

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pozitiva a negativa distanční výuky pro žáky s poruchou autistického spektra  
na 2. stupni základní školy

Positives and negatives of distance learning for students with autism spectrum  
disorders at the second stage of elementary school

Veronika Kantůrková

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Pozitiva a negativa distanční výuky pro žáky s poruchou autistického spektra na 2. stupni základní školy* 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 dne 10. 7. 2023

Děkuji své vedoucí práce PhDr. Mgr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D. za trpělivé vedení mé bakalářské práce, vstřícnost, podporu a cenné připomínky. Také děkuji Mgr. Markétě Gregorové za veškeré konzultace a podporu při výběru tématu práce. Velké poděkování patří také mé rodině a všem, kteří mi byli po dobu mého studia oporou, jmenovitě pak děkuji svému příteli Ondrovi nejen za oporu, kterou jsem v něm po celou dobu měla, ale také za korekturu této práce. A v neposlední řadě patří mé velké poděkování i všem respondentům z řad žáků, i rodičů a paní asistentce pedagoga za jejich ochotu sdílet se mnou své prožitky a pocity.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá pozitivními a negativními stránkami distanční výuky žáků s poruchami autistického spektra se zaměřením na žáky 2. stupně základní školy. V práci jsou nejprve vysvětleny základní pojmy spojené s danou problematikou, jako je vzdělávání, distanční vzdělávání a žák se specifickými potřebami. Dále se práce věnuje popisu poruch autistického spektra a zásadám vzdělávání žáků s těmito poruchami. Vzhledem k tomu, že se touto problematikou zabývalo i několik zahraničních výzkumů a studií, jsou dále v práci shrnuty jejich výsledky a závěry. Součástí práce je i provedení vlastního výzkumu, proto je vysvětlena jeho metodika, a následně je popsán jeho průběh a zjištěné výsledky. Cílem práce je pak vyhodnotit, zda může být distanční výuka pro žáky s poruchami autistického spektra spíše přínosná, nebo s sebou nese zejména negativa, a porovnat to s výsledky zahraničních studií. Vlastním výzkumem realizovaným formou polostrukturovaných rozhovorů se žáky, jejich rodiči a pedagogickými pracovníky a jejich následným vyhodnocením bylo zjištěno, že nelze jednoznačně stanovit, zda s sebou distanční vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra nese více pozitiv či negativ, ale odvíjí se zcela od individuálních potřeb a znevýhodnění jednotlivých žáků a pro některé z nich je skutečně přínosnější, zatímco pro jiné je nezbytná klasická výuka ve školách.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

žák s poruchami autistického spektra, vzdělávání, distanční forma vzdělávání, podpůrná opatření

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis deals with the positive and negative aspects of distance learning for students with autism spectrum disorders, focusing on children at the second stage of elementary school. The thesis first explains the basic terms associated with the given issue, such as education, distance learning and a student with special needs. Then the thesis is devoted to the description of autism spectrum disorders and the principles of education of students with these disorders. As several foreign researches and studies previously dealt with this issue too, their results and conclusions are summarized further in the thesis. Important part of the work also included conducting author's own research, therefore its methodology is explained and then its course and results are described. The goal of the thesis is to evaluate whether the distance learning can be beneficial for students with autism spectrum disorders, or whether it has mainly negative consequences, and compare it with the results of foreign studies. Through author's own research carried out in the form of semi-structured interviews with students, their parents and teaching staff and their subsequent evaluation, it was found that it is not possible to determine in general whether the distance learning of students with autism spectrum disorders carries more positives or negatives with it, but it depends entirely on the special needs and the disadvantage of individual student, and for some of them the distance learning is indeed more beneficial, while for others classical teaching in schools is necessary.

## **KEYWORDS**

student with autism spectrum disorders, learning, distance learning, support measures

## Obsah

Úvod .....	6
1 Vymezení základních pojmů .....	8
1.1 Vzdělávání .....	8
1.2 Distanční vzdělávání .....	8
1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	10
2 Poruchy autistického spektra .....	11
2.1 Charakteristika poruch autistického spektra .....	11
2.2 Specifika v chování žáků s poruchami autistického spektra.....	13
3 Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra .....	16
3.1 Legislativní rámec.....	16
3.2 Vzdělávání a školská poradenská zařízení.....	16
3.3 Zásady přístupu při výchově a vzdělávání žáků s PAS .....	20
3.4 Metodické doporučení MŠMT k distanční výuce.....	22
3.5 Zkušenosti s distanční výukou .....	23
4 Výzkumné šetření .....	26
4.1 Metodologie výzkumu .....	26
4.2 Interpretace výsledků .....	30
4.3 Diskuze .....	40
Závěr a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi .....	43
Seznam použitých zdrojů.....	45
Elektronické zdroje.....	47
Přílohy .....	52
Seznam příloh.....	55

## Úvod

Bakalářská práce se bude zabývat výhodami a nevýhodami proběhlé distanční výuky u žáků s poruchami autistického spektra na 2. stupni základní školy. Ačkoli se nejedná o novou formu vzdělávání, situace, která v České republice i zbytku světa nastala s příchodem pandemie covid-19 byla naprosto jedinečná a touto svou jedinečností pro mě velmi zajímavá. „*Do dnešní doby neexistovala výuka, která by fungovala pouze na bázi distančního studia.*“ (KONOPÁČ, 2021) S pandemií se však většina světa ocitla de facto ze dne na den uvězněná ve svých domovech s nutností vzdělávat se pouze touto formou výuky. Nastalá situace byla velmi náročná pro všechny, daleko složitější to ale bylo pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří ve výuce potřebují větší či menší formu podpory, a jejich vyučující, stejně jako rodiče. Vzhledem k tomu, že jsem v době propuknutí pandemie již nějakou dobu pracovala jako osobní asistentka v Národním ústavu pro autismus, z. ú., bylo pro mě velmi zajímavé pozorovat, jak někteří z našich klientů vnímají distanční výuku. V jednotlivých případech z praxe se začínalo ukazovat, že pro některé žáky s poruchou autistického spektra byla distanční výuka z různých důvodů dokonce přínosnější, například proto, že odpadlo sociální zatížení v podobě kontaktu se spolužáky atd. Jelikož však neexistovala žádná studie, která by se tímto tématem zabývala, vedlo mě to k tomu, abych se na toto téma zaměřila sama.

V úvodních kapitolách budou vysvětleny některé základní pojmy, jejichž vnímání může být napříč veřejností odlišné a pro svou práci vnímám jako důležité, aby byly tyto pohledy sjednoceny. Dále budou charakterizovány poruchy autistického spektra a uvedena specifika v chování žáků s PAS, na které je při vzdělávání nutné brát ohled a přizpůsobit jim výuku. Práce se bude zabývat také tím, jakou oporu má vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v zákoně, v jakých vzdělávacích institucích mohou být tito žáci vzděláváni a která školská poradenská zařízení jim mohou nabídnout podporu. Větší pozornost bude také věnována spolupráci mezi školou, zákonnými zástupci žáka a odborníky. A v neposlední řadě budou nastíněna podpůrná opatření vhodná pro vzdělávání žáků s PAS, zásady přístupu při výchově a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, a metodické doporučení k distančnímu vzdělávání, které bylo vydané Ministerstvem školství, mládeže

a tělovýchovy. Zmíněné zde též budou výsledky některých zahraničních studií, které se tímto tématem zabývají.

Cílem kapitol, které jsou zaměřeny na výzkum, bylo zjistit, jak proběhla distanční výuka vnímají samotní žáci, ale i jejich vyučující a rodiče, a zda mohou někteří žáci při distanční formě výuky dosahovat i lepších studijních výsledků než při výuce kontaktní. Z výzkumu též vyplývaly otázky, jaké jsou hlavní nevýhody distanční výuky pro tuto cílovou skupinu a jak by bylo případně možné je řešit. Tato práce si klade za cíl pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými žáky, jejich rodiči a asistentkou pedagoga, a následné analýzy získaných dat, tyto otázky zodpovědět. Zmíněn bude však i samotný výběr metod výzkumného šetření, výběr respondentů a postup při získávání dat.

## 1 Vymezení základních pojmů

Pro pochopení problematiky této práce je důležité nejprve jasně definovat základní pojmy, které jsou dále používané v textu. Důvodem k tomu je hlavně fakt, že jejich vnímání může být napříč veřejností odlišné, a pro porozumění problematice je nutné napřed tyto pohledy sjednotit. Například pojem „distanční vzdělávání“ se začal masivně používat v době pandemie covid-19, ale jeho původ je mnohem starší a skutečný význam hlubší, než jak je na něj nahlíženo v kontextu posledních let.

### 1.1 Vzdělávání

*„Pojem vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaných prostřednictvím školního vyučování.“* (PRŮCHA, 2000) Kolář (2012) doplňuje, že se taktéž jedná o proces individuální aktivity každého jedince. Vzdělávání musí mít vždy své cíle a konkrétní obsahy. Má zásadní význam pro jednotlivce i společnost, zastává funkci individuálně rozvíjející a obecně kultivační, socializační, ekonomickou a další. Soubor nabytých poznatků a zkušeností jakožto výsledek procesu vzdělávání se pak nazývá vzdělání. Samotným procesem průběhu vzdělávání ve vzdělávacích institucích je výuka. (KOLÁŘ, 2012; ČSÚ, 2019)

### 1.2 Distanční vzdělávání

Distanční výuku (zkratka DiV) vnímáme jako relativně nový pojem pro naši společnost, přicházející až s pandemií covid-19, nicméně se nejedná o nic nového. Historie individualizované výuky sahá už do dávné minulosti. Již v roce 1728 praktikoval distanční formu výuky pedagog C. Phillips, který svým studentům zasílal jednou týdně poštou studijní materiály. V roce 1840 pak I. Pitman nabízel korespondenční kurzy těsnopisu, na což navázala University of London, která jako vůbec první v roce 1858 začala realizovat distanční vzdělávání ve všech stupních vzdělávacího programu. V České republice došlo k rozvoji této formy vzdělávání až po roce 1989, do té doby byla velmi opomíjená především díky tomu, že u nás měla velmi dlouhou tradici dálková forma studia. V roce 1993 pak vznikla Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV) a roku 1995 Národní centrum distančního vzdělávání. Obě tyto instituce se významně zasadili o počátek

distančního vzdělávání v podobě, která nejen v podmínkách naší republiky trvá dodnes, ačkoli její podoba se mění s vývojem informačních technologií. (KLEMENT, 2019; KONOPÁČ, 2021)

Distanční vzdělávání obecně znamená vzdělávání „na dálku“, tedy mimo příslušnou vzdělávací instituci. Jedná se o řízenou formu samostudia, u které je výrazně omezen či zcela vyloučen osobní kontakt vyučujících a studentů, přičemž zásadní roli zde hraje využití jiných vzdělávacích, zejména pak multimediálních prostředků. Řízení studia zajišťuje vzdělávací instituce zprostředkováním studijních materiálů studentům (v tištěné i elektronické formě), osobními či vzdálenými konzultacemi, nebo i formou vzdálené výuky přenášené pomocí specializovaného software, a také kontrolováním výsledků studia. Tato forma vzdělávání by totiž měla být rovnocenná prezenčnímu (kontaktnímu) studiu ve vzdělávacích institucích z hlediska obsahu i objemu probírané látky, i požadovaných výstupů (úkoly, zkoušky, závěrečné práce apod.). (KOSTOLYÁNOVÁ, 2013; ISŠ CHEB, 2021)

Významnou a modernější složkou distančního vzdělávání je výuka v on-line prostředí, k jejímuž masivnímu rozšíření a rozvoji došlo v souvislosti s pandemií covid-19 v letech 2020-22 s maximálním využitím informačních technologií a softwarových nástrojů. On-line výuku rozlišujeme na dvě varianty: synchronní a asynchronní. Synchronní forma výuky se do značné míry podobá běžnému prezenčnímu vyučování, pouze je uzpůsobená on-line prostředí s využitím specializovaných softwarových platforem, kam se žáci i vyučující v době stanovené rozvrhem připojí, a vyučující následně přímo řídí výuku, může s žáky komunikovat a dohlížet na jejich práci. Asynchronní forma výuky naopak využívá principu samostudia, při kterém si žák sám volí čas, kdy se bude studijním povinností věnovat, a neprobíhají ani setkávání mezi žáky a studenty v on-line prostředí, ale žáci mají přístup ke studijním materiálům a zadávaným úkolům, po jejichž vypracování následně dostávají zpětnou vazbu od vyučujícího. (KLEMENT, 2019; KOLÁŘ, 2012)

Pojem distanční vzdělávání je ukotven i v novém školském zákoně 561/2004 Sb., kde je přímo uvedeno jeho provázání s informačními technologiemi.

### **1.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

Definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je uvedena v §16 školského zákona 561/2004 Sb. Ten definuje, že: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Podpůrná opatření pak dále upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a určuje, jakým způsobem je nutné vzdělávací proces upravit. Tito žáci mají podle povahy a intenzity disability právo na individuální vzdělávací plán, který bude přizpůsoben jejich potřebám, dále na úpravy pracovních postupů v řízení jejich učební činnosti, na úpravu prostředí, času, hodnocení a další. (SLOWÍK, 2016; KOLÁŘ, 2012)

## 2 Poruchy autistického spektra

Cílem této kapitoly je nejen charakterizovat poruchy autistického spektra včetně jejich dělení a změny v diagnostice, které přicházejí s novou revizí Mezinárodní klasifikace nemocí, ale také uvést specifika v chování žáků s PAS, na které je důležité brát ohled i při vzdělávání těchto žáků.

### 2.1 Charakteristika poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) řadíme mezi tzv. pervazivní vývojové poruchy. Někdy se tato dvě označení používají jako synonymum, obecně je však označení PAS preferovanější a přesnější, jelikož „jedinci s PAS jsou nejlépe reprezentováni jako jediná kategorie, protože ukazují podobné typy příznaků“ (KROUPOVÁ, 2016) Termín pervazivní znamená „všepronikající“, tj. že na rozdíl od jiných znevýhodnění zasahují a ovlivňují vývoj dítěte v mnoha oblastech. „Dítě vnímá, prožívá, a tedy se i chová jinak.“ (KROUPOVÁ, 2016)

Poruchy autistického spektra jsou charakterizovány „přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování a zájmů.“ (THOROVÁ, 2023) Tyto deficity pak pronikají do všech sfér života – osobní, rodinné, sociální, též sféry vzdělání a pracovního uplatnění. (ŠPORCLOVÁ, 2018) Výše zmíněné nedostatky v sociální interakci, komunikaci a chování jsou „obvykle všudypřítomným rysem fungování jednotlivce pozorovatelným ve všech prostředích, i když se mohou proměňovat podle sociálních, vzdělávacích nebo jiných kontextů.“ (THOROVÁ, 2023)

Pro poruchy autistického spektra platí, že se projevují už od prvních let života – k jejich vzniku u jedince nedochází v pozdějších letech (dospělosti). Existuje názor, že se jedná o vrozené poruchy, vzhledem k jejich charakteru a způsobům projevů však není možné diagnostikovat dítě hned po narození, ale až v průběhu jeho života. Pro všechny osoby s poruchami autistického spektra existují tři problémové oblasti (tzv. triáda příznaků), které mají tito jedinci v určité míře narušeny, avšak na rozdíl od osob s některými jinými znevýhodněními, které vykazují v mnoha ohledech značnou podobnost v projevech a rysech chování, v případě PAS u více než jakékoliv jiné poruchy platí, že i přes jistou podobnost

v symptomech je každý jedinec jiný a jinak se projevuje – a to nejen mezi jednotlivými poruchami, ale i v rámci jedné konkrétní poruchy. (ŽAMPACHOVÁ, ČADILOVÁ, 2023; LUKEŠOVÁ, b.r.)

Dlouhodobě se k charakterizaci PAS používala tzv. diagnostická nebo také autistická triáda symptomů, která zahrnovala *„kvalitativní narušení verbální a neverbální komunikace, kvalitativní narušení oblasti vzájemné sociální interakce a značně omezený a opakující se repertoár projevů.“* (KROUPOVÁ, 2016) Charakterizace podle této triády je však v posledních letech na ústupu. První změnu přinesla pátá revize Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-V), která triádu nahradila tzv. diádou, představující narušení sociální a komunikační interakce. Další změnu přináší 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11), která v České republice ještě nevstoupila v platnost, nicméně upouští od klasického diagnostického rozdělení PAS a tyto poruchy charakterizuje na základě diagnostických škál schopností (viz následující kapitola).

Není zřejmé, co je příčinou vzniku poruch autistického spektra, některé výzkumy ale ukazují na PAS jako na *„neurologickou dysfunkci projevující se poruchami chování vzniklých na základě mozkových abnormalit. Předpokládá se, že tyto abnormality poškozují mozkové funkce, které jsou odpovědné za normální vývoj sociálních vztahů, představitosti a komunikace.“* (LUKEŠOVÁ, b.r.) I proto se poruchy autistického spektra řadí mezi neurovývojové poruchy.

### **Dělení poruch autistického spektra**

U poruch autistického spektra existuje více forem dělení. V této práci bude uvedeno dělení podle funkčnosti PAS. Nejčastěji používané dělení PAS je uvedeno v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10).

Podle funkčnosti dělíme poruchy autistického spektra na:

- vysoce funkční autismus;
- středně funkční autismus;
- nízko funkční autismus.

Toto rozdělení může být jedním z ukazatelů, které pomáhají žáky s PAS rozdělit v rámci vzdělávacího systému. I v tomto případě je nutné každého jedince posuzovat individuálně na základě jeho schopností, pro názornost lze ale obecně říct, že osoby s vysoko funkčním autismem mohou být celkem snadno integrovány do klasického vzdělávacího proudu a vzdělávat se v běžných školách. Jedinci se středně funkčním autismem mohou být integrováni pouze v omezené míře a obvykle tak bývají vzděláváni ve speciálních školských zařízeních nebo speciálních třídách při běžných školách. (ŠPORCLOVÁ, 2018; LUKEŠOVÁ, b.r.; THOROVÁ, 2016)

V Mezinárodní klasifikaci nemocí nalezneme poruchy autistického spektra v kategorii poruch psychického vývoje (F80-F89), konkrétně pod diagnostickým kódem F84, který je označením pro **pervazivní vývojové poruchy**.

## **2.2 Specifika v chování žáků s poruchami autistického spektra**

Chování a projevy každého dítěte, žáka a studenta s poruchami autistického spektra mohou být velmi různorodé. Některé dovednosti a schopnosti mohou odpovídat věku, jiné mohou být výrazně opožděné nebo nerozvinuté. Proto je důležité individualizovat přístup ke vzdělávání pro každého žáka.

Základní specifika v chování vycházejí z diagnostické triády, jelikož právě v těchto daných oblastech se nejvíce projevují, a dalších specifických oblastí. Těmito specifiky jsou:

- specifika v sociální interakci a sociálním chování;
- specifika ve verbální i neverbální komunikaci;
- specifika v oblasti představivosti, hry, chování, zájmů nebo aktivit;
- specifika v oblasti smyslové percepce. (MŠMT, 2019)

Thorová (2016) k těmto čtyřem oblastem přidává ještě specifika v oblasti emoční reaktivity.

Z těchto specifík dále vyplývají zásady přístupu při výchově a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (dále v kapitole 3.3).

### **Specifika v sociální interakci a sociálním chování**

Žáci s poruchou autistického spektra mají různý zájem o sociální kontakt. Obecně lze říci, že: *„sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického*

*spektra v hlubokém deficitu.*“ (THOROVÁ, 2016) Společnými pro ně jsou obtíže v porozumění sociálním situacím nebo sociálním vztahům. Často se neorientují v mezilidských vztazích a sociálních situacích, nedaří se jim dobře porozumět verbální i neverbální komunikaci, charakteristické jsou také obtíže s empatií, egocentrismus a problémy s neustálými změnami. Pochopení a orientaci v těchto situacích jim neumožňuje specifický kognitivní styl spojený s doslovným a přesným chápáním instrukcí, rigiditou myšlení a neschopností zobecňovat. *„Pro mnohé lidi s poruchou autistického spektra je chování ostatních lidí velmi nečitelné.*“ (THOROVÁ, 2016) To vše může vést k tendenci k ritualizovanému chování s prvky stereotypie, které, pokud nejsou naplněny a dodrženy, mohou následně vést k problémovému chování. (MŠMT, 2019; THOROVÁ, 2016)

### **Specifika ve verbální i neverbální komunikaci**

Thorová (2016) říká, že: *„Poruchy autistického spektra jsou primárně poruchami komunikace.*“ Obtíže v komunikaci a řeči jsou různorodé – od úplné absence řeči až po rozvinutou slovní zásobu a jazykové nadání. To znamená, že *„řeč nutně nemusí být poškozena, avšak abnormality v komplexním řečovém vývoji se vyskytují prakticky vždy a zhruba 50 % osob s PAS si nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům.*“ (THOROVÁ, 2016). Proto je důležité posoudit, zda je řeč, pokud je, funkčně užívána (například zda žák dokáže funkčně vyjádřit své přání a potřeby). Deficity v oblasti komunikace se projevují na úrovni porozumění (receptivní složka komunikace) i vyjadřování (expresivní složka komunikace). To platí jak pro verbální komunikaci, tak ještě více pro neverbální. Pomoci může využití prvků alternativních a augmentativních metod komunikace (např. obrázkový systém VOKS). (FISCHER, 2014; MŠMT, 2019)

### **Specifika v oblasti představitosti, hry, chování, zájmů nebo aktivit**

Žáci s poruchami autistického spektra mívají často velmi neobvyklé a silné zájmy, typicky doprovázené ulpíváním a neodklonitelností. Objevuje se u nich rigidní, kompulzivní, nebo jinak abnormální chování, typická je také omezená schopnost s ostatními vrstevníky spontánně sdílet svou radost a zájmy. Často se objevují repetitivní vzorce chování, jejichž

četnost se zvyšuje při emočně náročných situacích (negativních, ale i pozitivních) či nadměrné stresové zátěži. Mohou se též objevovat stereotypní a repetitivní motorické pohyby. Lidé s PAS také hůře snáší případné přerušení aktivity nebo vyžadování větší pestrosti vykonávaných činností, které je obvykle provázeno buď projevy problémového chování, nebo se naopak objevuje pasivní negativismus. (FISCHER, 2014; MŠMT, 2019; THOROVÁ, 2016)

### **Specifika v oblasti smyslové percepce**

Oblast smyslové percepce nespadá do základní diagnostické triády, přesto se však obtíže v této oblasti vyskytují u většiny žáků s poruchami autistického spektra. Tato specifika se mohou týkat až fyzické bolesti při hlasitých zvucích nebo konkrétních tónech, může jít o nesnášenlivost vůči určitým druhům materiálů nebo typům jídla. Lidé s PAS mohou mít také snížený (hyposenzitivita), častěji však zvýšený (hypersenzitivita) práh bolesti. Ani samotná reakce na bolest nemusí být konzistentní – některé děti mohou reagovat přecitlivěle i na drobné poranění či mírnou bolest, ale naopak mohou až překvapivě lépe snášet i výrazně větší bolest jiného druhu. Častá je také zraková fascinace světelnými podněty a pohybem. Specifické vnímání je tak možné nalézt u všech smyslových modalit. (FISCHER, 2014; MŠMT, 2019; THOROVÁ, 2016)

### **Specifika v oblasti emoční reaktivity**

*„Některé děti projevují jen velmi omezenou škálu emocí, v extrémních případech neprojevují emoce vůbec.“* (THOROVÁ, 2016) Až na uvedené extrémní případy však všechny osoby s poruchou autistického spektra emoce projevují. Obecně platí, že většina z nich reaguje na příjemné a nepříjemné podněty, liší se však intenzitou a způsobem, jakým reagují. Často se vyskytuje až extrémně nízká frustrační tolerance (schopnost snášet nepříjemné podněty), což může vést k „emočnímu výbuchu“ i v banálních situacích (typicky například u přerušení činnosti nebo nevyhovění požadavku), a to nepřiměřeně věku dané osoby. Je proto nutné mít toto na paměti a dbát především na prevenci situací, které by takovou reakci mohly vyvolat. (MŠMT, 2019; THOROVÁ, 2016)

### 3 Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra

Tato kapitola má za cíl definovat, jakou oporu má vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v zákoně, dále možnosti vzdělávání ve vzdělávacích institucích a podpory ve školských poradenských zařízeních. Větší pozornost je také věnována spolupráci mezi školou, zákonnými zástupci žáka a odborníky. A v neposlední řadě jsou nastíněna podpůrná opatření vhodná pro vzdělávání žáků s PAS, zásady přístupu při výchově a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra, a metodické doporučení k distančnímu vzdělávání, které bylo vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

#### 3.1 Legislativní rámec

Vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra má v České republice oporu i v zákoně. Vychází z legislativního ukotvení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména ze školského zákona 561/2004 Sb. a jeho novely č. 82/2015 Sb., kde je v §16, odst. 1 uvedena definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a dále pak z vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje pravidla vzdělávání těchto žáků a definuje nárok poskytování podpůrných opatření pro všechny žáky s SVP. Vzdělávání žáků s PAS ale obecně vychází i z Úmluvy o právech dítěte a z Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením.

#### 3.2 Vzdělávání a školská poradenská zařízení

##### Školy

Školský zákon 561/2004 Sb., § 16, odst. 9 definuje možnosti vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra a uvádí podmínky nutné k přijetí k tomuto vzdělávání. Podle tohoto zákona je možné pro tyto žáky zřizovat školy, případně v již existujících školách třídy, oddělení nebo skupiny. Žáci jsou k tomuto vzdělávání zařazováni na základě posouzení školského poradenského zařízení.

Legislativa umožňuje a rozlišuje vzdělávání žáků s PAS čtyřmi základními formami speciálního vzdělávání:

- **individuální integrace** (začlenění do běžné, ve výjimečných případech speciální školy)

- **skupinová integrace** (vznik třídy, oddělení nebo studijní skupiny v běžné škole, nebo ve speciální škole, která je zaměřená na žáky s jiným druhem zdravotního postižení)
- **speciální škola** (samostatně zřízená škola pro žáky se zdravotním postižením)
- **kombinace** předchozích tří uvedených forem (FISCHER, 2014)

Thorová (2008) toto rozdělení doplňuje ještě o **individuální domácí vzdělávání**, kdy je žák vzděláván samostatně v prostředí domova, většinou převážně rodiči. Při tomto způsobu je ale nutná přímá spolupráce se školou a ŠPZ, kde je žák zapsaný. Žák pak dochází do školy na „přezkoušení“ (případně se hledají alternativy k tomu, jak žáka hodnotit).

### **Školská poradenská zařízení (ŠPZ)**

Školský zákon ve své 10. části, § 116 definuje funkci školských poradenských zařízení. Udává, že odborné speciálně pedagogická a pedagogicko-psychologická zařízení a služby preventivně výchovné péče poskytují informační, poradenskou, metodickou a diagnostickou činnost a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání pro žáky. (AION CS, 2023)

Mezi tato zařízení patří speciálně pedagogická centra (SPC), pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a střediska výchovné péče (SVP). (NÚV, 2022)

### **Spolupráce mezi školou, zákonnými zástupci žáka a odbornými pracovníky**

Při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je více než u „běžných“ žáků nutná součinnost školy, zákonných zástupců žáka a odborných pracovníků. Důležitá je spolupráce se školským poradenským zařízením, kde je úkolem speciálního pedagoga nebo psychologa poskytnout metodickou podporu vyučujícím i rodičům žáka, a to na základě posouzení vzdělávacích potřeb žáka, z nichž vyplývají jeho specifika – chování, udržení pozornosti, slabé a silné stránky, zájmy... Klíčem ke zdařilé spolupráci je také zajištění vzájemné informovanosti všech osob podílejících se na vzdělávacím procesu žáka s PAS. (MŠMT, 2019; VALENTA, 2023; ŽAMPACHOVÁ, ČADILOVÁ, 2023)

Jak již bylo zmíněno, základem úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je fungující a komplexní týmový přístup nejen osob působících na půdě školy, ale i spolupráce se zákonnými zástupci žáka a se školským poradenským zařízením,

případně s dalšími odborníky pečujícími o žáka. Konkrétně je nutné, aby speciálně pedagogické centrum, případně pedagogicko-psychologická poradna v závěrech svých vyšetření určených pro školu (tedy ve svém doporučení pro vzdělávání žáka se SVP) podrobně popsali specifika práce s žákem tak, aby bylo zřejmé, jak má škola s žákem pracovat, která specifika je nutné zohlednit a jak upravit organizaci vzdělávání a metody práce s daným žákem.

Dále je třeba, aby byl ředitelem školy pověřen pedagogický pracovník, který bude zodpovídat za spolupráci se školským poradenským zařízením, v jehož péči je daný žák. Ve spolupráci s tímto zařízením je poté důležité seznámit jak pedagogické, tak i nepedagogické pracovníky školy, kteří budou s tímto žákem v kontaktu, se specifiky v chování a komunikaci tohoto žáka, stejně jako s dalšími zásadními informacemi o jeho individuálních potřebách a zvláštěnostech. Vhodné je též zajistit besedu, případně jiný způsob osvěty pro pedagogy, žáky i jejich zákonné zástupce, ideálně i ve spolupráci s odborníky (psycholog, psychiatr, neurolog apod.), v rámci které budou všichni přítomní seznámeni se specifiky žáků s poruchami autistického spektra v celé jejich šíři.

Pověřený pedagogický pracovník by dále měl též úzce spolupracovat s třídním učitelem žáka a asistentem pedagoga (pokud se nachází), případně se školním metodikem prevence, a společně vytvořit plán pro řešení akutních krizových situací ve spojitosti s nežádoucím chováním žáka, stejně jako plán prevence, jak tomuto chování předcházet.

Již zmíněný třídní učitel by měl úzce spolupracovat se zákonnými zástupci žáka a pravidelně je kontaktovat ve snaze o vytvoření či přetvoření optimální podpory pro vzdělávání žáka. Je též nutné, aby zákonné zástupce a pověřeného pedagogického pracovníka školy neprodleně informoval o jakýchkoli změnách v chování, zdravotním stavu nebo projevech problémového chování, stejně tak jako o plánovaných i náhlých změnách ve školním prostředí. O těchto změnách může zákonné zástupce po dohodě s třídním učitelem informovat též asistent pedagoga. Třídní učitel může také po dohodě se zákonnými zástupci spolupracovat s lékařskými specialisty a dalšími odborníky, v jejichž péči se žák nachází. (MŠMT, 2019; VALENTA, 2023; ŽAMPACHOVÁ, ČADILOVÁ, 2023)

## Podpůrná opatření

Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2. část, § 2 definuje podpůrná opatření, která jsou poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Také říká, že podpůrná opatření jsou pro všechny žáky s SVP nároková a lze je tedy vymáhat.

Fischer (2014) udává, že: „*podpůrnými opatřeními myslíme zejména:*

- *využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání;*
- *využití speciálních kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, využití speciálních učebnic a didaktických materiálů;*
- *zařazení předmětů speciálně pedagogické péče;*
- *poskytování pedagogicko-psychologických služeb;*
- *zajištění služeb asistenta pedagoga;*
- *snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině;*
- *případně jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“*

Thorová (2016) k podpůrným opatřením ještě doplňuje přiměřenou úpravu podmínek pro přijetí ke studiu i k jeho ukončení, s čímž souvisí i úprava požadovaných výstupů v mezích stanovených rámcovými a akreditovanými vzdělávacími programy, stejně jako vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu.

Konkrétní podpůrná opatření u žáků s poruchami autistického spektra se liší podle potřebné míry podpory (stupně podpůrných opatření, které jim byly přiřazeny) a nalezneme je v *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s poruchami autistického spektra*, obecně mezi ně ale patří:

- **individuální přístup** – nutnost zvolení vhodného způsobu komunikace, zajištění odpovídající úrovně náročnosti, vytvoření vhodného pracovního místa a sestavení individuálního vzdělávacího plánu, případně plánu pedagogické podpory;
- **strukturalizace** – vytváření předvídatelnosti strukturalizací času, prostoru, pracovního programu, případně pracovních sešitů aj.;

- **vizualizace** – podpora komunikace a jistoty prostřednictvím vizualizace harmonogramu dne, pracovního procesu, pravidel školy a třídy atd. (FISCHER, 2014; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; FELCMANOVÁ, b. r.)

### **3.3 Zásady přístupu při výchově a vzdělávání žáků s PAS**

Při výchově a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra je nutné, abychom žákovi pomohli lépe porozumět pravidlům školy a celkovému systému. Školní prostředí by pro žáka mělo být pochopitelné, bezpečné a měl by se v něm umět orientovat. K tomu mohou pomoci následující zásady.

#### **Zásada přesnosti, jasnosti instrukcí a zajištění předvídatelnosti**

Zásada přesnosti, jasnosti instrukcí a zajištění předvídatelnosti je nutná zejména pro žáky, kteří potřebují určitou míru ritualizace, tzn. záruku vykonávání rutinních činností. Neočekávané a neznámé situace a události vedou ke stresu a nejistotě žáka, což se pak může projevit úzkostí, problémovým chováním, výkyvy či selháváním v obvykle zvládaných činnostech. Je proto důležité dodržovat naplánovaný harmonogram dne a udržet předvídatelnost a pravidelnost denních činností. Instrukce je pak třeba zadávat jasně, zřetelně a co nejpřesněji, a ověřovat si pochopení těchto zadaných pokynů. (MŠMT, 2019; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; THOROVÁ, 2008)

#### **Zásada strukturování pracovního dne a činností**

Strukturalizace činností (jak má danou činnost dělat, jednotlivé, postupné kroky), času (kdy a jak dlouho bude daná činnost trvat) a prostoru (jiný prostor pro práci, jiný pro odpočinek) pomáhá žákovi s PAS v orientaci v běžném školním dni. Ve třídě je proto vhodné mít plány dne, popisy školních situací, psané, případně obrázkové připomínky a pravidla. Orientaci žákovi pak může usnadnit například rozvrh dne, struktura pracovního programu a řešení úkolu, strukturované pracovní listy a podobně. (MŠMT, 2019; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; THOROVÁ, 2008)

#### **Zásada jasné a konkrétní motivace**

K tomu, aby byl žák ochotný pracovat, musí rozumět smyslu vykonávané činnosti. K tomu slouží motivace, která však musí být zcela konkrétní, dosažitelná a jasně vztažená

k vykonávané činnosti. Velmi vhodné je motivaci zaměřit na to, co žáka zajímá a baví ho (například pokud má žák v oblíbené dopravní prostředky, je vhodné dané úkoly uzpůsobit tak, aby se místo např. ovoce počítalo s vlaky, auty atd.). Vzhledem k omezené schopnosti empatie většinou nefunguje sociální motivace. A pokud motivace zcela chybí, klesá pozornost a schopnost soustředit se, až může dojít k tomu, že žák odmítá danou činnost vykonat, protože v ní nevidí smysl. (MŠMT, 2019; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; THOROVÁ, 2008)

### **Zásada klidného a empatického přístupu**

Žáci s poruchami autistického spektra mohou mít velmi specifické projevy chování i potřeby. Při vzdělávání těchto žáků je třeba na tato specifika reagovat s klidem, respektem a pochopením, snažit se vcítit a podle toho upravovat svůj přístup. (MŠMT, 2019; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; THOROVÁ, 2008)

### **Zásada dodržování časové souslednosti úkolů**

Zásada dodržování časové souslednosti přímo souvisí s první zmíněnou zásadou – zajištění předvídatelnosti – a v případě nedodržení má i stejné důsledky – nejistota, úzkost, problémové chování... V případě, že je nutné provést změny v harmonogramu, je důležité žákovi tyto změny vysvětlit. V situacích, kde je to možné (např. plánované suplování), je vhodné žáka informovat co nejdříve, a případně se připravit i na možnost obtíží s adaptací na nastalou změnu a hledat vyhovující alternativu. (MŠMT, 2019; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; THOROVÁ, 2008)

### **Zásada vyšší míry vizuální podpory**

Žákům s poruchami autistického spektra často velmi pomáhá vyšší míra vizuální podpory. Vizualizace dané činnosti, úkolu, jednotlivých kroků či pravidel pomáhá při učení a vstřebávání nových informací a často je nutná k pochopení významu předávané informace. V praxi se využívá zejména názornost a nápodoba, schéma postupu, obrázkové karty aj. doplněné stručným, ale jasným verbálním vysvětlením. (MŠMT, 2019; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; THOROVÁ, 2008)

### **Zásada posilující koncentraci pozornosti**

Kromě již zmíněné důležitosti motivace má na koncentraci pozornosti vliv u žáků s PAS i častější motorický neklid. V takovém případě je vhodné žákovi umožnit manipulaci s předměty (např. míček apod.), střídání poloh a pohybu v hodině (např. zapojením do aktivit, které tento pohyb umožňují – rozdání papírů, vybrání sešitů apod.). Pro udržení pozornosti je též velmi důležité pravidelné střídání činnosti a odpočinku – viz 9. zásada. (MŠMT, 2019; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; THOROVÁ, 2008)

### **Zásada srozumitelného nastavování sociálně komunikačních pravidel a zvládnání situací, které vyžadují praktickou zkušenost**

Jedním ze základních charakteristických projevů u osob s poruchami autistického spektra jsou obtíže v sociální oblasti, které ale následně mohou vytvářet další obtíže – například při nepochopení situace může dojít k úzkosti a problémovému chování. Je proto nutné nalézt způsob, jak se žákem komunikovat tak, abychom si navzájem rozuměli, dokázali jsme pochopit, v čem přesně má žák problém, a situaci mu byli schopni vysvětlit. (MŠMT, 2019; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; THOROVÁ, 2008)

### **Zásada střídání pracovních činností a odpočinku**

Žáci s poruchami autistického spektra se mohou snáze cítit přehlceni – a to nejen množstvím informací, ale i sociálními a senzorickými podněty. Jako prevence přetížení a s tím spojeného afektu či nežádoucího chování slouží pravidelné střídání pracovních činností a odpočinku, při čemž pro odpočinek je vhodné mít vyhrazené konkrétní klidné místo a odpočinek zahrnout do harmonogramu dne – tedy v ideálním případě mu vymezit konkrétní časové úseky v průběhu dne, případně využít i podle situace. (MŠMT, 2019; ŽAMPACHOVÁ, b. r.; THOROVÁ, 2008)

## **3.4 Metodické doporučení MŠMT k distanční výuce**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v reakci na nastalou situaci s pandemií covid-19 v roce 2020 metodické doporučení pro školy k probíhající distanční výuce. (MŠMT, 2020)

MŠMT v tomto doporučení definuje, že žáci s SVP mají i při distanční výuce nárok na poskytování podpůrných opatření školou a školským poradenským pracovištěm, a to ve stejném rozsahu jako při kontaktní výuce.

Dále škola a ŠPZ doporučuje spolupráci s rodinou žáka a pomoc při zajištění distanční výuky, včetně zapůjčení pomůcek. Pedagogická intervence a předmět speciálně-pedagogické péče má probíhat i on-line.

Dále udává, že pokud je ve třídě asistent pedagoga, případně další pedagogický pracovník, jejich podpora má probíhat též on-line v individualizované podobě (například formou individualizovaných učebních materiálů a podkladů, konzultacemi a podporou na dálku).

Hodnocení žáků se nijak nemění ani při distanční výuce, nadále vychází z doporučení školského poradenského zařízení v souladu s pravidly hodnocení žáků stanovenými řádem dané školy. MŠMT však doporučuje průběžnou formativní zpětnou vazbu, která může být pro žáky motivací k učení a má být zaměřena na konkrétní pokroky.

Metodické doporučení též uvádí, jak pracovat se žáky, u nichž není on-line komunikace možná, a konkrétně doporučuje: „*U dětí/žáků/studentů s poruchou autistického spektra (dále PAS), jejichž postižení je natolik závažné, že neumožňuje realizovat vzdělávání prostřednictvím on-line komunikace, má škola umožnit danému dítěti/žákovi/studentovi takový způsob vzdělávání, který bude v jeho nejlepším zájmu a bude korespondovat s jeho schopnostmi a dovednostmi.*“ (MŠMT, 2020) Také je nutné zohlednit možnosti dané rodiny a podle toho individuálně nastavit se zákonnými zástupci žáka pravidla komunikace a edukace. (MŠMT, 2020)

### **3.5 Zkušenosti s distanční výukou**

Problematice spojené s distančním vzděláváním žáků s PAS a obecně komplikacím, které pandemie covid-19 těmto žákům, jejich rodičům i učitelům přinesla, se věnovala celá řada studií po celém světě. Některé z nich byly zaměřené přímo na oblast spojenou se vzděláváním a distanční výukou během lockdownů, některé zkoumaly celkové dopady pandemie na život žáků s PAS v době covidových omezení, přičemž vzdělávání bylo pouze jednou z oblastí celého výzkumu, jiné studie se naopak věnovaly distančnímu vzdělávání obecně bez návaznosti na celosvětovou situaci. Bez ohledu na jejich konkrétní zaměření

se však závěry všech studií do značné míry shodují jak v oblasti negativních důsledků distančního vzdělávání, tak v jeho pozitivních aspektech.

Náhlý přechod k distančnímu vzdělávání kvůli covidovým omezením představoval pro všechny účastníky vzdělávacího procesu značnou psychickou zátěž. (SINGAL, 2021; TANEJA-JOHANSSON, 2022; DOGAN, 2022) Pro žáky to bylo hlavně narušení rutiny a zvyklostí, a nedostatek odborné podpory, pro rodiče nutnost poskytování nezbytné péče a dohledu pro své děti, pro vyučující zase omezení kontaktu se studenty a nemožnost věnovat jim potřebný individuální přístup. To vše bylo způsobeno zejména nepřípraveností celého vzdělávacího systému na nastalou situaci, a pro všechny strany to představovalo náročnou výzvu v oblasti zvládnutí těžkostí, které jim přinesla. (HURWITZ, 2022)

Základním problémem bylo samotné zprostředkování vzdělávání. Zejména v méně rozvinutých zemích se žáci i rodiče potýkali s nedostatkem či nedostupností potřebného vybavení, a to jak nezbytné výpočetní techniky, tak odborných materiálů a studijních pomůcek. Rodiče ve svých odpovědích zmiňovali hlavně to, že mnohdy neměli pro své děti k dispozici potřebné materiály vyhovující jejich individuálním potřebám, které by dětem pomohly lépe zvládat domácí výuku a pochopit učivo. (SINGAL, 2021; TANEJA-JOHANSSON, 2022; DOGAN, 2022) Žáci v tomto ohledu subjektivně vnímali hlavně dílčí problémy spojené např. s výpadky internetu a problémy s dorozuměním a pochopením se s vyučujícím. (DOGAN, 2022) Učitelům a asistentům zase chyběly pokyny a metodiky, jak na nastalou situaci reagovat a jak s žáky na distančním vzdělávání vhodně pracovat, takže většina z nich k výuce přistoupila podle vlastní iniciativy, což se také mohlo podepsat na kvalitě jejich výuky. (TANEJA-JOHANSSON, 2022)

Dalším aspektem, který se významně negativně podepisoval na kvalitě vzdělávacího procesu, byl psychický stav žáků i rodičů. Rodiče se kromě strachu o ztrátu zaměstnání potýkali hlavně s pocitem, že nejsou schopni pro své děti sami zajistit kvalitativně srovnatelné vzdělávání z domova, že s nimi nedokážou vhodně pracovat a jaký dopad na ně bude mít distanční vzdělávání do budoucna – strach, že dítě začne zaostávat, a obavy z komplikací spojených s opětovným návratem žáka do školy. Také je trápily pozorované změny v psychice a projevech chování jejich dětí. (SINGAL, 2021; TANEJA-JOHANSSON, 2022) Pro některé žáky s PAS bylo náročné zejména narušení zaběhlé rutiny a obvyklého denního

harmonogramu, vykazovali zvýšené projevy strachu a úzkosti, někdy i hněvu, ztráta zájmu o vzdělávání i hraní si, pocit nudy, někdy i narušení spánkového režimu. (TANEJA-JOHANSSON, 2022; DOGAN, 2022) Některým žákům chyběl pravidelný kontakt s kamarády, což u nich vyvolávalo pocity osamělosti. (DOGAN, 2022)

Obecně lze zhodnotit, že s ohledem na nepřipravenost systému na náhlý přechod k distančnímu vzdělávání byla celková kvalita domácího studia nižší ve srovnání s výukou ve vzdělávacích institucích, ne všechny aspekty spojené s distančním vzděláváním a nuceným pobytem žáků doma však byly hodnoceny negativně. Z provedených studií vyplývá, že rodiče i žáci kladně hodnotili větší množství kvalitně stráveného společného času – ať už nad učením, nebo hrou, některým rodičům toto pomohlo lépe pochopit, s jakými problémy se jejich dítě potýká a jak s ním pracovat, což ve výsledku zlepšilo a posílilo jejich vzájemné vztahy i vztahy mezi ostatními členy rodiny. (SINGAL, 2021; TANEJA-JOHANSSON, 2022; DOGAN, 2022) Některým žákům domácí studium pomohlo k rozvoji samostatnosti, žáci se také obecně lépe naučili pracovat s výpočetní technikou. Volnější režim distančního studia zase vyhovoval žákům, kteří jinak hůře snášeli dodržování přísnějších pravidel v prostředí vzdělávací instituce. Žáci potýkající se se sociální úzkostí nebo ostychem mnohdy začali v on-line prostředí mnohem více komunikovat s vyučujícím a nebáli se klást otázky, což jim usnadňovalo pochopení učiva. (DOGAN, 2022) Z toho vyplývá, že v případě vhodně nastavených podmínek může být distanční vzdělávání dokonce velmi přínosné pro žáky i jejich rodiče.

I v České republice proběhla v roce 2021 studie zabývající se dopady a důsledky distančního vzdělávání v důsledku covidových omezení, která sice byla zaměřená na žáky bez znevýhodnění, její výsledky se však se zahraničním výzkumem v oblasti distančního vzdělávání žáků s PAS a jiným znevýhodněním v drtivé většině případů shodují. I zde vyplývá, že mezi největší problémy patří nepřipravenost systému, nižší koncentrace a motivace žáků ke studiu, nutná pomoc rodičů dětem se studiem, problémy s technickým vybavením a celkově nižší kvalita vzdělávání ve srovnání s výukou ve školách. Zároveň však tato forma vzdělávání pomohla rozvíjet u dětí samostatnost a jejich digitální dovednosti, odbourat stres a ostych u více introvertních žáků, nebo umožnila alespoň částečně individualizovat výuku. (ZORMANOVÁ, 2021)

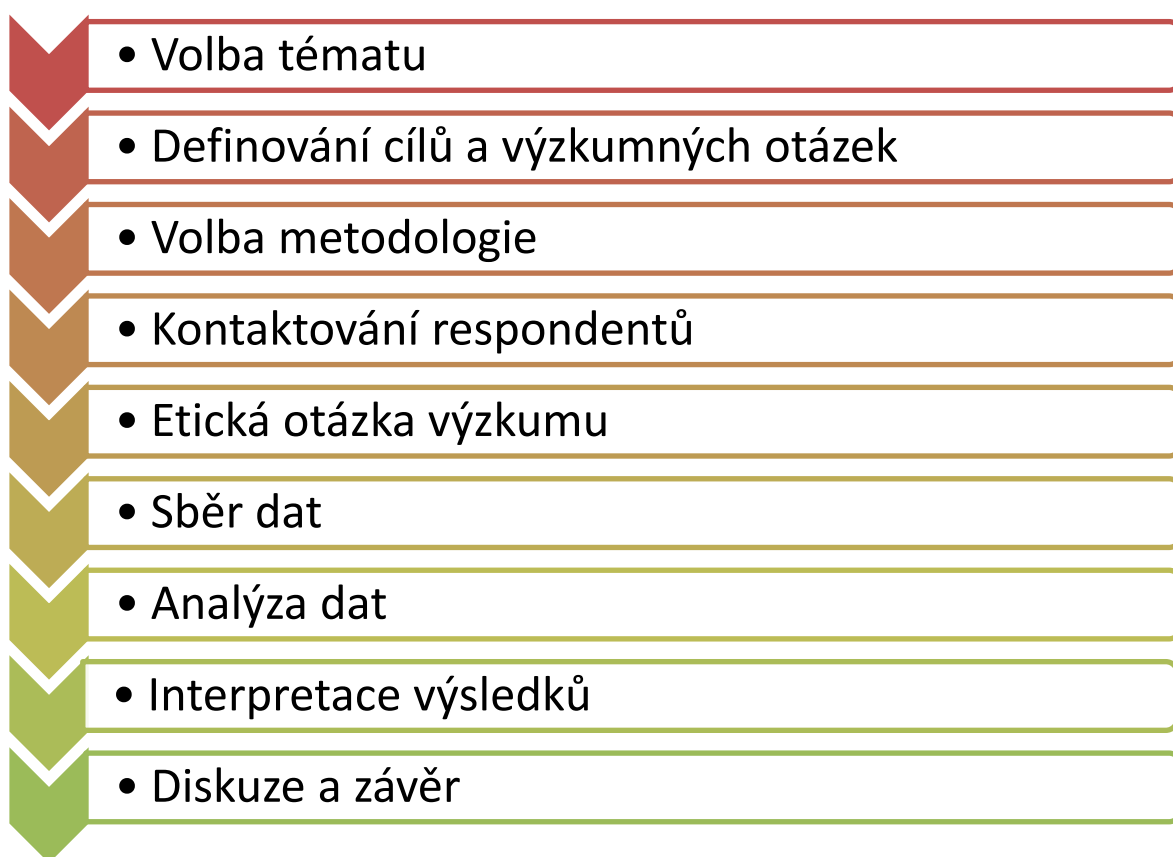
## 4 Výzkumné šetření

V této kapitole bude uveden hlavní výzkumný cíl a výzkumné otázky a definovány oblasti, na které je výzkum zaměřen. Zdůvodněna bude volba výzkumné metody, popsán proces výběru respondentů, a následně bude uvedena interpretace výsledků výzkumného šetření.

### 4.1 Metodologie výzkumu

#### Schéma postupu mapující jednotlivé kroky výzkumu

Níže je uveden graf postupu zpracování bakalářské práce. Samotný proces tvorby a vzniku této práce je možné shrnout do jednotlivých fází – jedná se o volbu tématu, definování cílů a výzkumných otázek, volbu metodologie, kontaktování respondentů, etickou otázku výzkumu, sběr dat, analýzu dat, jejich interpretaci a následnou diskuzi.



Obrázek č. 1 Schéma postupu mapující jednotlivé kroky výzkumu (zdroj: vlastní)

## **Stanovení výzkumného cíle a výzkumných oblastí**

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jaké výhody či nevýhody proběhlé distanční výuky vnímali samotní žáci s poruchami autistického spektra, ale i jejich vyučující a rodiče, a zda mohou někteří žáci při distanční formě výuky dosahovat i lepších studijních výsledků než při výuce kontaktní. Tato výzkumná sonda byla zaměřena především na výhody a nevýhody DiV v oblastech vztahu ke škole a spolužákům, zvládnání změn, průběhu výuky a studijních výsledků. Tyto oblasti vyplývaly z již doposud provedených zahraničních výzkumů, proto byly využity i pro výzkumné šetření této práce.

## **Definování hlavních výzkumných otázek**

Na počátku výzkumu byly definovány tyto hlavní výzkumné otázky:

- Jaká pozitiva a negativa distanční výuky vnímají samotní žáci s poruchou autistického spektra?
- Jaká pozitiva a negativa distanční výuky vnímají pedagogové, případně asistenti pedagoga těchto žáků z hlediska jejich výsledků a práce s nimi?
- Jaká pozitiva a negativa distanční výuky vnímají rodiče žáků s poruchou autistického spektra?
- Do jaké míry se shodují nebo neshodují výpovědi žáků, jejich rodičů a vyučujících?
- Jak zahrnout prvky distanční výuky do běžné výuky, pokud se v rámci výzkumu ukázaly být jako přínosné?

Výzkumné otázky byly vytvořeny na základě poznatků z praxe, ale také z dostupných teoretických východisek, stejně jako zahraničních odborných článků a výsledků studií.

## **Metoda získávání dat**

Pro získání dat bylo využito kvalitativní výzkumné šetření. „*Kvalitativní výzkumné metody popisují a interpretují sociální nebo individuální problémy člověka.*“ (ZHÁNĚL, 2014) Při kvalitativním výzkumném šetření jsou na základě analyzovaných předem získaných empirických dat vytvářeny hypotézy a teorie. Cílem je dosažení komplexního a hloubkového

vnímání problému a nalezení podstaty jevů. Opakem kvalitativního výzkumného šetření je kvantitativní výzkum. Základem kvalitativního výzkumného šetření je počáteční sběr dat, který lze realizovat různými způsoby, mezi které patří mj. kvalitativní dotazování s využitím různých typů rozhovorů, dotazníků a testů. Rozhovory lze rozdělit na tři základní typy: strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Strukturovaný rozhovor je nejvíce řízený, má pevně danou osnovu a otázky, na které musí respondent odpovědět. Výhodou této formy rozhovoru je získání jednotné podoby sebraných dat od všech respondentů, což značně usnadňuje jejich následnou analýzu. Opakem strukturovaného rozhovoru je rozhovor nestrukturovaný, který se podobá spíše běžné konverzaci nebo vyprávění na předem zvolené téma. To vytváří pro respondenty uvolněnější a příjemnější atmosféru, ale získaná data nemusí být od každého respondenta kompletní a může být značně ztíženo jejich následné zpracovávání a vyhodnocování. Polostrukturovaný rozhovor představuje kombinaci předchozích dvou typů rozhovorů a s výhodou využívá přednosti každého z nich. Výzkumník má předem připravené otázky a částečně udává směr rozhovoru, takže během něj získá dostatečně komplexní a relevantní soubor dat, ale zároveň může komunikaci i otázky vhodně přizpůsobovat adekvátně k situaci a odpovědím respondenta. (ŠVAŘÍČEK, 2007; CHRÁSKA, 2016; MIOVSKÝ, 2006)

Ve výzkumném šetření této práce byl s ohledem na cílovou skupinu respondentů a charakter výzkumných otázek a cílů použit polostrukturovaný rozhovor.

### **Výběr respondentů**

Cílové skupiny při výběru respondentů vycházely z hlavních výzkumných otázek. Jako respondenti z řad žáků byli vybráni žáci 2. stupně základních škol. Důvodem k tomu byl předpoklad, že tito žáci budou schopni lépe komunikovat, a také budou mít možnost srovnání běžné kontaktní výuky a výuky distanční formou. Tito žáci pak byli vybráni převážně z řad klientů Národního ústavu pro autismus, z. ú., a jejich spolužáků. Respondenti z řad rodičů jsou rodiče konkrétních žáků, kteří se výzkumu zúčastnili. Asistentka pedagoga též působí u dvou žáků – respondentů. Tito respondenti byli vybíráni tak, aby bylo možné porovnat jejich výpovědi navzájem. Níže jsou uvedeny anonymizované informace o jednotlivých respondentech v tabulkách č. 1 a č. 2.

Kód	Věk	Pohlaví	Typ školy	Třída	IVP	Asistent pedagoga	Diagnózy
Ž <sub>1</sub>	14 let	dívka	ZŠ – třída pro žáky s PAS	8.	ano	ano	atypický autismus
Ž <sub>2</sub>	13 let	chlapec	ZŠ – třída pro žáky s PAS a kombinovaným postižením	7.	ano	ano	Aspergerův syndrom, dyslexie, dysgrafie
Ž <sub>3</sub>	12 let	chlapec	ZŠ – třída pro žáky s PAS a kombinovaným postižením	7.	ano	ano	atypický autismus
Ž <sub>4</sub>	15 let	dívka	ZŠ	9.	ano	ano	Aspergerův syndrom, dyslexie, dysgrafie

Tabulka č. 1 Respondenti z řad žáků

Kód	Věk	Pohlaví	Žák	Poznámka
R <sub>1</sub>	38 let	žena	Ž <sub>2</sub>	povoláním účetní – práce z domova
R <sub>2</sub>	44 let	žena	Ž <sub>4</sub>	povoláním architektka – práce převážně z domova
AP	30 let	žena	Ž <sub>2</sub> , Ž <sub>3</sub>	střední pedagogická škola, kurz asistenta pedagoga; v době začátku DiV začínající asistentka pedagoga

Tabulka č. 2 Respondenti z řad rodičů a asistentka pedagoga

## **Etické hledisko**

Před započítím samotného rozhovoru byl každý respondent nejprve ujištěn o tom, že výzkum je zcela anonymní, slouží pouze pro účely této práce a z odpovědí nebudou vyvozovány žádné důsledky. Respondentům bylo také objasněno, čeho se bude rozhovor týkat a že na kladené otázky neexistuje špatná odpověď, tudíž aby odpovídali co nejupřímněji v rámci svých možností, a v případě nejasností se kdykoliv v průběhu rozhovoru na cokoli doptali. Od každého respondenta byl také předem získán ústní souhlas s provedením zvukového záznamu rozhovoru a všichni respondenti měli po ukončení záznamu možnost se k provedenému rozhovoru vyjádřit nebo se na cokoli zeptat.

## **4.2 Interpretace výsledků**

K analýze získaných dat z rozhovorů byla použita metoda trsů. „*Metoda vytváření trsů slouží obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin, např. dle rozlišení určitých jevů, místa, případů atd. Tyto skupiny (trsy) by měly vznikat na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami.*“ (MIOVSKÝ, 2006) Samotné otázky, které během rozhovorů zaznívaly, byly svým obsahem již zaměřeny na 4 oblasti popsané dříve – jedná se o vztah ke škole a spolužákům, reakce na změny, průběh výuky, studijní výsledky. Z rozhovorů však vzešlo několik skupin (trsů) témat a konkrétních výpovědí, které se u respondentů shodovaly nebo rozcházely, byly si však podobné. Tyto kategorie byly pro další využití pojmenovány následovně:

- A. Reakce na změny**
- B. Sociální kontakt**
- C. Chybějící pohyb/pobyt venku**
- D. Přístup ke vzdělávání**
- E. Rozdílnost v dosažených studijních výsledcích**
- F. Návrat k běžné kontaktní výuce**

Samotné výpovědi respondentů jsou citovány tak, jak během rozhovorů zazněly, pouze byla odstraněna jména tak, aby respondenti zůstali anonymní. V následujících oblastech budou uvedeny výpovědi respondentů, které se k dané oblasti vztahují. Pro ukázkou, jak byly

rozhovory vedeny, je v příloze (Příloha č. 1) uveden anonymizovaný rozhovor s respondentkou Ž<sub>4</sub>, ostatní rozhovory jsou v soukromém archivu autorky.

### **A. Reakce na změny**

Z rozhovorů vyplývalo, že někteří žáci změnu z kontaktní formy výuky na distanční snášely dobře, nedělala jim problém a naopak ji uvítali. Tito respondenti uváděli, že vzhledem k tomu, že v domácím prostředí odpadaly senzorické podněty, zejména hluk, mohli být více v klidu a lépe se soustředit.

*„Doma mám ticho a klid, to bylo lepší.“ (Ž<sub>1</sub>)*

*„Nevadilo. Doma je ticho, nikdo nekřičí. Mám rád, když je ticho, to ve škole nikdy není. Tohle bylo jako prázdniny, to taky můžu být doma. Mám rád prázdniny, ale teď jsem se musel učit doma, a to se mi nelíbilo.“ (Ž<sub>3</sub>)*

*„Myslím, že mu vyhovovalo, že může být doma mimo od běžného školního ruchu, ale z hlediska přístupu k výuce tam asi velký rozdíl nebyl.“ (AP o Ž<sub>3</sub>)*

*„On se vzorně připojoval na on-line výuku. Ta změna mu spíš opravdu vyhovovala v tom smyslu, že měl klid. Ale postupem času se u něj taky objevovaly jisté známky psychického neklidu, protože mu chyběla jak podpora z naší strany, tak ze strany rodičů, kteří se mu doma podle všeho moc nevěnovali.“ (AP o Ž<sub>3</sub>)*

*„Mohla sem být doma s kočičkami, mazlit se s nima, když sem chtěla, mohla sem je mít u sebe na klíně i během hodiny a paní učitelka to nemohla vidět a vynadat mi...“ (Ž<sub>4</sub>)*

*„Ona vypadala celkově spokojenější, protože doma pro ni byl klid, mohla se kdykoli pomazlit s kočkama nebo se mnou, nic ji nějak víc nerušilo, prostě byla víc v klidu a dokázala se líp soustředit.“ (R<sub>2</sub>)*

Velmi také záleželo na tom, jaký způsob přechodu na distanční výuku škola zvolila. Pokud byl tento přechod postupný, mohlo být pro některé žáky snazší se s nastalou změnou vyrovnat a situaci se přizpůsobit.

*„Tak on ten přechod k výuce z domu byl takovej celkem postupnej. nejprve neprobíhaly on-line hodiny, ale dostala mailem jen pár úkolů. Pak začala i on-line výuka a všichni jsme*

*se snažili si nějak na tu novou situaci zvyknout a naučit se v ní chodit. Takže zpočátku to pro Maty byly takový malý prázdniny a až potom začala výuka. Jí to ale nevadilo, jak jsem už říkala, ona měla doma větší klid a to pro ni bylo lepší.“ (R<sub>2</sub>)*

Pro některé žáky však bylo těžké nově nastalý přechod na DiV přijmout. Respondenti popisovali neschopnost pochopit celý koncept vzdělávání z domova a on-line výuku, pokud měli být doma. Chápali to jako prázdniny a nevěděli, proč by se měli doma učit – vzdělávání měli spojené s prostředím školy.

*„Hlavně mi vadilo to, že jsem se musel učit doma, to bylo hrozně divné. Jsem zvyklý, že doma se přece odpočívá, ve škole se učí, a teď po mně mamka chtěla, abych se začal učit doma, a to přece nedává smysl. Navíc jsem nemohl dělat věci tak, jak jsem byl zvyklý. Obvykle když je škola, ráno vstanu, nasnídám se, obleču se a mamka mě zaveze do školy. Tam se učím podle rozvrhu a odpoledne mě mamka zase vyzvedne a jedeme domů, a tam si pak hraju. A teď bylo všechno jinak a celou dobu jsem musel být zavřený doma. Tohle bylo skoro jako prázdniny, jenomže o prázdninách se neučíme, a taky můžu ven za kamarády...“ (Ž<sub>2</sub>)*

*„Spíš celková situace, změna režimu a to, že musel být zavřený doma a nemohl se vídat s kamarády, bylo pro něho těžké a nemohl si na to zvyknout.“ (R<sub>1</sub>)*

*„On obecně hůře snáší změny. Má svůj harmonogram, který musíme poměrně striktně dodržovat, aby nedocházelo... k vypjatým situacím. A najednou musel zůstat ze dne na den zavřený doma. To by asi alespoň z počátku nebylo tak těžké, ale větší problém byl vysvětlit mu, že se musí doma i učit. Tuhle aktivitu má jednoznačně spojenou s prostředím školy, a já jsem mu tu změnu nedokázala vysvětlit tak, aby ji přijal. (povzdech) Ze začátku to bylo opravdu hodně těžké, vůbec se nechtěl účastnit on-line výuky...“ (R<sub>1</sub>)*

*„Spíš ta samotná změna celé koncepce výuky pro něj byla problematická a těžko ji zvládal. Hlavně zezáчатку to bylo celkem náročné, protože se na on-line hodiny nechtěl vůbec připojovat.“ (AP o Ž<sub>2</sub>)*

Někteří respondenti též uváděli, že pro ně bylo těžké přijmout, že jim úkoly najednou mohl zadávat, respektive zprostředkovávat někdo jiný, než vyučující.

*„Máma mi ukázala, jaké paní učitelka poslala úkoly, a chtěla, abych je udělala. To se mi nelíbilo. Úkoly nám dává paní učitelka. Máma ale není paní učitelka.“ (Ž<sub>1</sub>)*

## B. Sociální kontakt

Z rozhovorů též vyplývala různorodost zájmu o sociální kontakt, která byla však navázána na jejich předchozí vztahovou situaci. Někteří žáci uváděli, že již před pandemií neměli mezi spolužáky kamarády, často se to vázalo především na to, že jejich spolužáci byli hluční, což jim vadilo, a proto kontakt s nimi nevyhledávali, případně jim stačila společnost asistentky pedagoga.

*„Je tam moc lidí a všichni pořád křičí, dupou, s něčím třískají...“ (Ž<sub>1</sub>)*

*„Nemám. Všichni pořád moc křičí. Ale paní asistentka je moc hodná, pomáhá mi s učením.“ (Ž<sub>3</sub>)*

*„Je tichý, introvertní, uzavřený do sebe, a hlavně nesnáší hluk. Vadí mu i obyčejné zvonění. Takže se obvykle spolužákům vyhýbá a nijak zvlášť se ani s nikým nekamarádí.“ (AP o Ž<sub>3</sub>)*

*„Jako...občas sem se bavila s pár holkama, ale to jen, když něco potřebovaly...jinak moc ne... A taky občas s paní asistentkou... Ale jinak sem spíš byla sama ... já sem byla ráda sama, to byl klid.“ (Ž<sub>4</sub>)*

Pro jiné žáky byl naopak kontakt se svými spolužáky, mezi kterými měli kamarády, velmi zásadní, během distanční výuky ho velmi postrádali, a dokonce se ukázalo, že mohl být i motivací pro zapojení se do on-line výuky ve chvílích, kdy žák jinak tuto formu výuky odmítal.

*„Ano, ve třídě mám spoustu kamarádů. Hlavně o přestávkách si užijeme hodně legrace.“ (Ž<sub>2</sub>)*

*„...a teď jsme se vůbec nemohli vidat, tak se mi pak už docela hodně stýskalo. Tak jsme si aspoň začali hodně volat na Skypu, někdy jsme tam dokonce společně dělali nějaké úkoly.“ (Ž<sub>2</sub>)*

*„Také si myslím, že dost pomohlo, že ... začal si pravidelně volat s kamarády a řešit s nimi i záležitosti související se školou, protože pak se zklidnil i na hodinách.“ (AP o Ž<sub>2</sub>)*

### C. Chybějící pohyb a pobyt venku

Většina dotazovaných respondentů neuváděla, že by během distanční výuky postrádali pohyb či pobyt venku. Bylo to zřejmě dané i tím, že s rodiči po výuce často chodili ven. Někteří přesto zmiňovali, že jim chyběla například tělesná výchova, kterou mají ve škole rádi, případně postrádali pohybové kroužky, které byly v době pandemie též uzavřeny a nemohly je navštěvovat.

*„A taky vždycky v úterý chodím hned po škole na jógu, a to jsem nemohla. Jógu mám ráda, tam cvičíme a je to super.“ (Ž<sub>1</sub>)*

*„Ale například jsme vůbec neměli tělocvik ... a to byla škoda, protože to mě ve škole hodně baví.“ (Ž<sub>2</sub>)*

### D. Přístup ke vzdělávání

Přístup k samotnému procesu vzdělávání byl u dotazovaných respondentů velmi rozdílný. Z rozhovorů vyplývá, že velmi záleželo na podpoře – jak ze strany školy, tak i ze strany rodičů – kterou žáci dostávali, nebo jim naopak chyběla. Tam, kde byli rodiče svým dětem oporou a učili se s nimi, případně kde se podařilo nastavit nějaký fungující systém podpory ze strany školy (např. formou konzultací s vyučujícím nebo asistentkou pedagoga), tam tito žáci měli k výuce převážně kladný přístup, byli motivovaní a dařilo se jim.

*„Jo, s mámou je to super. Ona ví, co mě baví a hodně se učíme s kočičkama... A taky máme často pauzy nebo se učíme v parku.“ (Ž<sub>4</sub>)*

*„Měla jak on-line hodiny, kdy se viděla s učitelkou a spolužáky, probíhal výklad stejně jako ve škole, taky měli nějaké úkoly, které v těch hodinách přímo měli plnit... Tam jsme teda naráželi na to, že nám chyběla pomoc asistentky a musela jsem víc pomáhat já... A pak dostávali zadané úkoly na vypracování mimo hodiny... A to pro ni asi bylo nejlepší, to si mohla udělat v klidu svým tempem, mohla jsem jí s tím pomoci a nebyla z toho tolik ve stresu jako při hodině, kdy na to měla jen omezený čas a každou chvíli ji vyrušil nějaký spolužák...“ (R<sub>2</sub>)*

*„Ale pak u nás byla paní učitelka doma a říkala mi, že mi bude dávat máma úkoly místo ní, protože nemůžeme chodit do školy. A máma se pak učila se mnou a to bylo fajn. A paní učitelku jsme občas viděli aspoň na počítači.“ (Ž<sub>1</sub>)*

*„A taky dost pomohlo, když se u nás paní asistentka pravidelně aspoň jednou týdně stavila a učila se s ním.“ (R<sub>1</sub>)*

U žáka Ž<sub>2</sub> byly patrné počáteční obtíže s jeho odmítáním se k on-line výuce připojovat a plnit zadané úkoly v domácím prostředí. Zde byla velmi důležitá spolupráce mezi rodiči a školou, jejich konzultace a společná snaha žáka do vzdělávání zapojit. Žák sám uvádí, že ho učení se doma vůbec nebavilo, rodič a asistentka pedagoga pak popisují, jak se jim díky společné spolupráci a snaze nakonec podařilo úspěšně žáka vzdělávat i formou DiV.

*„Bylo to docela těžké. Ve škole mi to jde líp, i když mi mamka hodně pomáhala. Doma mě učení vůbec nebavilo.“ (Ž<sub>2</sub>)*

*„...museli jsme vyzkoušet různé přístupy, než začal v tomto ohledu konečně nějak spolupracovat. Myslím, že tomu hodně napomohlo i to, že mu chyběli kamarádi, což byl jeden z prvních impulzů, kdy projevil vlastní zájem o účast na on-line hodině.“ (R<sub>1</sub>)*

*„Ve spolupráci s maminkou jsme musely zkoušet různé přístupy, jak v něm probudit zájem o výuku, přičemž nám nakonec asi nejvíc pomohla jeho chuť vidět kamarády a spolužáky, ale zase to bylo ke škodě z hlediska samotné výuky, protože on to vnímal právě jako setkání s nimi, nikoliv jako běžnou hodinu, takže měl pak velmi častou potřebu si s každým povídat a podobnými způsoby narušovat výuku.“ (AP o Ž<sub>2</sub>)*

*„... v domácím prostředí měl problém plnit obvyklé studijní povinnosti od účasti na hodinách až po plnění úkolů, ale pak se to postupem času zlepšovalo.“ (AP o Ž<sub>2</sub>)*

U žáka Ž<sub>3</sub> se velmi projevila nedostatečná podpora při vzdělávání, zejména ze strany rodičů, kteří mu s učivem – podle výpovědí žáka a asistentky pedagoga – nepomáhali, obtížná byla i podpora ze strany školy, což vedlo k častému nepochopení výkladu či zadaných úkolů, narůstání nesoustředění, nudě a v důsledku toho i ke zhoršení prospěchu.

*„...když to bylo moc těžké, tak jsem si radši kreslil, protože paní asistentka mi nepomáhala jako ve škole.“ (Ž<sub>3</sub>)*

*„Škola je pro mě těžká. Potřebuju pomoc od paní asistentky, pak je to snazší a mám lepší známky.“ (Ž<sub>3</sub>)*

*„S ním byl problém hlavně v tom, že vyžaduje větší míru individuální péče, a když ji neměl a přestával se orientovat ve výuce, ztrácel zájem o vyučování a začal se věnovat tomu, co ho zajímalo, třeba kreslení. Naopak když jsme se mu mohly lépe věnovat například formou individuálních konzultací, vysvětlit mu látku nebo zadání úkolu, jak potřeboval, byl jeho přístup i výsledky lepší.“ (AP o Ž<sub>3</sub>)*

V průběhu distanční výuky se též ještě zvýraznila nutnost individualizovat úkoly a jejich zadání jednotlivým žákům. Naplňování této potřeby šlo v začátcích DiV zřejmě do pozadí, v jednom z případů byl v tomto ohledu nutný i zásah rodiče a jeho spolupráce se školou, jelikož při jednotném zadání úkolu bez ohledu na určitá specifika žáka docházelo k afektům a odmítání zadaný úkol plnit. Pokud se však podařilo tyto úkoly individualizovat, byly poté splněny bez větších problémů.

*„Tak třeba se mi vybavuje, když celá třída dostala za úkol napsat sloh na téma „Moje oblíbené zvíře“. Kubík ale zvířata nemá moc rád, bojí se jich, takže se okamžitě hrozně naštvál a odmítl už dál cokoliv dělat. Trvalo mu pak několik hodin, než se uklidnil. Musela jsem se pak spojit s paní učitelkou a řešily jsme, jakou formou mu bude takové úkoly zadávat napříště, aby si s tím dokázal poradit bez takovýchhle problémů. Tehdy mu zadání slohovky změnila na „Můj oblíbený dopravní prostředek“. To mu už vyhovovalo, ale pro změnu měl problém vybrat si ten nejoblíbenější. (smích) A vím, že mu pak i nějaké další úkoly s paní asistentkou takhle pozměnily.“ (R<sub>1</sub>)*

*„V tomto ohledu jsme se pak s paní učitelkou musely snažit přizpůsobit zadání na míru jednotlivým žákům, protože u některých včetně Kubíka by nevhodné zadání mohlo vyvolat nechuť nebo až absolutní odpor k jejich plnění.“ (AP o Ž<sub>2</sub>)*

## **E. Rozdílnost v dosažených studijních výsledcích**

V průběhu rozhovorů též vyplynulo, že pro některé z žáků nebyla distanční výuka problémem a jejich studijní výsledky se v jejím průběhu oproti předešlým příliš nezměnily, v některých případech za tím však stála i velká podpora ze strany rodičů – zejména tam,

kde měl žák se zapojením se do on-line výuky obtíže a v oblasti studijních výsledků měl zpočátku propad, než se v nově nastalé situaci zorientoval a dokázal v ní fungovat.

*„No...nejdřív nám paní učitelka úkoly neznámkovala... A pak sme to s mamkou vždycky nějak udělaly a kromě češtiny mám jedničky pořád.“ (Ž<sub>4</sub>)*

*„Vysvědčení měla stejné, jako předtím. A asi tím, že jsme se hodně učily i spolu a byla víc v klidu, tak se dokázala líp soustředit a víc toho pojmout.“ (R<sub>2</sub>)*

*„Takové (úkoly – pozn. autorky), se kterými by si poradil i ve škole, byly bez problémů. Třeba v matematice, která ho baví a jde mu, zvládal látku bez potíží úplně sám, ale naopak čeština mu dělala hrozné problémy.“ (R<sub>1</sub>)*

*„...ale jak začal být doma, tak se jeho hodnocení trochu zhoršilo, protože hlavně ze začátku toho dost zameškal, jak nechtěl chodit na on-line hodiny. Postupně se to ale zase zlepšovalo, když se nám konečně podařilo najít nějaký vyhovující systém.“ (R<sub>1</sub>)*

*„Řekla bych, že ke konci na tom byl se známkami dost podobně, jako před začátkem on-line výuky.“ (R<sub>1</sub>)*

*„Zejména ze začátku tam byl patrný propad. Velký vliv na to měla jednak jeho počáteční vysoká absence na on-line výuce, a pak zřejmě i nižší míra individuálního přístupu, kterou jsme mu hlavně z počátku nezvládaly s paní učitelkou poskytnout ... V průběhu času se pak jeho výsledky zase zlepšily, ale vyžadovalo to značné úsilí jeho samotného, maminky i mě a paní učitelky.“ (AP o Ž<sub>2</sub>)*

*„Na začátku špatně, protože jsem nechtěla dělat úkoly. Pak už to bylo lepší.“ (Ž<sub>1</sub>)*

U jednoho z dotazovaných žáků byl však patrný i velký propad, což bylo pravděpodobně způsobeno jednak ztrátou pozornosti a zájmu o on-line hodiny, též však nedostatečnou podporou jak ze strany školy, tak ze strany rodičů.

*„On byl sice zpočátku svědomitý a vypadalo to, že mu distanční vzdělávání vyhovuje víc, ale zřejmě právě s ohledem na nedostatečnou individuální podporu se jeho známky znatelně zhoršily – v průměru ze dvojek na trojky a čtyřky, v matematice ještě hůř. ... Z hlediska vzdělání byly u něj patrné jasné mezery, doma evidentně nedokázal veškeré učivo pojmout.“ (AP o Ž<sub>3</sub>)*

## F. Návrat do běžné kontaktní výuky

Reakce na návrat ke kontaktní výuce byla u respondentů různorodá a přímo závislá na tom, jak vnímali samotnou distanční výuku. U některých žáků byl jasně patrný pozitivní vztah ke škole a kontaktní výuce, do školy se těšili, ačkoli si i tak museli projít fází zvykání si na další změnu. Též zde byl patrný i určitý strach a obava z dalšího možného uzavření škol a přechodu na DiV.

*„Chození do školy. Ve škole je to větší zábava... Mám tam kamarády a lépe se mi učí.“ (Ž<sub>2</sub>)*

*„Vlastně tam byl patrný podobný vzorec chování, jako když se začal účastnit on-line hodin. Zajímali ho hlavně spolužáci, takže byl dost rozjívěný, divoký, taková trochu „neřízená střela“, a trvalo nějaký čas, než se zklidnil a začal se trochu víc soustředit na výuku. Ale bylo z něj patrné nadšení, že je zase zpátky ve škole.“ (AP o Ž<sub>2</sub>)*

*„No... Jako on se do školy těšil a byl moc rád, že zase může za spolužáky, ale bylo to náročné – hlavně pro jeho okolí, včetně mě. Byla to pro něj velká věc a hrozně dlouho, možná i několik týdnů, tím úplně žil, nemluvil o ničem jiném, každý den tam hrozně spěchal, nechtělo se mu ze školy domů, několikrát navrhl, že by tam chtěl i spát... V tu chvíli pro něj byla škola vším. Uklidnilo se to opravdu až po pár týdnech, ale myslím si, že v něm pořád je takový skrytý strach, aby už znovu nemusel na distanční výuku.“ (R<sub>1</sub>)*

V rozhovorech se též objevovaly určité ambivalentní pocity a postoje, kde na jednu stranu žáci, případně rodič nebo asistentka pedagoga, vnímali přínosy kontaktní výuky pro tyto žáky, na druhou stranu samotný přechod na tuto formu výuky byl pro žáky těžký, bylo pro ně náročné si na tuto změnu zvyknout a chyběla jim výuka z domova. Důležitý byl přístup školy a pedagogických pracovníků a jejich snaha žákovi pomoci se s touto změnou vyrovnat.

*„Doma je větší klid. Ale učení doma mě moc nebaví, doma si radši hraju. A víc se mi líbí, když mě učí paní učitelka.“ (Ž<sub>1</sub>)*

*„Doma to bylo těžší, protože mi paní asistentka pomáhala míň. Ale doma byl klid a nikdo mě nerušil...“ (Ž<sub>3</sub>)*

*„Z hlediska psychiky pro něj byl návrat do rušného a hlučného prostředí školy velmi náročný a těžko ho snášel. Několikrát zopakoval, že by se chtěl učit zase doma. Bylo na něm vidět, že ho pobyt ve škole vyčerpává výrazně víc než před pandemií. Třeba už v polovině první*

*vyučovací hodiny na něm byly vidět známky přetížení a bylo potřeba na to rychle reagovat, například zařadit aktivity, které má rád, nebo odpočinek. Pokud se toto přetížení nezachytí včas, velmi rychle se u něj objevují afekty, verbální i fyzická agrese, ale zároveň i úzkosti, pláč a apatie.“ (AP o Ž<sub>3</sub>)*

V jednom případě se návrat k běžné kontaktní výuce ukázal natolik problematický a pro danou žákyni nejspíš příliš zatěžující a nemožný, že se rodina rozhodla pro přechod na domácí vzdělávání, které se pro žákyni jeví jako vhodnější nejen z hlediska jejího psychického prožívání, ale dosahuje při něm lepších studijních výsledků.

*„Jo, nechtěla sem tam! Nedalo se to tam vydržet!“ ... „Jo...všichni byli hlasitější, než předtím...i ten zvonek. A já sem pak vůbec nevěděla, co paní učitelka říká...strašně mě bolela hlava a chtěla jsem pryč...“ (respondentka má slzy v očích) (Ž<sub>4</sub>)*

*„Jo...tak ten byl dost drsný... Vůbec to tam nedávala... Jako kdyby to zatížení v podobě různých zvuků bylo ještě větší... Asi tím, jak byla předtím dlouho doma, tak pak všechno vnímala hlasitěji a byla z toho strašně úzkostná. Stávalo se, že mi pak paní učitelka volala a já si pro ni musela do školy jezdit, protože vůbec nebyla schopná pracovat. Jen se choulila někde v koutě nebo v relaxačním koutku a brečela, nebo naopak křičela, že tam nechce být, zacpávala si uši a při pokusech ji nějak vtáhnout do výuky byla akorát agresivní... Dali jsme tomu asi dva měsíce. Ten první jsem pro ni pořád jezdila a stejně to bylo k ničemu, vůbec se to nelepšilo a nezvykala si na školu. Pak jsme ten druhý měsíc udělali takový pokus...že chodila do školy jenom pár domluvených dní v týdnu...a zbytek jsme dostávali úkoly na doma... Ale stejně ty dny ve škole celé probrečela, doma pak už šla taky hned do afektu, že do školy nechce a nic se tam nenaučila... Tak jsem se s ní čím dál víc začala učit doma a když mi došlo, že si na to školní prostředí už asi znova nezvykne, začala jsem se zajímat o to, jak bych ji mohla učit doma... A tak máme teď domácí výuku, učíme se spolu a myslím, že jí dost vyhovuje ta volnost a akceptace jejích potřeb a tempa... Jednou za čtvrt roku jezdíme do školy na přezkoušení. To zvládá, ví, že je to jen na chvíli a že tam budu s ní a pak pojedeme zase domů. Já jsem pravidelně v kontaktu se školou a funguje nám to.“ (R<sub>2</sub>)*

### 4.3 Diskuze

Z provedeného výzkumného šetření i dostupných zahraničních studií je zřejmé, že náhlý přechod k distančnímu vzdělávání způsobený proti-pandemickými opatřeními byl pro všechny žáky, ale také rodiče a vyučující těchto žáků větší či menší psychickou zátěží. V provedeném výzkumu někteří žáci popisovali spokojenost, že mohli zůstat doma, často pro ně však bylo těžké připojovat se k on-line výuce. Jiní žáci měli naopak velký problém s narušením jejich zaběhlého režimu dne a bylo pro ně obtížné přijmout distanční výuku z prostředí jejich domova za rovnocennou k běžné kontaktní výuce, na kterou byli až doposud zvyklí. Jako zásadní téma se též jeví oblast podpory, ať už ze strany rodičů, tak zejména ze strany školy a pedagogických pracovníků a nutnost individualizovat výuku i zadané úkoly. To je ve shodě i se zahraniční studií, která uvádí, že pro žáky bylo nejtěžší narušení jejich zvyklostí a rutiny, a nedostatek odborné podpory, případně nemožnost věnovat žákům potřebný individuální přístup (HURWITZ, 2022). TANEJA-JOHANSSON (2022) a DOGAN (2022) také shodně uvádějí, že díky narušení zaběhlé rutiny a obvyklého denního harmonogramu někteří žáci s poruchami autistického spektra vykazovali zvýšené projevy strachu a úzkosti, případně hněvu, stejně jako pocity nudy, ztrátu zájmu a motivace nejen ke vzdělávání, ale i ke hře, a v některých případech docházelo i k narušení spánkového režimu. Pro některé žáky též bylo obtížné přijmout novou „rolí“ jejich rodičů, kteří se z většiny najednou stávali nejen rodiči, ale i vyučujícími, což potvrzuje i provedené šetření této práce.

V oblasti sociálního kontaktu byly patrné rozdíly mezi žáky, kteří již před distanční výukou měli ve škole své kamarády, nebo někoho, s kým měli dobrý vztah, a žáky, kteří trávili většinu přestávek převážně sami. Ukázalo se, že chybějící přímý sociální kontakt se spolužáky, případně pedagogy, žáky převážně zúzkostňoval a měl spíše demotivující charakter. To potvrzuje i DOGAN (2022), který říká, že chybějící pravidelný kontakt s kamarády v některých žácích vyvolával pocity osamělosti. Na druhou stranu se v provedeném výzkumném šetření této práce ukázalo, že chybějící sociální kontakt mohl být i motivací pro zapojení se do on-line výuky, stejně jako prvkem, který později pomohl některým žákům v přechodu zpět ke kontaktní výuce.

Výše zmíněné aspekty se dále odrážely i v samotném přístupu žáků k distanční výuce. Jak již bylo zmíněno, jako velmi důležitá se v průběhu rozhovorů jevila především dostatečná podpora žáků a snaha vytvořit jim takové podmínky, aby mohli pokračovat ve studiu, což do značné míry pomáhalo překonat těžkosti, se kterými se žáci potýkali. Podle zahraničních studií rodiče jako jednu z hlavních překážek v tomto směru uvádějí zejména nedostatek studijních a podpůrných materiálů vyhovujících individuálním potřebám jejich dětí, které by jim pomohly lépe zvládat domácí výuku a pochopit učivo. (SINGAL, 2021; TANEJA-JOHANSSON, 2022; DOGAN, 2022) Žáci v tomto ohledu subjektivně vnímali hlavně dílčí problémy spojené např. s výpadky internetu a problémy s dorozuměním a pochopením se s vyučujícím. (DOGAN, 2022) Z odpovědí respondentů této bakalářské práce vyplývá, že největší výzvou bylo spíše nastavení vhodných podmínek vyhovujících individuálním potřebám jednotlivých žáků tak, aby byli schopni adaptovat se na nový systém výuky, což obnášelo zejména nastavení různých režimů domácího studia, přizpůsobení zadávaných úkolů na míru konkrétnímu žákovi a značnou osobní účast rodičů i pedagogických pracovníků při výuce.

Z provedeného výzkumného šetření také vyplývá, že úspěšnost žáků při distanční formě výuky byla přímo úměrná poskytnuté podpoře, ať už ze strany rodičů, nebo pedagogů. Značný vliv podpory a nastavení vyhovujícího systému výuky je patrný i při hodnocení studijních výsledků v průběhu distančního studia, kdy zejména na jeho začátku bylo u většiny studentů patrné zhoršení známek a hodnocení, ale po nalezení vyhovujících forem studia a individuální podpory byly posléze výsledky většiny žáků srovnatelné s jejich hodnocením při dřívější běžné výuce.

Porovnávané zahraniční studie se přímo nezabývaly měřitelnými studijními výsledky, a tedy není možnost srovnání, ale výzkumným šetřením této práce bylo zjištěno, že pokud se podařilo najít vyhovující systém domácí výuky, ve většině případů byly výsledky žáků srovnatelné s předchozí běžnou výukou ve školách. Existují však i výjimky, kde se obvykle vhodný systém najít nepodařilo, a tam pak bylo patrné zřetelné zhoršení u daného žáka.

V zahraničních studiích také nebylo zmíněno mnoho o průběhu návratu žáků s poruchami autistického spektra do běžné kontaktní výuky. Z výzkumného šetření provedeného v této práci ale vyplývá, že reakce žáků byla velmi různorodá a přímo závislá na tom, jak tito žáci

vnímali samotnou distanční výuku. U některých žáků byl návrat do školy relativně snadný, těšili se tam a po počáteční fázi zvykání si na další změnu byli spokojeni, že se mohou učit zase ve škole. Jiní žáci měli při návratu ke kontaktní výuce ambivalentní pocity – na jednu stranu jim vyhovoval klid, který měli doma, na druhou stranu jim chyběl sociální kontakt nebo pro ně škola byla vhodnější z důvodu větší možnosti poskytování podpory, a tudíž lepších studijních výsledků. V jednom případě se však ukázalo, že návrat ke kontaktní výuce nebyl prakticky možný, žákyně si stěžovala na nesnesitelné sensorické podněty a obecně velmi těžko snášela pobyt ve škole, což nakonec vyústilo až v rozhodnutí rodiny žákyni vzdělávat doma, kde má vyhovující podmínky a daří se jí lépe.

## **Závěr a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi**

Tato bakalářská práce se zabývá pozitivy a negativy distanční výuky u žáků s poruchami autistického spektra na 2. stupni základní školy. Jejím cílem bylo zjistit, jak proběhlou distanční výuku vnímali samotní žáci s PAS, stejně jako jejich rodiče a vyučující, a zda při této formě vzdělávání mohou někteří žáci dosahovat i lepších studijních výsledků.

V úvodních kapitolách byly vysvětleny některé základní pojmy související s problematikou této práce, stručně byly charakterizovány poruchy autistického spektra a uvedena specifikace v chování žáků s PAS a zásady práce s nimi při výchově a vzdělávání, dále se práce zabývala legislativním ukotvením vzdělávání těchto žáků a možnostmi podpory poradenských zařízení, uvedena byla také podpůrná opatření nutná k úspěšnému vzdělávání žáků s PAS a zmíněna spolupráce mezi školou, zákonnými zástupci a odborníky. Následně bylo popsáno metodické doporučení k distančnímu vzdělávání, které v reakci na pandemii covid-19 vydalo MŠMT a zmíněny již proběhlé zahraniční studie zabývající se tímto tématem. Pro porovnání byla uvedena i česká studie, která byla zaměřena na žáky bez znevýhodnění v základních a středních školách.

V dalších kapitolách byla popsána metodologie kvalitativního výzkumného šetření, výběr výzkumné metody, byly definovány hlavní výzkumné otázky a cíle a popsán výběr respondentů. Samotné výsledky výzkumného šetření byly různorodé, stejně jako jsou jednotliví žáci s PAS se svými specifickými potřebami. Obecně nelze distanční formu výuky hodnotit pozitivně nebo negativně, její přínosy či zápory se zcela odvíjejí od potřeb jednotlivých žáků. Některým žákům pomohlo odstranit těžkosti, se kterými se potýkali ve školním prostředí, pro jiné naopak představovalo značnou komplikaci, kterou se podařilo překonat až nalezením a nastavením vhodného systému výuky, mnohdy s nezbytnou aktivní podporou rodičů i pedagogických pracovníků. Pro jiné žáky naopak bylo mnohem vhodnější obvyklé vzdělávání ve škole, ať už z důvodu dosahování výrazně lepších studijních výsledků, nebo z hlediska jejich potřeby sociálního kontaktu. Velmi mě překvapil příběh žákyně Ž<sub>4</sub>, ze kterého bylo patrné, že pro některé žáky může být distanční výuka společně s nastavením vhodné podpory velmi přínosná. Překvapivým pro mě byl především návrat této žákyně ke kontaktní výuce, která pro ni pak již nebyla možná a rozhodnutí rodiny vzdělávat svou dceru doma, což se ukázalo jako naprosto vyhovující jejím potřebám.

Tato práce neměla za cíl zmapovat situaci v globálním měřítku, vnímám ji pouze jako určitou sondu do dané oblasti. Pro speciálně pedagogickou teorii a následně i praxi by bylo užitečné, pokud by bylo provedeno více výzkumů, které by se touto problematikou zabývaly, případně byl tento výzkum zopakován s větším počtem respondentů, což by mohlo přinést objektivnější zhodnocení situace napříč Českou republikou, případně i širším světem. V provedeném výzkumném šetření se jako podstatná ukázala potřeba adekvátní podpory a individualizovaného způsobu zadávání úkolů, což vnímám jako podmět pro speciálně pedagogickou praxi.

## Seznam použitých zdrojů

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-97-1.

DIVOKÁ, Jana. Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole. V Praze: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.

FISCHER, Slavomil. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

FRANCÍREK, František. Bakalářská práce: co, jak a proč připravit, zpracovat, napsat a zhodnotit (obhájit). Vyd. 2. Praha: Ingenio et Arti, 2013. ISBN 978-80-905287-2-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. Vademecum asistenta pedagoga. 2. vydání. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KROUPOVÁ, Kateřina. Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

OPATRÍLOVÁ, Dagmar. Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6221-4.

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina. Školní pas pro děti s PAS. APLA Praha, 2008.

SLOWÍK, Josef. Inkluzivní speciální pedagogika. Praha: Grada, 2022. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.

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

ŠPORCLOVÁ, Veronika. Autismus od A do Z. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, Milan. Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu. 3. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-619-8.

ZHÁNĚL, Jiří, Vladimír HELLEBRANDT a Martin SEBERA. Metodologie výzkumné práce. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6696-0.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění. 3. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-621-1.

## Elektronické zdroje

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-06-07]. ISBN ISBN978-80-244-3309-7. Dostupné z: [http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/PAS\\_Metodika.pdf](http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf)

DOGAN, Serap, Candan Hasret SAHIN a Yasemin ERGENEKON. Views and experiences of individuals with autism spectrum disorder and their mothers during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Developmental Disabilities* [online]. 2022, 1-12 [cit. 2023-07-10]. ISSN 2047-3869. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20473869.2022.2152969>

FELCMANOVÁ, Lenka. *Legislativa v oblasti vzdělávání dětí a žáků se SVP: Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze* [online]. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, b. r. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/FELCMANOV%C3%81-Lenka.-Legislativa-v-oblasti-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-d%C4%9Bt%C3%AD-a-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF-se-SVP.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>

HURWITZ, Sarah, Blaine GARMAN-MCCLAINE a Kane CARLOCK. Special education for students with autism during the COVID-19 pandemic: “Each day brings new challenges.” *Autism* [online]. 2022, **26**(4), 889-899 [cit. 2023-07-10]. ISSN 1362-3613. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34344221/>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu* [online]. 2. Praha: Grada Publishing, 2016 [cit. 2023-06-07]. ISBN ISBN 978-80-271-9225-0. Dostupné z: [https://docplayer.cz/32985491-Metody-pedagogickeho-vyzkumu.html?fbclid=IwAR0XpimEm6sSD\\_IDiqtG29JK6r68cBVTxIYIRYazDILY5L7d9ZpHG0rZGbc](https://docplayer.cz/32985491-Metody-pedagogickeho-vyzkumu.html?fbclid=IwAR0XpimEm6sSD_IDiqtG29JK6r68cBVTxIYIRYazDILY5L7d9ZpHG0rZGbc)

KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu* [online]. Olomouc, 2019 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: [https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/katedry/ktiv/Studijni\\_materialy/Klement/2019/LMS\\_2019\\_skripta1.pdf](https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/katedry/ktiv/Studijni_materialy/Klement/2019/LMS_2019_skripta1.pdf). Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

KONOPÁČ, Vojtěch. *Formy distanční výuky na prvním stupni základní školy* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/cnxy0/Distanzni\\_formy\\_vyuky\\_na\\_prvnim\\_stupni\\_ZS\\_Konopac\\_1\\_.pdf](https://is.muni.cz/th/cnxy0/Distanzni_formy_vyuky_na_prvnim_stupni_ZS_Konopac_1_.pdf). Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky.

KOSTOLÁNYOVÁ, Kateřina. *Distanční vzdělávání: určeno pro vzdělávání v akreditovaných studijních programech* [online]. Ostrava, 2013 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://publi.cz/download/publication/27?online=1>. Ostravská univerzita v Ostravě.

LUKEŠOVÁ, Lenka. *Informace o PAS. Křesadlo HK - Centrum pomoci lidem s poruchou autistického spektra* [online]. Křesadlo HK – Centrum pomoci lidem s PAS, Z.Ú., b. r. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://kresadlohk.cz/informace-o-pas>

PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Tematická zpráva - Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19* [online]. Česká školní inspekce, 2021 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distanzni-vzdelavani-v-zakladnich>

RICHARDSON, John T. E. Academic attainment in students with autism spectrum disorders in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* [online]. 2019, **32**(1), 81-91 [cit. 2023-07-10]. ISSN 0268-0513. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680513.2016.1272446>

SINGAL, Nidhi, Jenipher MBUKWA-NGWIRA, Shruti TANEJA-JOHANSSON, Paul LYNCH, Gertrude CHATHA a Eric UMAR. Impact of Covid-19 on the education of children with disabilities in Malawi: reshaping parental engagement for the future. *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2021, 1-17 [cit. 2023-07-10]. ISSN 1360-3116. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1965804>

TANEJA-JOHANSSON, Shruti, Nidhi SINGAL, Aemiro Tadesse MERGIA a Ali SIDE. *Schooling children with disabilities during COVID-19: Perspectives of teachers and caregivers in Ethiopia* [online]. 2022, 1-21 [cit. 2023-07-10]. ISSN 0968-7599. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2022.2156849>

THOROVÁ, Kateřina. Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11). *AutismPort* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., © 2023, 12. 01. 2021 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

ZORMANOVÁ, Lucie. Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2021, 4. 11. 2021 [cit. 2023-07-10]. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22968/distanzni-vyuka-pohledem-ucitelu-rodicu-a-zaku.html?fbclid=IwAR0vx8NGVU\\_MKo2ACaBQf-JX2BR6azLFOTtBPaeagYQ\\_RZSxTwlZURxXgEM](https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22968/distanzni-vyuka-pohledem-ucitelu-rodicu-a-zaku.html?fbclid=IwAR0vx8NGVU_MKo2ACaBQf-JX2BR6azLFOTtBPaeagYQ_RZSxTwlZURxXgEM)

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2023-06-07]. ISBN ISBN978-80-244-3377-6. Dostupné z: [http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke\\_publicace/metodiky/PAS\\_Metodika\\_AP.pdf](http://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika_AP.pdf)

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Podpora žáků s poruchou autistického spektra v běžné škole: Studijní opora - vzdělávací modul pro koordinátory inkluze* [online]. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, b. r. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/%C5%BDAMPACHOV%C3%81-Zuzana.-Podpora->

[%C5%BE%C3%A1k%C5%AF-s-poruchou-autistick%C3%A9ho-spektra-v-b%C4%9B%C5%BE%C3%A9-%C5%A1kole.-Studijn%C3%AD-opora.pdf](#)

ČSÚ [Český statistický úřad]. *Ženy a muži v Plzeňském kraji – 2018* [online]. 31.10.2019 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/91397717/33022719.pdf/32b18d44-b2af-4ac4-a378-61b022a31114?version=1.7>

*Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, 23. 9. 2020 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distancni-vzdelavani>

ŠPZ. *RAMPS-VIP III, Národní pedagogický institut České republiky* [online]. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, © 2011 – 2022 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/ramps/spz.html>

Slovník pojmů: Distanční vzdělávání. *Portál dalšího vzdělávání v Karlovarském kraji* [online]. Cheb: ISS Cheb, © 2021 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <http://www.dvkk.cz/slovník-pojmu/D/>

Spolupráce se zákonnými zástupci: Doporučení, inspirace a náměty. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2017 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12980>

ŠPZ. *RAMPS-VIP III, Národní pedagogický institut České republiky* [online]. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, © 2011 – 2022 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/ramps/spz.html>

Vzdělávání žáků s PAS: Doporučení, inspirace a náměty. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2017 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12745>

Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu. In: *MŠMT ČR* [online]. © 2013 – 2023, 5.3.2019 [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49807/>

Česká republika. Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi: Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, s.r.o. 2010-2023, [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=27%2F2016>

Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi: Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. AION CS, s.r.o. 2010-2023, [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004>

## Přílohy

### Příloha č. 1 - Rozhovor s respondentkou Ž4

Nejdříve proběhl krátký neformální rozhovor o tom, jak se respondentka má a co ji baví s cílem naladit ji na následující rozhovor. Zároveň jí bylo znovu vysvětleno, že jí položím několik otázek, které se týkají školy a proběhlé distanční výuky, a byla ujištěna, že veškeré odpovědi budou uvedeny anonymně tak, aby si ji s její výpovědí nikdo nemohl spojit, čímž jsem se snažila zajistit co největší otevřenost a sdílnost ze strany respondentky. Pro zachování anonymity, ale zároveň i autentičnosti, bylo v tomto ukázkovém rozhovoru pozměněno jméno respondentky.

T: „*Maty a baví tě škola?*“

R: „*No...jako docela mě baví to, co se tam učíme. Ale nechtěla sem tam chodit.*“

T: „*Proč ne? Něco ti tam vadilo?*“

R: „*Jo. Hlavně kluci byli strašně hluční, i v hodinách. A o přestávkách sem to nesnášela. Děcka křičely, pak ten strašnej zvonek, každej s něčím třískal...bylo to hrozný.*“

T: „*To chápu, taky nemám kolem sebe ráda hluk. Maty a bylo něco, co tě v té škole bavilo? Říkala jsi, že tě baví to, co se tam učíte, tak možná nějaký oblíbený předmět?*“

R: „*Moc mě baví přírodopis. Víš, jak miluju kočky a ptáčky a vodu! Tak když se o tom můžu učit, tak je to fajn. Baví mě zjišťovat tyhle nové věci...*“

T: „*Pamatuju si, že tě příroda zajímala i dřív. To je super, že tě to pořád baví!*“ (úsměv)

R: (úsměv) „*Jo, je to super.*“

T: „*Maty a měla jsi ve škole nějaký kamarády? Nebo někoho, s kým by ses tam třeba bavila nebo trávila přestávky?*“

R: „*Moc ne... (povzdech) Jako...občas sem se bavila s pár holkama, ale to jen, když něco potřebovaly...jinak moc ne... A taky občas s paní asistentkou... Ale jinak sem spíš byla sama.*“

T: „*To ti asi muselo vadit...*“

R: „*Ani ne...já sem byla ráda sama, to byl klid.*“

T: „*To chápu. A když se tehdy během covidu zavřely školy a musela ses učit z domu, vadilo ti to – že jsi nemohla do školy?*“

R: „*Ne, to bylo strašně super! Mohla sem být doma s kočičkama, mazlit se s nima, když sem chtěla, mohla sem je mít u sebe na klíně i během hodiny a paní učitelka to nemohla vidět a vynadat mi... A když byli kluci na Zoomu hluční, tak sem je prostě vypla...*“

T: „*Jako že ses odhlásila z hodiny? Nebo jsi jen ztlumila zvuk?*“

R: „*Odhlásit sem se nemohla, to by se paní učitelka zlobila. Ale když sem vypla zvuk, tak na to nepřišla.*“ (smích)

T: (úsměv) „*A takže jste měli on-line hodiny na Zoomu?*“

R: „*Jo...ale ne každéj předmět...a taky jsme dostávali spoustu úkolů...*“

T: „*Úkolů? Přímo v hodinách? Nebo potom na doma? Jako...mimo hodinu, když už jste nebyli se spolužáky a paní učitelkou on-line...*“

R: „*Obojí... A občas sme měli i nějaký úkoly ve skupinách na Zoomu, ale to mě nebavilo a nikdo se mnou nechtěl pracovat...*“

T: „*Takže jsi raději pracovala sama?*“

R: „*Jo...s kočičkama...*“ (úsměv)

T: (úsměv) „*Takže kočičky tě tu podporovaly... A tak jste společně plnily úkoly, které jsi dostávala od paní učitelky?*“

R: „*No...jo... Ale hlavně s maminkou...*“

T: „*Maminka ti pomáhala?*“

R: „*Jo. Hodně se se mnou učila, protože mi to samotné nešlo...ani s kočičkama...*“ (povzdech)

T: „*To je ale super, že ti maminka pomáhala s učením a úkoly. To bylo podobný, jako normálně ve škole – to ti taky pomáhala paní asistentka, ne?*“

R: „*Jo, ve škole jo...ale na Zoomu jsem ji neviděla ani jednou... Chyběla mi...*“

T: „*Paní asistentka se nepřipojovala na on-line hodiny?*“

R: „*Ne...*“

T: „A ani jsi s ní nebyla nijak jinak v kontaktu? Že byste si třeba psaly nebo volaly? Nebo by si aspoň volala s maminkou?“

R: „Ne...co sem byla doma a měli jsme on-line hodiny, tak ne...“

T: „Tak to pak chápu, že ti chyběla a o to víc jsi pak potřebovala, aby ti pomáhala máma. A s mamkou vám to šlo?“

R: „Jo, s mámou je to super. Ona ví, co mě baví a hodně se učíme s kočičkami... A taky máme často pauzy nebo se učíme v parku.“

T: „Tak to zní super! (úsměv) A pamatuju si, že jsi měla dřív skoro samé jedničky. Jaké známky jsi měla během on-line výuky?“

R: „No...nejdřív nám paní učitelka úkoly neznámkovala... A pak sme to s mamkou vždycky nějak udělaly a kromě češtiny mám jedničky pořád.“

T: „Páni! Tak to jsi fakt dobrá! (úsměv) Maty a já vím, že pro tebe bylo těžké se pak vrátit zpátky do školy...“

R: „Jo, nechtěla sem tam! Nedalo se to tam vydržet!“

T: „Ten hluk? Nebo co?“

R: „Jo...všichni byli hlasitější, než předtím...i ten zvonek. A já sem pak vůbec nevěděla, co paní učitelka říká...strašně mě bolela hlava a chtěla jsem pryč...“ (respondentka má slzy v očích)

T: „To chápu, Maty, že to bylo náročný. Jestli nechceš, už o tom nemusíme mluvit...“

R: ...(kroutí hlavou)

T: „A tak teď je to asi lepší, když můžeš být doma a učit se s maminkou, vid’?“

R: „Jo. S mamkou je to super!“

T: „To jsem ráda, že jste to s mamkou vymyslely tak, aby ses cítila dobře. A moc děkuju, Maty, že ses se mnou podělila o to, jak jsi to tehdy vnímala...“

Celý rozhovor byl poté zakončen neformálním povídáním, abych se ujistila, že jsem v respondentce nevyvolala příliš velké emoce při vzpomínce na návrat do školy po distanční výuce.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Rozhovor s respondentkou Ž<sub>4</sub>

## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1 Schéma postupu mapující jednotlivé kroky výzkumu (zdroj: vlastní)

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Respondenti z řad žáků

Tabulka č. 2 Respondenti z řad rodičů a asistentka pedagoga