řídili svou intuicí a mírou koncentrace pozornosti u žáků v daný den. Sledování obrazovky bylo pro děti mnohem více náročné na udržení pozornosti než při výuce v prostředí školy. Z tohoto důvodu byl volen nižší počet hodin i předmětů.

Jak vypadal školní den při distanční výuce? Výuka začínala mezi 8–9 hodinou ranní. Třídní učitelka vytvořila schůzku na on-line platformě (nejčastěji se využívali aplikace MS Teams, Google meet nebo Zoom video communications). Přes emailovou zprávu třídní učitelé rozeslali žákům nebo rodičům webový odkaz (někdy nazývané jako pozvánka), přes který se žáci dokázali přihlásit do vytvořené schůzky, tedy vyučovací hodiny. Pokud nebylo nutné měnit on-line prostředí a platforma tuto službu poskytovala, dal se vytvořit tým. Tým v aplikaci nabízel společný chat, sdílení souborů nebo obrazovky, nahrávání schůzky a všechna data byla ukládána pro zpětné dohledávání. Schůzka se mohla nahrávat a uložit do chatu týmu. Nahrávky byly výhodou pro žáky, kteří byli nemocní a nemohli si účastnit on-line vyučovací hodiny. Žáci si mohli výuku pustit zpětně, kdykoliv, kdy nastala vhodná příležitost. Následovala samostatná výuka vybraných předmětů. Někteří pedagogové volili půlení vyučovací hodiny - 25 minut on-line hovor, 20 minut samostatná práce. V těchto situacích byl volen větší počet vyučovacích hodin na jeden školní den. Nižší počet vyučovacích hodin byl nastaven do výuky tehdy, když byl pouze on-line blok a poté samostudium. On-line vyučovací hodina se tedy mohla skládat z více předmětů zároveň. Na konci vyučování třídní učitelé shrnuli do emailové zprávy či jiné platformy úkoly k samostudiu. Kontrola domácích úkolů probíhala prostřednictvím on-line platform nebo odevzdáním vypracovaných úkolů do školy. Informant P2: „*Do toho měli předem daný stránky, který museli doma vyhotovit. Večer to rodiče nafotili a poslali nám to emailem nebo na WhatsApp.*” Informant P1 dodává: „*... když bylo třeba provést nějakou kontrolu, tak se do školy zastavily děti se svými sešity, které se hodily do krabice, a pak se jim to zase vrátilo.*”

Informanti se shodli, že při distanční výuce byla nízká dostupnost notebooků, stolních počítačů nebo internetového připojení v sociálně slabých rodinách. Mnohdy si s touto situací museli ředitelé základních škol poradit. Mezi informanty se našly dva způsoby

řešení této situace. Nejčastěji zmiňovaným řešením bylo zakoupení několika notebooků, tabletů a následné půjčení do rodin. Některé rodiny tuto pomoc ale i tak odmítly, jelikož ze zapůjčení techniky pro ně vyplývala velká rizika. Informant P3 dodává: „*Samozřejmě někteří rodiče vůbec nechtěli, protože si nechtěli vzít na triko hmotnou zodpovědnost za ten přístroj ... a že oni sami s tím neumí, proto to doma nemají, a tudíž jako ani nemůžou těm dětem pomoci, pokud by tam byl nějaký technický problém.*” Z tohoto vyplývá, že půjčování notebooků nebo tabletů nebylo dostatečné a ředitelé základních škol byli motivováni k vymyšlení ještě jiného řešení této situace. Mohl se žákům kopírovat materiál, na kterém pracovali doma, anebo byla ve škole vytvořena učebna s volnými stolními počítači, nebo notebooky. Tato učebna byla žákům plně k dispozici. Informant P1 zmiňuje: „*Tady se dětem půjčovaly notebooky a školní počítače, nebo byla místnost, kde byly k dispozici počítače. Asi šest.*” Při vzdělávání na dálku nastávaly situace, kdy se některá pandemická vládní opatření musela porušit pro zachování kvality výuky i vědomostí žáků. „*Tak samozřejmě se jako obešly nějaký předpisy a měli jsme dokonce tři děti, které vůbec nedokázaly fungovat a docházely sem a individuálně s nimi asistent pracoval*” (informant P3).

Kategorie KA2: Silné a slabé stránky distanční výuky

Pozitiva a negativa distanční výuky jsou nejvíce diskutovaným tématem, co se týká on-line vzdělávání. Co osoba, to jiný pohled a názor na vzdělávání na dálku. Velmi často se informanti shodli v odpovědi na otázku týkající se pozitiv distanční výuky. Odpovědi bylo: „*Na našich dětech jsem nespatovala žádné následky, které by plynuly z distanční výuky. Stejně tak ani žádná pozitiva*” (informant P8).

Ale i přes tento úvod můžeme říci, že se pedagogové shodli na jedné pozitivní zkušenosti. „*Velký přínos pro učitelky bylo, že se naučili s počítačem*” (informant P4). Pedagogové byli nuceni seznámit se s on-line platformou a pracovat s ní – zakládat schůzky, sdílet soubory, komunikovat s rodiči i žáky nebo poslat pozvánku na hodinu. Samozřejmě pedagogové nebyli jedinými, kteří se museli zlepšovat v počítačové gramotnosti. I žáci byli vedeni k osamostatnění se při obsluze počítačů. „*Žákovi X pomohlo, že se naučil pracovat s počítačem,*” dodává informant P2. Na internetu bylo vytvořené velké množství webových stránek s edukačními hrami nebo výukovými materiály. Nejvíce si pedagogové chválí on-

line cvičebnici nebo Školákov, ale i ostatní. Třída informanta P1 měla na základě on-line výukových materiálů vymyšlený odměnový systém, jehož cílem byla příprava na test. „*Za tři cvičení potom dostaly sovičku a byly připraveni na test*” (informant P1). Mezi silnými stránkami distanční výuky byly zmíněny i počítačové platformy. „*Za mě jsou úplně perfektní Teamsy ...*,” dodává informant P1.

„*Děti, které mají v diagnóze, že jsou pomalejší, že na všechno potřebují více času, tak těm ta distanční výuka nesmírně prospěla,*” dodává informant P3. On-line vzdělávání mělo kladný vliv na dvě skupiny žáků – žáky s pomalým pracovním tempem a introvertní žáky. Žáci nebyli vyzýváni tolik k interakci s pedagogem a velmi často prožívali pocit úspěchu. Při plnění domácích úkolů nebo úkolů k samostudiu byli žáci velmi pečliví, ke kontrole domácí přípravu posílali mnohdy jako první. Nemělo to jen samá pozitiva. Důležitá pro žáky byla spolupráce s rodiči či prarodiči. Informant P3 dodává: „*... bylo vidět, že je ta spolupráce s rodinou hodně důležitá, protože ti rodiče jim pomáhali. Takže byli úspěšnější víc, než kdyby byli sami za sebe ve škole. Protože samozřejmě ten rodič zkontroluje chyby, pomůže jim s tím, takže ten odevzdaný úkol je kvalitnější než to, co by ty děti udělaly ve škole.*” U uzavřených introvertních žáků bylo největším benefitem to, že se nemuseli před nikým stydět a ostýchat. Celý den žáci mluvili do černé obrazovky a neměli pocit, že by je někdo sledoval nebo poslouchal. Tento pocit důvěry a sebejistoty jim pomohl k lepšímu hodnocení a klasifikaci. Naopak takzvaní „*...šásci třídy se neměli před kým předvádět a vyjeli jim známky nahoru,*” dodává informant P4.

Na mnoho žáků měla vliv jejich rodina. Informanti uváděli, že rodiče nebo prarodiče spolupracovali se svými dětmi nebo vnoučaty na plnění domácí přípravy, pomáhali jim s obsluhou techniky a byli jim v těžkých chvílích oporou. V rodinách se stalo vzdělávání na dálku novým impulsem ke komunikaci a společnému řešení problémů. Informant P8 dodává: „*U některých rodin došlo ke stmelení a sžití se celé sociální skupiny.*” Nedá se ale plošně říci, že ve všech rodinách by on-line vzdělávání mělo kladný vliv na rodinu a sociální vztahy.

Pokud porovnáme pozitiva a negativa distanční výuky, můžeme říci, že o záporných zkušenostech se informantům hovořilo snadněji a nemuseli nad nimi tolik přemýšlet. Nejčastěji zmiňovaným negativem distanční výuky je zpřetrhání sociálních vazeb a absence

vnějších podnětů. Informant P6 dodává: „*Nejhorší byla pro žáky sociální izolace. Ta se na žácích projevovala nejvíc.*” Žákům chyběla sociální interakce s jejich vrstevníky. U některých žáků mohl vznikat až psychologický problém na základě sociální izolace. Pedagogové tvrdí, že absence sociální interakce měla horší vliv na žáky druhého stupně základní školy. Pro žáky, pro které je přátelství, zažívání nových věcí, dobrodružství, ale i soukromí velmi důležité, bylo odloučení od spolužáků těžce zvládnutelné. „*To spíš bych viděla na druhém stupni, ta sociální izolace zanechala jakoby větší následky než na těch malých dětech na prvním stupni. Tak třeba jsou děti, kdy nejsou schopni se vrátit do školy, mají sociální fóbie*” (informant P3). Pedagogové se snaží žákům ve škole poskytnout psychologickou pomoc. Přistupují k nim individuálně a do výuky jsou zapojeni jen minimálně. Informant P6 dodává: „*Tam jsou jakoby dva, které jsou úplně down, a pak je tam spousta dětí, na kterých je vidět, že je ta izolace úplně změnila, charakterově.*” Při práci s těmito žáky jsou pedagogové velmi opatrní a snaží se jim pomoci v socializaci s jejich vrstevníky.

Při distanční výuce vznikl pojem *vyvolávání duchů*. Tento pojem definuje situaci, kdy pedagog komunikoval s žáky při on-line schůzce a z druhé strany se dotazovaný žák neozýval. Bylo nepříjemné, když pedagogové hovořili do černé obrazovky, protože žáci měli vypnuté kamery. „*Chtěli jsme mít zapnuté kamery, ale potom zase přišel modul, že to nelze, že jim narušíme jejich soukromí*” (informant P5). Ve chvíli, kdy byla obrazovka černá a pedagog se dožadoval interakce po žácích, byly kladeny otázky: Halo? Je tam někdo? Ví to někdo? Tak mi někdo odpovězte! S vyvoláváním duchů souvisí také nekontrolovatelná činnost žáků na pozadí plochy počítače. Žáci mohli při výuce hrát počítačové hry nebo sledovat nedůležité webové stránky. Úroveň koncentrace pozornosti se tak u žáků velice snížila. Ve chvíli, kdy se pozornost žáků snížila, bylo pro pedagoga velmi těžké odhadnout důvod a míru poklesu koncentrace. Informant P5 dodává: „*... ty děti, když je nevidíš přímo, nevíš, jak se učí - jestli udržují koncentraci.*”

Distanční výuka se dotkla také žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří se přistěhovali do České republiky. Při distanční výuce byli žáci především v domácím prostředí v blízkosti své nejbližší rodiny. Ve většině těchto rodin se mluví jejich rodným jazykem. Informanti uváděli, že výuka sice probíhala v českém jazyce, ale to bylo pro žáky

s odlišným mateřským jazykem nedostačující. Chyběla jim komunikace s vrstevníky i pedagogy nebo dovednost řešit nejrůznější situace, které vznikají přirozeně v prostředí školy. „... když se vrátily, tak děti pomalu nedokázaly zformulovat českou větu. Doma s rodiči mluvili albánsky, rusky, bulharsky” (informant P4). Myšlenka rotační výuky měla pedagogům i žákům přinést především kladné zkušenosti. Střídání tříd nebo školních skupin v prostředí školy mělo žáky vrátit zpět do režimu prezenční výuky běžného školního roku. Realita rotační výuky nebyla tak jednotvárná. Informant P3 dodává: „Na ty děti to mělo špatný vliv. Jakmile to bylo jednou tak a potom tak, tak se nechtěly učit ani tak, ani tak. Protože když přišly do školy, tak byly euforický, že se zase vidí, ty si je dávala do středy zase do kupy. Čtvrtek, pátek už šel zase v pohodě a pak byly doma.”

Otázka, která dokázala pedagogy názorově rozdělit, zněla: *Domníváte se, že byli žáci při distanční výuce ochuzeni o informace či vědomosti?* Někdo neshledával žádný problém v on-line vzdělávání, někdo postrádal určité metody ve výuce, ale byl přesvědčen, že žáci o žádné informace ani vědomosti nebyli ošizeni. Poslední variantou byl naprostý nesouhlas. Informant P3 dodává: „Vůbec nemám pocit, že by děti ztratily něco ve výuce.” Další pohled na distanční výuku nám dodává informant P8: „Při výuce ve 2. a 3. třídě běžné základní školy si to nemyslím, ale určitě chyběla skupinová práce, spolupráce, společné sdílení nápadů.” Poslední názor, se kterým jsme se při rozhovorech setkali, byl velice negativní. „Distanční výuka neodpovídala kvalitě prezenční výuky. A už vůbec ne při vzdělávání žáků se SVP” (informant P9).

Kategorie KA3: Náplň práce asistenta pedagoga při distančním vzdělávání

„Na začátku distanční výuky vlastně asistentky neměly úplně zaměstnání. Nebylo jasně daný, co budou dělat,” dodává informant P4. Při nástupu distanční výuky asistenti pedagoga postrádali vymezení činností jejich pracovní náplně. Chyběla charakteristika kompetencí, které měli zajistit jako asistenti pedagoga. Každá základní škola využívala asistenta pedagoga k jiným činnostem. Pracovní náplň asistentů pedagoga byla komunikována s třídním učitelem. Třídní učitelé využívali asistenty pedagoga k činnostem, které zvládali zařídit a obstarat. Z tohoto důvodu byla náplň asistenta pedagoga velmi různorodá. Asistenti pedagoga dělali „... všechno, co bylo potřeba” (informant P1). Záleželo

na domluvě s vedením základní školy a také na komunikaci s třídním učitelem. Nelze tedy tvrdit, že každá škola měla stejně definovanou pracovní náplň pro každého asistenta pedagoga na škole. Třídní učitelé byli ve velmi úzkém spojení s asistenty pedagoga a od toho se odvíjela jejich pracovní náplň.

Na začátku distanční výuky, nebo celkově pandemie COVID-19, byl také rozdíl v pracovní době pedagogů. Zprvu nebylo důležité, aby asistent pedagoga pracoval každý všední den. Opět znovu záleželo na domluvě s vedením základní školy a třídním učitelem. Při první vlně bylo mnoho asistentů pedagoga pouze v telefonickém spojení s rodiči žáků a řešili situace, které s rodiči dokázali zvládnout sami bez přítomnosti třídního učitele. Informant P4: „*Takže ze začátku, když se ještě nevědělo, co se bude dělat, tak asistentky byly doma na telefonech a telefonicky se potom domlouvalo s rodiči, co je potřeba.*” Po zaběhnutí zvoleného systému, který fungoval, se ovšem asistenti pedagoga účastnili výuky každý pracovní den. Zajímavou variantou, jak nahlíželi asistenti pedagoga na své pracovní vytížení bylo: „*Měli jsme dopolední a odpolední směny a do práce jsme chodili třeba 3 × týdně, jinak jsme byli nápomocni třídě a třídní učitelce*” (informant P1). Někteří asistenti pedagoga popisovali, že chodí do práce pouze 3 × týdně, kdy byli opravdu fyzicky v budově základní školy. Ostatní dny se účastnili on-line výuky společně s třídní učitelkou. Z čehož vyplývá, že pracovali každý pracovní den, jen někdy byli ve školním prostředí a jindy vysílali z domova.

Informanti ze základní školy v Karlových Varech konstatovali, že u nich na škole byla zřízená tzv. *krizová družina*, která měla ulehčit covidovou situaci rodičům pracujícím v integrovaném záchranném systému. V krizové družině se scházeli žáci z celého Karlovarského kraje, tudíž do družiny docházeli žáci z různých základních škol. Součástí družiny byli žáci mezi první a šestou třídou. Tato družina probíhala v počítačové učebně. Asistentky pedagoga zajišťovaly dopolední i odpolední směny. „*To jsme se vždycky po čtyřech střídali - čtyři dopoledne do jedné hodiny a pak od půl jedné do půl páté, možná půl šesté byla odpolední družina,*” dodává informant P3. Cílem krizové družiny byla celodenní péče o žáky (počínaje výukou, konče zábavou). Informant P3: „*Takže dopoledne našim úkolem bylo - děti, které měly on-line výuku, tak je připojit. Ti, co neměli on-line výuku, tak měli pracovní listy nebo pokračování s tím, kde mají pracovat. Takže s nimi se pracovalo a*

někdo neměl vůbec nic. Těm se musel udělat náhradní program. Takže tohle bylo dopoledne a odpoledne už to bylo víceméně zábavný program.” Všichni asistenti pedagoga se střídali na dopolední a odpolední směny třikrát až čtyřikrát týdně. Pomáhali desítkám žáků z různých škol z celého Karlovarského kraje. Nebyl to snadný úkol. Každý žák měl jinou výuku, vysílalo se z několika škol a každý žák potřeboval jinou pomoc. *„I když měli sluchátka v družině, tak tam byl hrozný kravál. Z tohohle důvodu jsme to i potom rozdělili na papírový děti a mobilní děti”* (informant P4). Asistenti pedagoga se museli těmto podmínkám přizpůsobit a vyhovět všem žákům. Postupem času se situace zlepšila a asistenti pedagoga si našli systém, jak v krizové družině lépe fungovat.

Žákům se SVP vzdělávání na dálku nevyhovovalo. Po první covidové vlně se v několika případech shodl třídní učitel s vedením školy a školním speciálním pedagogem, že žáci potřebují individuální přístup i při vzdělávání v pandemii COVID-19. Asistenti pedagoga měli v péči žáky se SVP. Pokud bylo dítě, *„... který nezvládalo tu výuku, tak v tu chvíli nastupovala asistentka a komunikovala s rodičema a řešilo se to individuálně”* (informant P3). Asistenti pedagoga se mohli účastnit on-line výuky a pomáhat s organizací. Ve chvíli, kdy žák se SVP výuku nestíhal, nechápal ji nebo potřeboval něco dovysvětlit, přesunul se asistent s žákem se SVP do své schůzky. Individuální schůzky se účastnil pouze asistent pedagoga a žák nebo více žáků se SVP. V rámci této individuální schůzky se mohli věnovat konkrétním problémům probírané látky. Informant P5 dodává: *„Případně se odpojili z hodiny a připojili se on-line k asistentce, která se jim věnovala individuálně.”* Některým žákům postačovalo odpolední doučování. Doučování se mohlo konat jak v on-line prostředí, tak i v prostorách základní školy. Záleželo jen na žácích a zákonných zástupcích, jak jim výuka vyhovovala. Některým žákům nestačilo ani doučování, a tak museli docházet do školy jako při běžné prezenční výuce. Informant P2 dodává: *„... a tím, že máme ve třídě hodně dětí se SPU, tak jsme se dohodli s třídní učitelkou a školním speciálním pedagogem, že týden budou ve škole a týden budou doma. Takže týden jsem byla ve škole a týden, co jsem nebyla ve škole, tak docházeli tři žáci do školy a vypracovávali jsme spolu úkoly a dovysvětlovala jsem jim látku.”* V souvislosti se vzděláváním žáků se SVP v on-line prostředí bylo potřeba zaměřit pozornost pedagogů i směrem k poskytnutí poznámek z hodiny. Informant P7 dodává: *„Zapisovala jsem žákům poznámky”*.

Poslední důležitou pracovní náplní asistentů pedagoga bylo kopírování, příprava materiálů a případné vedení on-line schůzky. „*Pomáhala jsem také třídní učitelce s přípravou materiálů*” (informant P6). Příprava materiálů a obstarávání vytvořeného týmu na on-line platformě bylo prací asistenta pedagoga. Informant P8: „*Spravovala jsem celý tým Teams, zadávala úkoly, kontrolovala jejich odevzdání, zajišťovala technickou stránku celé distanční výuky. Aktivně jsem se s třídní učitelkou chystala na výuku a byla aktivní i při výuce samotné.*” Materiál byl připravován společně s třídním učitelem, či jiným pedagogem, který měl v dané třídě vysílat. Nastaly také situace, kdy se třídní učitel nemohl zúčastnit on-line schůzky s danou třídou. V tuto chvíli suploval vyučovací hodiny asistent pedagoga. „*V rámci on-line výuky jsem také musela zastupovat třídní učitelku nebo chybějícího vyučujícího*” (informant P7). Pokud žáci neměli doma internetové připojení, stolní počítač, notebook nebo tablet a odmítli pomoc ze strany školy, byl jim poskytnutý okopírovaný materiál se zadáním na daný den. „*Děti, co nemohly vysílat, tak během první vlny se jim všechno kopírovalo. Takže když byly nějaké úkoly mimo pracovní sešit a učebnici, tak se jim ty listy kopírovaly,*” dodává informant P4.

Kategorie KA4: Spolupráce asistenta pedagoga s rodiči a třídním učitelem

Důležitou součástí dobrého fungování distanční výuky byla komunikace. Sdílení informací mezi všemi aktéry výchovně vzdělávacího procesu je klíčovým faktorem, který vede k úspěchu žáka ve školním prostředí. Ve školství mluvíme o tzv. komunikačním trojúhelníku, který zahrnuje tři hlavní aktéry komunikace – škola (pedagog a vedení školy), žák a zákonný zástupce žáka. Tito tři členové komunikačního trojúhelníku jsou klíčovým faktorem pro úspěšné vzdělávání. Komunikace probíhala na několika on-line platformách nebo telefonicky. Nejčastěji používanými on-line platformami byly – Bakalář, e-mail, MS Teams nebo sociální sítě. Kvůli časové náročnosti se později preferovala telefonická komunikace. „*Komunikovalo se mailem, ale to se neosvědčilo kvůli prodlevě, takže se komunikovalo telefonicky*” (informant P3).

Pokud byla komunikace mezi školou a rodiči žáka nedostačující, mnohdy se jednalo o pozdní odpověď nebo úplnou absenci reakce na zprávy ze strany rodičů. Informant P1: „*Komunikace s rodiči od žáka Y je horší. Maminka je dlouho v práci a tatínek nechce přistup*

k Bakalářům. Odpověď na zprávy není. Trvá to několik dní a musíme se i připomínat.” Ve chvíli, kdy byla komunikace mezi školou a rodiči nedostačující, byla distanční výuka nekorigovanou ze strany rodičů. Pedagogové posílali zákonným zástupcům pokyny k výuce, webové odkazy na schůzky, úkoly k samostudiu nebo například zpětnou vazbu k vypracovaným úkolům. Pokud rodiče nechtěli spolupracovat, byl to problém. Tento žák Y byl při distanční výuce v 1. a 2. třídě, kdy se spolupráce s rodiči stává klíčovou. Žák není ještě tolik samostatný a důsledný v přípravě na vyučování. V současné době má žák velké problémy v písemném i čteném projevu. Nedokáže rozdělit větu do slov nebo zkontrolovat si doplněné háčky a čárky nad písmeny.

Mezi našimi informanty převažovala pozitivní zkušenost s komunikací s rodiči. Rodiče byli vděční za to, že výuka může alespoň tímto způsobem probíhat dál a komunikaci s pedagogem (třídním učitelem nebo asistentem pedagoga) považovali za to nejmenší, co pro své dítě mohou udělat. Ve většině případů spolu pedagogové a zákonní zástupci byli v denním kontaktu. Komunikace se zákonnými zástupci byla primárně úkolem třídního učitele. Informant P5 dodává: *„S rodiči komunikovala třídní učitelka. Já jako asistent pedagoga bych ani na naší škole neměla komunikovat s rodiči.*” Pokud ale zvládl problém vyřešit asistent pedagoga, postaral se o to asistent. *„Každý prostě měl nějakou potíž, tak aby to nebylo všechno na třídní učitelce, s kterou tedy řešili stěžejní věci, tak potom tady byly i věci, které jsem mohla vyřešit i já, takže volali mně”* (informant P3). Témata, která mohli řešit asistenti pedagoga, se týkala především organizace distanční výuky. Informant P7 dodává: *„Ano, komunikovala jsem s rodiči například v případě domluvy doučování, při třídních schůzkách (třeba pokud dítě nepřišlo).”* Složitou situací byla komunikace se zákonnými zástupci žáků s odlišným mateřským jazykem. Na základní škole v Karlových Varech jsou žáci z Albánie nebo Bulharska. Rodiny žáků s odlišným mateřským jazykem mezi sebou i nadále komunikují svým mateřským jazykem. I přesto, že se všichni členové rodiny snaží docházet na kurzy českého jazyka, jejich čeština není na tak dobré úrovni. Při on-line vzdělávání potřebovali každodenní konzultace a větší péči ze strany asistenta pedagoga. Informant P4: *„Já hlavně komunikovala s albánskými rodiči. S žákem Z jsem byla nonstop na telefonu. Oni tomu nerozuměli, co mají dělat. Kor v té češtině. Pak jsem zjistila, že se matematika učí jinak v Albánii a jinak v Evropě. Přitom dojdou ke stejnému výsledku,*

ale postup mají jinak.” V této situaci byla komunikace mezi zákonnými zástupci a asistentem pedagoga velmi klíčovým faktorem pro vzdělávání žáka Z.

Doptávala jsem se asistentů pedagoga, zda rodiče nezasahovali příliš do výuky. Pokud se rodiče měli každý den vzdělávat s dětmi on-line nebo alespoň s nimi naslouchat třídnímu učiteli, mohli mít své postřehy k výuce. Tendence komentovat něčí práci je přirozenou vlastností. Tázala jsem se tedy asistentů pedagoga, zda se někdy setkali se situací, že by zákonní zástupci nebo širší okruh rodiny žáka komentoval způsob výuky. Mohli pedagogům dávat nechtěné rady, které by měly vést k lepší výuce. Informant P3 dodává: *„Ne, nestalo se to vůbec.*” Žádný z asistentů pedagoga neměl s tímto problémem. Rodiče věřili pedagogům a do jejich práce nijak nezasahovali. *„Rodiče byli vděční. Ty byli rádi, když nám je mohli dát do školy”* (informant P2). Pro rodiče muselo být náročné věnovat se dětem 24 hodin 7 dní v týdnu. Rodiče museli vymýšlet zábavu pro děti, starat se o ně a ještě k tomu chodit do práce (pokud jim to bylo umožněno). Pedagogové se tedy nesečkali se situací, kdy by rodiče zpochybňovali práci pedagogů. Zkušenost s rodiči byla v některých případech opačná. Rádi se účastnili výuky a vzdělávali se se svými dětmi. Informant P3: *„U nás ve třídě byli třeba 2–3 rodiče, kteří řekli – škoda, že už skončila distanční výuka, já jsem vás hrozně ráda poslouchala.”*

Pouze v jedné třídě nebyla dobrá spolupráce mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga. Asistentka pedagoga připisovala negativní zkušenost skutečnosti, že organizace distanční výuky byla nejasná. Informant P5: *„Naše práce nebyla nikde korigována.*” Nebylo moc příležitostí, jak by mohla třídní učitelce pomoci a tím pádem si připadala zbytečná. Sama ze své iniciativy moc příležitostí nenašla. Spolupráci s třídní učitelkou popsal informant P5 jako chaotickou. Na informantovi P5 bylo vidět, že se pro něj distanční výuka stala nekomfortní a negativní zkušeností. Ve všech ostatních případech byla komunikace mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga bezproblémová a vyhovující. *„Výborná, na všem jsme společně pracovaly, cítila jsem se jako součást celého dění”* (informant P8). Většina asistentů pedagoga dokázala spolupráci mezi nimi a třídním učitelem dvěma slovy – *skvělá spolupráce.* Informant P3: *„Já si myslím, že výborná. My jsme ze začátku u té distanční výuky byli ve spojení telefonickým téměř denně. Pak to bylo podle potřeby.”* Asistenti pedagoga byli v častém kontaktu s třídními učiteli. Velmi často se jednalo o denní

kontakt a předávání informací. Pokud nenastala důležitá situace nebo nebyla potřeba sdílet důležité informace, kontakt nebyl nutností.

Kategorie KA5: Vliv distanční výuky na současnou prezenční výuku

Co nám distanční výuka přinesla do současné prezenční výuky? Jaké měla výhody nebo nevýhody? Tuto otázku jsem položila devíti asistentům pedagoga. Informanti museli nad odpovědí delší dobu přemýšlet. Někteří dotazovaní i po dlouhém přemýšlení nenašli odpověď na mou otázku. Tento typ otázky opět rozdělil asistenty pedagoga na dvě strany. Negativní náhled na distanční výuku byl slyšen nejvíce u asistentů pedagoga, kteří pečují o žáky s mentálním postižením. „*Přemýšlím, ale pro žáky s LMP neměla distanční výuka žádná pozitiva. Tím pádem jsme do současné výuky žádné techniky ani metody nepřenesli*” (informant P6). Informant P9 dodává: „*O žádných pozitivěch nevím. Nepřišla jsem na žádné.*” Přístup některých asistentů pedagoga byl velmi odmítavý a bez snahy o nalezení pozitiv.

Špatný vliv měla distanční výuka na žáky, kteří nastupovali do první třídy při distanční výuce. Informant P1: „*Zameškali spoustu učiva, protože při distančce se nejelo tak, jako by se jelo při škole, [...], i učitelka má větší přehled - kdo je pozorný, kdo tomu nerozumí, kdo na to reaguje ...*” Žákům chybělo nastavení každodenního režimu, řešení problémů bez dohledu rodičů, rozvoj sociálního učení a především předání 100 % vědomostí, zkušeností a všeobecného přehledu. „*A nejhorší, na co měla distanční výuka vliv, je, že celkově mají žáci větší obtíže ve výuce, [...], teď, když se začíná s novou látkou, tak učitelka nejdříve musí zjistit, jak jsou na tom děti s předchozí látkou z distanční výuky*” (informant P1). Situace byla náročná jak pro asistenta pedagoga, třídního učitele, tak i pro zákonné zástupce a širší okolí rodiny. Rodiče museli plnit s žáky úkoly, které byly zadány vyučujícím pedagogem. Pokud se ale u žáka objevily nějaké potíže při plnění úkolů, bylo na rodičích, jak danou situaci vyhodnotí. Zákonní zástupci se v těchto chvílích stávali „odborníky”. V některých případech rodiče opomíjeli skutečnost, že by v dané problematice mohl mít jejich syn nebo dcera potíže. Z tohoto důvodu se v současné době v základních školách projevuje mnoho specifických poruch učení – dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie a

další. Někdy jsou potíže ve výuce tak velké a nabalují se pomalu na sebe, že spolupráce s žáky se specifickými poruchami učení je výrazně složitější.

On-line vzdělávání mělo také vliv na vývoj klasifikace žáků. Jak bylo již zmiňováno, některým žákům distanční výuka vyhovovala, ale pro některé to bylo obtížnější než prezenční výuka. Extrovertní žáci, kteří se rádi projevují a komunikují s ostatními, měli ve výuce zhoršené podmínky. Absence jejich seberealizace měla vliv na jejich prospěch ve výuce. Klasifikace u žáků se většinou zhoršila o jeden stupeň. „... *přes on-line to bylo složitější. Takže dětem se i zhoršily známky*” (informant P1). Zákonní zástupci byli touto situací mnohdy vystrašení. Rodiče komunikovali proto s pedagogy a řešili s nimi konkrétní problémy.

Můžeme mluvit o několika skutečnostech, které asistenti pedagoga vyzdvihli a považují je za přínos do současné prezenční výuky. Některé aplikují do vyučovacích hodin. Největší a nejdůležitější zkušenost, která měla pozitivní vliv na současnost, je digitální gramotnost pedagogů i žáků. Žáci se museli naučit obsluhovat počítač, notebook nebo tablet podle svých potřeb – zvládnout komunikovat on-line, přihlásit se do on-line schůzky, rozkliknout webový odkaz, pracovat s on-line aplikací a on-line výukovými materiály. Když se žáci osamostatnili v používání technologií, bylo důležité žákům vysvětlit několik skutečností a nástrah, které mohou v on-line světě potkat. Pokud se žáci dostali na webové stránky (jakékoliv), mohli být někdy ohromeni tím, co jim zpravodajské webové stránky poskytují za informace. Na základě množství smyšlených, nepravdivých zpráv bylo důležité upozornit žáky na třídění informací. Zvážit, zda informace, kterou se dozívají, může být pravdivá, či nikoliv. Ovšem u mladších žáků není tento cit pro vyhodnocení informací prozatím natolik rozvinutý. Mnohdy je ani nenapadlo, že by daná zpráva či přečtená informace mohla být nepravdivá. Na začátku školního roku 2022/2023 se přidala do *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* nová kompetence – digitální gramotnost. Digitální gramotnost se skládá z několika dovedností, které žákům přispívají k jejich bezpečnému, sebejistému i kritickému přístupu k digitálním technologiím. Cílem nové klíčové kompetence je rozvoj těchto oblastí – vyhledávání informací, komunikace a sdílení příspěvků v on-line prostředí, tvorba digitálního obsahu a práce s digitálními technologiemi

(Hránková, 2017). Pandemie COVID-19 přispěla k posílení digitální gramotnosti pedagogů i žáků.

Na základě rozšíření klíčových kompetencí, znalostí a samostatnosti pedagogů i žáků při obsluze technologií se některé základní školy rozhodly obstarat nové technologické vybavení do školy. Pedagogové „... se naučili hodně dobře s počítačem. Že mají větší jistotu v práci s počítačem. A teď, když vlastně se přišlo zpět do školy, tak někteří učitelé, obzvlášť třeba někteří jazykáři, využívají některé věci, který využívali při tom on-linu, i v běžné výuce,” dodává informant P3. Vybavení školy novými technologickými přístroji má zkvalitnit samotnou výuku. Využívání technologií ve vyučovacích hodinách tak u žáků podporuje klíčovou kompetenci digitální gramotnosti. „Takže si děti můžou vytáhnout telefony nebo tablety a vlastně dělají různé věci na přístrojích” (informant P3). Do škol se nakupují nové tablety, počítače, interaktivní tabule a jiné technologie. Pedagogové se v souvislosti s tímto zařízením účastní školení a seminářů pro rozvoj svých již získaných zkušeností.

On-line vyučování bylo impulsem pro pedagogy a asistenty pedagoga, aby vytvořili kvalitní on-line výukové materiály nebo aby se je naučili využívat při výuce. Vzniklo několik webových odkazů, které jsou plně zajímavých materiálů do výuky. „Využíváme, co se udělala on-line cvičebnice. Že si to na tom ty děti dělají, nebo si to i procvičují,” udává informant P2. Nejčastěji jsou zmiňované webové stránky – www.skolakov.eu, Cvičebnice on-line, www.umimecesky.cz, www.umimematiku.cz nebo www.kaminet.cz. Společně s on-line výukovými materiály si pedagogové museli vytvořit své on-line materiály, podle kterých mohli vyučovat v on-line prostředí. Vyučující si vytvořili on-line pracovní listy, prezentace nebo jiné sdílené dokumenty. Někteří pedagogové si to velmi chválí, jelikož si vytvořili materiál, podle kterého učí i v současné výuce přes interaktivní tabuli nebo projektor. Informant P4 dodává: „Přínos pro mě konkrétně je to v tom, že jsem si připravila prezentace do výuky a používám je pořád a jsou super.” Tyto on-line materiály a podpora do výuky ukázala pedagogům směr výuky, který může být pro žáky interaktivnější a zábavnější. Otevřel jim dveře do světa nových věcí, které pro ně mohou být pomůckou. Zjednodušuje výuku a přibližuje ji postojům a hodnotám mladších generací. „Do současnosti je to atraktivnější a interaktivnější výuka” (informant P4).

4.5 Závěr šetření a diskuse

Cílem výzkumného projektu diplomové práce bylo charakterizovat pozici asistenta pedagoga u žáků se SVP na základní škole při distanční výuce. V rámci výzkumného projektu jsme se zaměřili na dílčí cíle, které se soustředí na problematiku spolupráce asistenta pedagoga s rodiči žáků i třídním učitelem a charakteristiku pracovní náplně asistenta pedagoga při distanční výuce. Na základě stanovených cílů byly definovány výzkumné otázky projektu. Data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly uskutečněny s devíti asistenty pedagoga, kteří pracují na základních školách v Karlovarském a Jihočeském kraji. Získaná data byla analyzována v souladu s postupy kvalitativní strategie.

VO1: Jak probíhala organizace distanční výuky a jakými formami byla realizována komunikace?

Vzdělávání v on-line prostředí bylo pro pedagogy, rodiče i žáky novou zkušeností. Pro mnoho zúčastněných to byla první zkušenost s technologiemi a on-line prostředím. Z tohoto důvodu mohly být začátky distanční výuky pro některé těžkou zkouškou. Distanční výuka neměla přesně vymezená pravidla, kterými by se mohli hlavní aktéři distanční výuky řídit. Jediným pravidlem vzdělávání na dálku bylo účastnit se výuky z domácího prostředí skrze technologie. Informanti se shodli, že první týdny distanční výuky byly chaotické a nevyomezené. Až postupem času si každý třídní učitel se svým asistentem pedagoga našel systém, který byl považován za vyhovující. Z tohoto tvrzení lze usoudit, že každý pedagog pojal distanční výuku jiným způsobem a tím pádem byla výuka velmi různorodá. Organizace on-line vzdělávání mohla mít pevně nastavený režim a nově sestavený rozvrh vyučovacích hodin pro distanční výuku. Rozvrh pro vzdělávání v on-line prostředí se skládal pouze z několika zvolených předmětů. Většina informantů zmiňovala tyto zachované předměty – český jazyk, matematika, vlastivěda, přírodověda a také anglický jazyk. Výuka začínala v rozmezí mezi osmou až devátou hodinou ranní. Délka vyučování byla korigována na základě míry koncentrace pozornosti žáků. Pedagogové končili výuku nejpozději v 11 hodin dopoledne. Zajímavostí bylo, že na základní škole v Bavorově probíhala výuka dvojmo. Informant P8: „*Ve třídě máme 20 dětí, kterou jsme měly rozdělenou na dvě poloviny.*“

Veškerá výuka z naší strany probíhala dvakrát.” Pokud výuka neměla nastavený žádný pravidelný režim, pedagogové se ve výuce soustředili na to, co bylo potřeba. Na to, co žáci nepochopili při samostudiu, kde začínala nová látka nebo byla potřeba dovysvětlení daného tématu. Témata určovala třídní učitelka nebo vyučující pedagog. Schůzky v on-line aplikacích byly ve všech případech doplněné o samostudium. Komunikace byla, je a vždy bude základem úspěšného vzdělávání. Při distanční výuce byla základní komunikace pracovní činností asistenta pedagoga. Asistent pedagoga byl v přímém kontaktu s žákem, zákonnými zástupci žáka a třídním učitelem. Spojoval v sobě získané informace a nakládal s nimi podle svých potřeb. Komunikace s rodiči žáka probíhala na on-line platformách (Bakaláři, MS Teams, sociální sítě aj.) nebo telefonicky. Pokud se jednalo o důležitou informaci, komunikoval rodič s třídním učitelem. Ve chvíli, kdy nastala vážná situace, byla možnost osobní schůzky v prostředí základní školy. Zákonní zástupci žáků se SVP byli v dennodenním kontaktu s asistentem pedagoga. Řešili spolu především problémové oblasti ve výuce. Spolupráce mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem byla každodenním zvykem. Pedagogové spolu komunikovali prostřednictvím sociálních sítí, mobilních hovorů nebo osobně ve školním prostředí. Základním tématem rozhovorů byla příprava materiálů, předávání zkušeností nebo změny v organizaci distanční výuky.

VO2: Jaká byla pracovní náplň asistenta pedagoga při distanční výuce?

První zkušenost s distanční výukou charakterizovali asistenti pedagoga jako chaos. Pracovní náplň asistentů pedagoga nebyla vymezena. Většina informantů se tedy zprvu distanční výuky účastnila pouze svou přítomností na mobilním telefonu. Postupem času se činnost asistentů pedagoga při distanční výuce vykryštovala. Nadefinování pracovní náplně asistenta pedagoga se vyvíjelo na základě domluvy mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga. Mezi faktory, které ovlivňovaly míru účasti asistenta pedagoga na on-line vzdělávání, patřil nastavený režim distanční výuky, počet žáků se SVP ve třídě, okrajové aktivity základní školy a další.

Na základní škole v Karlových Varech byla zřízena krizová družina, jež pomáhala rodičům, kteří pracovali v integrovaném záchranném systému v době pandemie COVID-19. Asistenti pedagoga se věnovali žákům z celého Karlovarského kraje a pomáhali jim s jejich

výukou. Třídní učitel měl v asistentovi pedagoga velkou oporu. Asistent pomáhal s přípravou a kopírováním materiálů do výuky, spravoval on-line platformu, komunikoval s rodiči, účastnil se schůzek nebo byl nápomocen při organizačních problémech. Ve výzkumu pod záštitou *Člověka v tísní* bylo popsáno devět hlavních činností asistenta pedagoga při distanční výuce. Příprava materiálů do výuky a komunikace se všemi aktéry výuky byly nejčastěji zmiňovanými činnostmi (Petruš et al., 2020). Důležitou součástí pracovní náplně asistenta pedagoga byla péče o žáky se SVP. Pro žáky se SVP bylo zprvu složité adaptovat se na nové podmínky a režim výuky. Asistenti se snažili těmto žákům vyjít co nejvíce vstříc a najít cestu, která bude zákonným zástupcům i žákovi se SVP plně vyhovovat. Individuální přístup musel být dodržován i při vzdělávání v on-line prostředí. Nejhůře snášeli distanční výuku žáci s mentálním postižením. Asistenti pedagoga poskytovali žákům se SVP možnost on-line doučování, které probíhalo na on-line platformě. Pokud doučování z prostředí domova nebylo dostačující, nabízela se i možnost doučování v prostředí základní školy. Poslední možnou variantou bylo docházení na výuku do školního prostředí. Výuky se účastnil asistent pedagoga a žák se SVP, kteří se přihlásili k dané schůzce společně ze základní školy. Práce s žáky tak byla jednodušší a zaměřená na konkrétní potřeby žáka se SVP. „*Tam samozřejmě se jako obešly nějaké předpisy a měli jsme dokonce tři děti, které vůbec nedokázaly fungovat a docházely sem a individuálně s nimi asistent pracoval*” (informant P3).

VO3: Ovlivnila distanční výuka současnou prezenční výuku? Jaké měla přínosy a negativa na základní škole?

Nabízí se porovnat pozitiva a negativa distanční výuky na základní škole mezi sebou. Pedagogové se při odpovídání na otázku zaměřenou na silné a slabé stránky vzdělávání v on-line prostředí rozdělili na dva tábory. Skupina asistentů pedagoga, kteří nahlíželi na distanční výuku především negativně, zdůrazňovali sociální izolaci žáků a ochuzení žáků o důležité vědomosti a zkušenosti. S tímto názorem se shoduje většina dotazovaných, kteří byli osloveni ve výzkumu organizace SIMAR. Více než polovina informantů shledává toto tvrzení za pravdivé. „*Děti budou mít problém doplnit si výpadky ve vzdělávání způsobené distanční výukou*” (Friedlaenderová, Morochovičová, 2021). Velký problém při distanční

výuce nastal u žáků s odlišným mateřským jazykem. V domácím prostředí komunikovali primárně svým rodným jazykem a český jazyk byl opomíjen. Po návratu do školy měli žáci problém s komunikací. Negativum, které se také u informantů často objevovalo, byla absence kontaktu s žáky, či nemožnost sledovat jejich aktivitu a míru koncentrace při on-line vyučování. Často se stávalo, že žáci byli zapojeni do domácích činností nebo na ploše obrazovky hráli počítačovou hru. Nebyli tedy soustředěni na výuku. Výzkum *Evropské internetové platformy pro školní vzdělávání* se věnoval otázce problematiky a nedostatkům distanční výuky. Dotazování vyhodnotili za největší problém distanční výuky dostupnost technologií jak pro žáky, tak pro pedagogy (Evropská komise, 2020). Toto omezení ve výuce nebylo informanty výzkumu považováno za to nejzávažnější.

Silnou stránkou vzdělávání na dálku byl dopad distanční výuky na introvertní žáky a žáky s pomalým pracovním tempem. Žákům vyhovovala časová flexibilita a nižší interakce s vyučujícím pedagogem. Česká školní inspekce sepsala zkušenosti z distanční výuky. Závěrem bylo, že více než 49 % dotazovaných žáků vyhovoval právě tento styl výuky. Žák si mohl střídát činnosti podle svého a mohl je dělat svým osobním pracovním tempem (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Pražáková, Šlajchová, 2020). Zároveň významným pozitivem distanční výuky bylo posílení funkčnosti rodiny. Žáci a rodiče si našli společnou cestu a fungování rodiny bylo velmi dobré. Ovšem toto tvrzení nemuselo být vždy pravidlem. Distanční výuka mohla mít i opačný vliv na rodinu.

Přinesla distanční výuka nějaké pozitivní zkušenosti do současné prezenční výuky, které jsou nadále využívány? Digitální gramotnost u pedagogů byla silně posílena. V současné výuce se pedagogové nebojí využívat digitální technologie při vyučování. Běžná výuka je obohacena o práci s mobilními telefony, tablety, interaktivními tabulemi nebo samostatnými počítači. Je to pro žáky příjemné zpestření výuky. Pedagogové byli okolnostmi donuceni k vytvoření si on-line výukových materiálů. Do současné doby pedagogové z těchto materiálů čerpají, a i nadále z nich vzdělávají své žáky. Respondenti výzkumu *Evropské internetové platformy pro školní vzdělávání* považují vytvoření nových volně dostupných kvalitních výukových materiálů za velké pozitivum. Výukové materiály byly pedagogům velkou oporou při organizování distanční výuky (Evropská komise, 2020).

<p><i>Pozitiva distanční výuky</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - zlepšení práce s počítačem - zlepšení školního prospěchu u žáků s pomalým pracovním tempem a introvertních žáků - stmelení rodiny - vytvoření výukových materiálů - využívání digitálních technologií při prezenční výuce - atraktivnost výuky pro žáky
<p><i>Negativa distanční výuky</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - sociální izolace - ochuzení žáků o vědomosti a zkušenosti - zhoršení klasifikace žáků o jeden stupeň - rotační výuka - pojem „<i>vyvolávání duchů</i>” - rodinné problémy - míra koncentrace žáků při distanční výuce - zapomínání českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem - primární prevence specifických poruch učení

Tab. 4 - Pozitiva a negativa distanční výuky pohledem informantů; zdroj: vlastní

Závěr

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat pozici asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na základní škole v době pandemie COVID-19. Výzkumné šetření se soustředilo na organizaci distanční výuky a silné i slabé stránky on-line vzdělávání. Popisuje problematiku komunikace mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem i zákonnými zástupci žáka. Především ale uvádí náplň práce asistenta pedagoga při distanční výuce. V diplomové práci jsme také věnovali pozornost vlivu distanční výuky na současnou prezenční výuku.

Teoretická východiska práce se soustředila na podporu žáků se SVP, kde se věnujeme legislativní podpoře, poradenským službám v České republice, podpůrným opatřením a jejich specifik a možnostem vzdělávání žáků se SVP. Dalším důležitým tématem diplomové práce je vymezení pojmu a kvalifikace asistenta pedagoga, popsání didaktických metod a forem, které využívají asistenti pedagoga při své práci se žáky se SVP. Důležitou podkapitolou je spolupráce asistenta pedagoga s žákem, zákonnými zástupci a pedagogem. V poslední části práce se věnujeme vzdělávání žáků se SVP v době pandemie COVID-19, kde se soustředíme na pojem žák se speciálně vzdělávacími potřebami, vymezujeme vládní opatření vydaná v době distanční výuky a roli asistenta pedagoga při on-line vzdělávání.

V praktické části jsou vymezené cíle a metodologie práce, definice výzkumného souboru a technik šetření. Data byla sbírána pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl uskutečněn s devíti asistenty pedagoga ze základních škol v Karlovarském a Jihočeském kraji. Z výpovědí informantů můžeme říci, že vzdělávání žáků se SVP při distanční výuce vždy muselo být řešeno individuálně. Výuka byla podpořena doučováním, individuálními schůzkami asistenta pedagoga s žáky se SVP, rotačním stylem výuky, zkrácením distanční výuky na minimum nebo samotným vyučováním v prostorách školy s asistentem pedagoga.

Přínosem diplomové práce pro odbornou i širokou veřejnost je shrnutí ucelených informací o problematice distanční výuky při pandemii COVID-19. Výzkumný projekt může být ponaučením pro odbornou společnost, pokud by nastala podobná situace v nastávajících letech. Z výsledků výzkumného šetření lze říci, že asistenti pedagoga neměli jednoduché podmínky pro práci při distanční výuce. Zprvu byly jejich pracovní dny

chaotické a nedefinované. Postupem času si každý asistent pedagoga vymezil svou pracovní náplň na základě komunikace s třídním učitelem. Práce s žáky se SVP byla založena na individuálním přístupu. Každá třída si nastavila režim výuky podle svých nároků a podmínek.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ANDERLÍKOVÁ L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX, 2011. ISBN 978-80-87480-00-7.
3. BARTOŇOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-6560-4.
4. BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M. a kol. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.
5. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
6. BAŘINKOVÁ, Z., ČALOVÁ, J. a kol. *Spolupráce s asistentem pedagoga: Metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-65-7.
7. BUTT, R. Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. London, DORA, 2016, 20(9), 995-1001 [cit. 2022-03-19]. ISSN 1360-3116.
8. ČAPEK, R. *Učitel a rodič*. České Budějovice: Grada Publishing a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.
9. HÁJKOVÁ, V. a kolektiv. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.
10. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
11. JANÍK, T. *Vše pro výchovu*. Brno: Masarykova univerzita, 2021. ISBN 978-80-210-9768-1.

12. KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-50-9.
13. KROUPOVÁ, K. a kolektiv. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.
14. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. a kolektiv. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-035-0.
15. NĚMEC, Z., MARTINOVSKÁ, P. a kolektiv. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2018. ISBN 978-80-7496-394-0.
16. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. 2. vyd. ISBN 978-80-271-0095-8.
17. ŠTECH, S. *Komunikace rodičů a učitelů - hledání dialogu*. Praha: Nakladatelství dr. Josef Raabe, 2000. ISBN 80-86307-06-9.
18. TREVIRANUS, S. a kolektiv. *An introduction to the FLOE project*. Ontario: OCAD university, 2014.
19. UZLOVÁ I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
20. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha, Portál, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-7367-387-1.

Internetové zdroje:

1. BARTOŇOVÁ, M., SEDLÁČKOVÁ, A., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy: Teorie, výzkum a praxe* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2020 [cit. 2022-06-28]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1974/5392/2969-1/0#preview>
2. BŘEZINOVÁ, K., KOZDAS, M. a kol. *Zajištění podmínek pro výuku žáka se zrakovým postižením* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2020 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/zajisteni-podminek-pro-vyuku-zaka-se-zrakovym-postizenim>

3. ČADILOVÁ, V., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: Žák s mentálním postižením* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/mentalni-postizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/2-dopad-oslabeni-kognitivniho-vykonu-a-mentalniho-postizeni-na-oblast-vzdelavani/2-2-zak-s-mentalnim-postizenim/>
4. ČOSIV. *Podpora dětí se SVP během pandemie* [online]. Stará Huť: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s., 2018 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/podpora-deti-se-svp-behem-pandemie/>
5. DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti* [online]. Olomouc: Votobia Olomouc, 2008 [cit. 2022-05-31]. ISBN 978-80-7344-539-3. Dostupné z: http://mict.upol.cz/ucebni_pomucky_a_zasada_nazornosti.pdf
6. EVROPSKÁ KOMISE. *Průzkum zaměřený na online a distanční studium – Výsledky* [online]. Praha: School Education Gateway, 2020 [cit. 2022-10-31]. Dostupné z: <https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>
7. FEDERÍČOVÁ, M., KORBEL, V. *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání: Studie IDEA anti COVID-19* [online]. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2020 [cit. 2022-04-17]. ISBN 978-80-7344-539-3. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID19_kveten2020_18/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID19_kveten2020_18.html#p=1
8. FORD, J. *Educating Students with Learning Disabilities in Inclusive Classrooms. Electronic Journal for Inclusive Education* [online]. Dayton: Wright State University, 2013, 3(1), 1-20 [cit. 2022-03-01]. ISSN 1545-0473. Dostupné z: <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1154&context=ejie>
9. FRIEDLAENDEROVÁ, H., MOROCHOVIČOVÁ, E. *Dopady distanční výuky očima rodičů: děti se toho naučí méně a výpadek školy se negativně projeví i na dalším vzdělávání* [online]. Praha: Nielsen Admosphere, a.s., 2021 [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: <https://simar.cz/cerstve-namleto/dopady-distanzni-vyuky-ocima->

- rodicu-deti-se-toho-nauci-mene-a-vypadek-skoly-se-negativne-projevi-i-na-dalsim-vzdelavani.html
10. HEČKOVÁ, L. *On-line setkávání pro pracovníky školních poradenských pracovišť: Zajištění podpory dětem se SVP během distančního vzdělávání* [online]. Stará Huť: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2020, 18. 11. 2020 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2020/11/Distančni-vyuka-deti-SVP.pdf>
 11. HORKÝ, D. *Podpůrná opatření* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>
 12. KARGEROVÁ, J., MAŇOUROVÁ, Z. *Část I.: Individualizace ve výchově a vzdělávání* [online]. Praha: Step by Step ČR, o. s., 2013 [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/individualizace-ve-vyuce-texty.pdf>
 13. KLENKOVÁ, J., LECHTA, V. a kol. *Katalog podpůrných opatření: Narušená komunikační schopnost* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/uvod-8/>
 14. LUSTIGOVÁ, M. *Listina základních práv a svobod* [online]. Praha: Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky, 1998 [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
 15. HAMPLOVÁ, M., JANKOVÁ, J. *Katalog podpůrných opatření: Zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání: zrakové postižení* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabeni-zrakoveho-vnimani/1-vymezeni-zrakoveho-postizeni-a-oslabeni-zrakoveho-vnimani/1-1-zrakove-postizeni/>
 16. HORKÝ, D. *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

17. HRUŠKOVÁ, Z. *Podpůrná opatření na SŠ* [online]. Praha: Meta o. p. s., 2022 [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/podpurna-opatreni-na-ss>
18. HRÁNKOVÁ, K. *Digitální gramotnost* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2017 [cit. 2022-10-31]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13123&rate=5>
19. HRÁNKOVÁ, K., KROBOT, I. *Princip individualizace a diferenciací ve vzdělávání žáků s LMP: Doporučení, inspirace a náměty* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2015 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10799>
20. HRÁNKOVÁ, K., KROBOT, I. *Žáci s mentálním postižením* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2017 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14724>
21. HRÁNKOVÁ, K., KROBOT, I. *Žáci se specifickými poruchami učení nebo chování (SPU, SPUCH)* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2018 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=14726>
22. JANKOVÁ, J. *Zrakové postižení a oslabení zrakového vnímání: Doporučení, inspirace a náměty* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2017 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12973>
23. JIRÁKOVÁ, P. *Alfabet: Specifické poruchy učení* [online]. Praha: Alfa Human Service, 2017 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/vzdelani-a-integrace/specificke-poruchy-uceni/>
24. KELLER, J. *Sociologická encyklopedie: Normalita* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Normalita>
25. KNOTOVÁ, D. a kolektiv. *Školní poradenství* [online]. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2. [cit. 2022-02-28] Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/skolni-poradenstvi-773683/>

26. KONOPÁČ, V. *Formy distanční výuky na první stupni základní školy*. Brno, 2021. Diplomová práce. Masarykova univerzita - Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D.
27. MACHALÍK, T. *Inkluze v praxi: Pedagog: Typy základních škol* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2017a [cit. 2022-02-28]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1126-typy-zakladnich-skol>
28. MACHALÍK, T. *Inkluze v praxi: Pedagog: Přehled vzdělávání žáků s mentálním postižením* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2017b [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1147-prehled-vzdelavani-zaku-s-mentalnim-postizenim>
29. MACHALÍK, T. *Inkluze v praxi: Jak zvládají pedagogové distanční výuku u dětí se SVP? Sdílíme s vámi příklady dobré praxe z několika škol* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2020 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2086-jak-zvladaji-pedagogove-distancni-vyuku-u-deti-se-svp-sdilime-s-vami-priklady-dobre-praxe-z-nekolika-skol>
30. MARTASEK, J. *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2017 [cit. 2022-02-11] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>
31. MATOUŠ-MALBOHAN, J., FOGLOVÁ, M. *Podpora inkluze* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2021 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluze>
32. MÁROVÁ, I. *Podpora žáků se specifickými poruchami učení v běžné škole: Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze* [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2020 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/M%C3%81ROV%C3%81->

- Ivana.-Podpora-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF-se-specifick%C3%BDmi-poruchami-u%C4%8Den%C3%AD-v-b%C4%9B%C5%BE%C3%A9-%C5%A1kole.-Studijn%C3%AD-opora.pdf
33. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. ISBN 978-80-244-4675-2. [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>
 34. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část: Charakteristika podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. ISBN 978-80-244-4675-2. [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-2-charakteristika-podpurnych-opatreni/>
 35. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část: Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. ISBN 978-80-244-4675-2. [cit. 2022-5-30]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>
 36. MICHALÍK, J., MONČEK, J., BASLEROVÁ, P. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část: Stupně podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>
 37. MŠMT. *Metodická doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf
 38. MŠMT. *Informace ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami: Obecné informace: Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>
 39. NILIUS, P. a kol. *Výzva k poskytování přiznaných podpůrných opatření v době distanční domácí výuky* [online]. Stará Huť: Česká odborná společnost pro

- inkluzivní vzdělávání, z.s., 2020 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2020/04/05/vyzva-k-poskytovani-priznanych-podpurnych-opatreni-v-dobe-distancni-domaci-vyuky/>
40. PAVLAS, T., ZATLOUKAL, T., ANDRYS, O., NEUMAJER, O. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách - Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf
41. PAVLAS, T., ZATLOUKAL, T., ANDRYS, O., PRAŽÁKOVÁ, D., ŠLAJCHOVÁ, L. *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 - Shrnutí vybraných zjištění a doporučení pro následující období: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/TZ_Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distancni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf
42. PETRŮ, A. a kol. *Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga* [online]. Praha: Vzdělávací program Varianty - Člověk v tísní, 2020 [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum_ap_2020.pdf
43. ViewSonic. *What Is Distance Learning? And Why Is It So Important?* [online]. Amsterdam: ViewSonic - Library, 2020 [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.viewsonic.com/library/education/what-is-distance-learning-and-why-is-it-so-important/>
44. VALENTA, J. *Speciální vzdělávání: Základní terminologie, klasifikace a charakteristika narušené komunikační schopnosti* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2014 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUF/18899/PREHLED-SPECIALNI-PEDAGOGIKY-NARUSENA-KOMUNIKACNI-SCHOPNOST.html>

45. VITOŠKOVÁ, M. *Studijní opora: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010 [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vp/files/2013/05/Studijn%C3%AD-opora-Vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF-s-SVP-Vito%C5%A1kov%C3%A1.docx>
46. VLÁDA ČR. *Harmonogram uvolnění škol a školských zařízení. In: Vláda České republiky* [online]. Praha: Vláda ČR, 2020 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/uvolneni_schema_skoly_14042020.pdf
47. VOHRADSKÝ, J., HODINÁŘ, J. a kol. *Výukové metody* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2009 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/Bi2MP_PESD/um/47079955/vyukove_metody_a_formy_2014.pdf
48. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. [online]. [cit. 2022-02-13]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 10, s. 234-320. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <file:///C:/Users/acer/Downloads/sb0010-2016.pdf>
49. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, 2005. [online]. [cit. 2022-02-13]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 20, s. 490-502. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <file:///C:/Users/acer/Downloads/sb020-05.pdf>
50. WEBSTER, M. *What is Distance Learning? The Benefits of Studying Remotely* [online]. California: University of the People - The Education Revolution, 2021 [cit. 2022-05-1]. Dostupné z: <https://www.uopeople.edu/blog/what-is-distance-learning/>
51. WORDPRESS. *Inkluzivní třída: Co je to inkluzivní třída?* [online]. Praha: Inkluzivní třída, 2022 [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.inkluzivnitrida.cz/>
52. ZALMAY, P. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: Zákony a vyhlášky* [online]. Praha: NOVÁ ŠKOLA, o.p.s., 2013a [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasiky>

53. ZALMAY, P. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: Náplň práce* [online]. Praha: NOVÁ ŠKOLA, o.p.s., 2013b [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace>
54. ZATLOUKAL, T. a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021: Výroční zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf
55. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, 2004. [online]. [cit. 2022-02-13]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10333-10345. ISSN 1211-1244. Dostupné z: [file:///C:/Users/acer/Downloads/sb190-04%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/sb190-04%20(2).pdf)
56. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. [online]. [cit. 2022-02-13]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244. Dostupné z: [file:///C:/Users/acer/Downloads/sb190-04%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/sb190-04%20(1).pdf)
57. Zákon č. 349/2020 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2020. [online]. [cit. 2022-04-29]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 140, s. 3610-3611. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <file:///C:/Users/acer/Downloads/sb0140-2020.pdf>
58. ZIELENIECOVÁ, P. *Metody a organizační formy výuky: Výuka, vyučování, učení. Přímá a nepřímá výuka. Diferenciace a individualizace výuky*. [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2015. [cit. 2022-05-25]. Dostupné z: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2015%20LS/20150506%20Pedagogika%20II%20-%2012%20prednaska%20LS%202014-15.pdf>
59. ZILCHER, L., SVOBODA, Z. *Inkluzivní vzdělávání* [online]. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6. [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/ukazka/inkluzivni-vzdelavani-6020/>
60. ZORMANOVÁ, L. *Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2021 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22968/distancni-vyuka-pohledem-ucitelu-rodicu-a-zaku.html>

Seznam příloh

Příloha 1 – Scénář polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Vzor rozhovoru s informantem P3

Seznam tabulek

Tab. 1 - Asistent pedagoga a stupně podpůrných opatření

Tab. 2 - Výzkumný soubor

Tab. 3 – Kódy výsledků šetření

Tab. 4 – Pozitiva a negativa distanční výuky pohledem informantů

Seznam grafů

Graf 1 - Co žákům při distanční výuce vyhovovalo

Graf 2 - Co žákům při distanční výuce nevyhovovalo

Graf 3 - Činnosti asistentů pedagoga během uzavření škol

Seznam zkratek

aj. – a jiné

apod. – a podobně

COVID-19 – coronavirus disease 2019 (koronavirové onemocnění 2019)

ČŠI – Česká školní inspekce

např. – například

OSPOD – Odbor sociálně-právní ochrany dětí

PO – podpůrná opatření

RVP – rámcový vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

školský zákon – zákon č. 564/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

vyhláška – vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*

žáci se SVP – žáci se speciálně vzdělávacími potřebami

Příloha 1 – Scénář polostrukturovaného rozhovoru

Strukturovaný rozhovor - Asistent pedagoga

Asistent pedagoga	
Pohlaví	
Nejvyšší dosažené vzdělání	

Žák	
Současný školní ročník	
Stupeň PO	
Závěr z vyšetření ŠPZ	
Forma vzdělávání (ZŠS X inkluze X paragrafová třída v ZŠ běžného typu)	
Město, ve kterém se škola nachází	

Otázky k rozhovoru:

1. Jak dlouho u Vás byla distanční výuka?
2. Měli jste při distanční výuce nastavený pevný režim pro výuku?
3. Vyučovali jste ve třídě podle školního rozvrhu hodin?
4. Jaká byla vaše náplň práce při distanční výuce?
5. Účastnil/a jste se distanční výuky každý pracovní den?
6. Komunikoval/a jste s rodiči žáků? Pokud ano, jakou formou a jaká s nimi byla spolupráce? Pokud ne, kdo s rodiči komunikoval?
7. Jak se vám spolupracovalo s žákem se SVP?
8. Jaká byla vaše spolupráce s třídním učitelem?
9. Kdybyste měl/a srovnat prezenční a distanční výuku, přinesla podle Vás distanční výuka nějaké světlé stránky/pozitiva do současné prezenční výuky?
10. Měla podle Vás distanční výuka nějaká negativa?

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám svou diplomovou práci, v rámci které provádím rozhovor, jehož cílem je zaměřit se na postavení asistenta pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při distanční výuce v základním vzdělávání. V souvislosti s naším rozhovorem pro Vás nevyplývají žádná rizika.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování diplomové práce studentky.

Měla jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky na vše, pro mne podstatné a potřebné, doptat. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, u nichž jeden obdrží účastník rozhovoru (nebo zákonný zástupce) a druhý studentka.

Jméno, příjmení účastníka rozhovoru (nebo zákonného zástupce):

podpis účastníka rozhovoru (nebo zákonného zástupce):

V dne:

Jméno, příjmení a podpis studentky:

Dominika Keketiová

Keketiová

Příloha 3 – Vzor rozhovoru s informantem

Rozhovor - Asistent pedagoga

Asistent pedagoga	
označení	P3
pohlaví	žena
nejvyšší dosažené vzdělání	bakalářské studium

Žák	
současný školní ročník	6.
stupeň PO	03
závěr z vyšetření ŠPZ	ADD + vady řeči
Forma vzdělávání	inkluzivní vzdělávání v ZŠ běžného typu
Město, ve kterém se škola nachází	Karlovy Vary

Otázky k rozhovoru (AP):

1. Jak dlouho u Vás byla distanční výuka?

Ta byla vlastně celou, dá se říct, že v březnu se zavřeli školy, v dubnu začala distanční výuka, takže my jsme do konce školního roku jeli na tom distancu. V září přišly děti do školy a od října už bylo zase zavřeno. Pak jsme jeli zase až do Vánoc. Takže dalo by se říct půl roku.

2. Měli jste při distanční výuce nastavený pevný režim pro výuku?

Jo, měli. Nedodržoval se klasický rozvrh. To ne. Ale každý den byla čeština, matika a k tomu učitelka vlastně vybírala předměty. Někdy to byla vlastivěda, přírodověda a tak.

V kolik hodin jste začínali výuku?

Začínali jsme na 8. V 8 hodin.

Kolik jste měli denně hodin?

Denně tři, někdy čtyři. Podle toho jak vnímala paní učitelka, jestli jsou děti unavený. Když byly děti unavený, tak to zkrátila na 3 a dala jim třeba nějakou domácí přípravu. A když fungovaly a bavilo je to, tak se jelo prostě dýl.

3. Vyučovali jste podle školního rozvrhu hodin?

viz 2. otázka

4. Jaká byla vaše náplň práce při distanční výuce?

Naše škola vlastně byla zařazena do programu pro krizový systém, takže tady probíhala krizová družina. Do krizový družiny chodily děti z celého Karlovarského kraje a z různých škol. A my jsme tady tedy měli služby - dopoledne a odpoledne. To jsme se vždycky po 4 střídali - 4 dopoledne od 1 hodiny, a pak od půl 1 do 5 možná půl 6 byla popolední družina. Takže dopoledne naším úkolem bylo - děti, které měly on-line výuku, tak je připojit, ti, co neměli on-line výuku, tak měli pracovní listy nebo pokračování s tím, kde mají pracovat, takže s nimi se pracovalo a někdo neměl vůbec nic. A těm se musel udělat náhradní program. Takže tohle bylo dopoledne a odpoledne už to bylo víceméně zábavný program.

Při on-line výuce u své třídy jste tedy nebyla?

Ne, to jsem nebyla. Žádná učitelka neměla při výuce asistenta na téhle škole. A po zhruba měsíci distanční výuky, kdy se zjistilo, že třeba nějaký dítě, který má podpůrný opatření a má asistenta, nebo třeba nějaký dítě, který nezvládalo tu výuku, tak v tu chvíli nastupovala asistentka a komunikovala s rodičema a řešilo se to individuálně. Tam samozřejmě se jako obešly nějaký předpisy a měli jsme dokonce tři děti, kteří vůbec nedokázaly fungovat a docházely sem a individuálně s nimi asistent pracoval.

5. Účastnil/a jste se distanční výuky každý pracovní den?

Ano, každý den.

6. Komunikoval/a jste s rodiči žáků? Pokud ano, jakou formou a jaká s nimi byla spolupráce? Pokud ne, kdo s rodiči komunikoval?

Komunikovalo se mailem, ale to se neosvědčilo kvůli prodlevě, takže se komunikovalo, telefonovalo. A to tedy chci říct, že kromě té mojí práce, kdy jsem byla tady v krizové družině, tak jsem vlastně byla pořád ve spojení s našema dětma, protože naše třída měla ... my jsme jich měli v té době 12 nebo 13 papírových dětí. Každý prostě měl nějakou potíž, tak aby to nebylo všechno na třídní učitelce, s kterou tedy řešili stěžejní věci, tak potom byly

i věci, které jsem mohla vyřešit i já, takže volali mně. Posílání a příprava materiálu, kopírování materiálu pro ně nebo vyzvedávání různých věcí, tak to jsem zajišťovala já jako asistent.

7. Jak se vám spolupracovalo s žákem se SVP? Setkali jste se s žákem, který neměl k dispozici internet a notebook/tablet/mobil s internetem? Jak jste takovou situaci řešili?

Dobře. Dobře. S tou rodinou jsme na tom dobře s komunikační bází a musím říct, že oba rodiče, byť jsou rozvedení, maj toho žaka ... ve střídavce, tak fungujou. Cokoliv se jim řekne, oni to hned udělají, vypracujou to, pomůžou, když si neví rady, zavolají. Takže úplně bez problému.

Ze začátku byl problém s internetem a s vybavením. To byl úplně největší problém. Protože jsme zjistili třeba, jako celkově ne jenom v naší třídě, tam se to pokrylo třeba ze 70 % a 30 % nemělo nic. No, tak ale byla jsem překvapena 2. stupněm, kde na 2. stupni, kde už jsou ty děti, jako bych řekla, hodně vyspělý, tak že budou mít doma každý počítač, tak to vůbec nebylo pravidlem. A děti normálně ... radši ty rodiče investujou do nějakýho dražšího telefonu. Takže ty děti byly přihlášený normálně na onlinu na telefonu. Takže když měla paní učitelka něco na obrazovce, tak oni to vlastně na tom telefonu ani neviděly. A to byla třeba největší potíž 2. stupně.

Takže tady potom ředitel udělal, že byla možnost k dispozici půjčení notebooku, těch nebylo tolik. Pak se dokoupily tablety, takže i tablety se půjčovaly. Ředitel se snažil prostě uspokojit, co to šlo. Samozřejmě někteří rodiče vůbec nechtěli, protože si nechtěli vzít na triko hmotnou zodpovědnost za ten přístroj ... a že oni sami s tím neumí, proto to doma nemají, a tudíž jako ani nemůžou těm dětem pomoci, pokud by tam byl nějaký technický problém. Takže někteří to úplně odmítli. Tohle se pak řešilo tak, že se těm dětem kopírovaly věci a muselo se jim to nechávat v krizový družině, když nechodily do krizovky, tak tady byla vrátná.

8. Jaká byla vaše spolupráce s třídním učitelem?

Já myslím, že byla výborná. My jsme ze začátku u tý distanční výuky vlastně byli ve spojení telefonickým téměř denně. Pak to bylo podle potřeby.

9. Kdybyste měl/a srovnat prezenční a distanční výuku, přinesla podle Vás distanční výuka nějaké světlé stránky/positiva do současné prezenční výuky?

Závisí vždycky na dítěti. Byly děti, nebo my ve třídě jsme měli opravdu spoustu dětí s podpůrnými opatřeními. Děti, které mají v diagnóze, že jsou pomalejší, že na všechno potřebují více času, tak těm ta distanční výuka nesmírně prospěla. Oni vlastně byli připojení, nebyli tolik vyzývaní k interakci s učitelem, ale byli nejlepší v úspěšnosti, v domácí přípravě ... Oni prostě tu svoji energii věnovali tomu, že si udělali úkoly, poslali je jako první. To takový ti, co chtěli pořád jakoby mluvit do toho počítače, tak zapomínali, nebo je neudělali vůbec. Zato tyhle děti byly v tomhle ohledu hrozně pečlivé a bylo vidět, že je ta spolupráce s rodinou hodně důležitá, protože ti rodiče jim hodně pomáhali. Takže byli úspěšnější víc, než kdyby byly samy za sebe ve škole. Protože samozřejmě ten rodič zkontroluje chyby, pomůže jim s tím, takže ten úkol odevzdaný je kvalitnější než to, co by ty děti udělaly ve škole. To si myslím, že těmhle dětem to prospělo.

Jinak jako další pozitivum si myslím, že je to, že se naučily hodně dobře s počítačem. Že mají větší jistotu v práci s počítačem. A teď, když vlastně se přišlo zpět do školy, tak někteří učitelé, obzvlášť třeba někteří jazykáři, využívají některé věci, který používali při tom onlinu, i v běžné výuce. Takže si děti můžou vytáhnout telefony nebo tablety a vlastně dělají různé věci na přístrojích.

10. Měla podle Vás distanční výuka nějaká negativa?

Já jsem třeba u nás ve třídě nezaznamenala žádný problém, co se týče jakoby přerušování sociálních vazeb. Ty děti mezi sebou komunikovaly jak přes počítač, tak telefonicky, pak, když už byla možnost, tak se setkávaly i venku a téměř jim to jakoby nechybělo, ta škola. Mluvím o konkrétně z naší třídy. To spíš bych viděla na druhém stupni, ta sociální izolace zanechala jakoby větší následky než na těch malých dětech na 1. stupni. Tam třeba jsou děti, kdy nejsou schopni se vrátit do školy, mají sociální fóbie, takže pořád nás třídní učitelé obesílají s tím, že buďte shovívavý na tuhle, má teď svoje nějaký problémy, řeší to s psychologem, řeší to rodina, nechte je v klidu, moc je nezapojujte. Tam jsou vlastně jakoby dva, který jsou úplně down, a pak je tam spousta dětí, na kterých je vidět, že je ta izolace úplně změnila, charakterově. Na těch malých to nevidím.

Vůbec nemám pocit, že by děti ztratily něco ve výuce.

Stalo se vám někdy, že by vám rodiče zasahovali do výuky nebo vás nějak negativně komentovali?

Ne, mně se to nestalo vůbec. U nás ve třídě byli třeba 2–3 rodiče, kteří řekli - škoda, že už skončila distanční výuka, já jsem vás hrozně ráda poslouchala.