

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni ZŠ v době
distančního vzdělávání

Education of pupils with mild intellectual disabilities in elementary school
during distnaced learning

Veronika Bartoňová

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

Studijní program: bakalářský, kombinované studium

Studijní obor: speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni ZŠ v době distančního vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 08. 07. 2021

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce, prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D., za vstřícný a trpělivý přístup, podnětné a cenné rady a hlavně čas, který věnovala této bakalářské práci. Dále bych ráda poděkovala všem třídním učitelkám, které se ochotně podílely na výzkumném šetření. Na závěr bych ráda poděkovala své rodině za psychickou podporu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání osob s lehkým mentálním postižením v běžném vzdělávacím proudu na 1. stupni základní školy se zaměřením na distanční vzdělávání v době zhoršené epidemiologické situace v souvislosti se šířením onemocnění COVID-19.

Práce je členěna na dvě části, a to teoretickou a praktickou. V teoretické části je shrnuto legislativní vymezení základního vzdělávání v České republice a v návaznosti na to pak vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je zde vymezen poradenský systém ve školách a školských zařízeních a jeho jednotlivé složky. Podstatná část je věnována mentálnímu postižení. Jsou zde vysvětleny základní pojmy, je nastíněna etiologie a osobnostní specifika žáka s lehkým mentálním postižením, z kterých vyplývají faktory ovlivňující jeho edukaci. Pozornost je dále věnována distančnímu vzdělávání, jeho možnostem, výhodám a nevýhodám a v neposlední řadě doporučením, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které cílí mimo jiné na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro praktickou část byl zvolen kvalitativní výzkum vedený metodou polostrukturovaného rozhovoru s osmi třídními učitelkami, které vzdělávaly žáka s lehkým mentálním postižením distančním způsobem.

Práce dochází k závěrům, že ze vzdělávacího procesu nebyli žáci vyčleněni a učitelé se různým způsobem snažili o jejich vzdělávání. Přesto se ukázalo, že distanční forma vzdělávání pro tyto žáky a jejich rodiče představuje nepřiměřenou zátěž s ohledem na dosažení cíle vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

lehké mentální postižení, distanční výuka, podpůrná opatření, edukace, žák

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with an educational issue of individuals with mild intellectual disabilities in the mainstream educational system, with a focus on on-line education in a time aggravated by the epidemiological situation in relation with the spread of COVID-19.

The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part summarises the legislative definition of elementary education in the Czech Republic and in connection with this, the education of children, pupils and students with special educational needs. Furthermore, the counselling system in schools and school facilities and its individual components is defined here. A substantial part is dedicated to intellectual disabilities. The thesis explains basic terms, etiology and personality specifics of a pupil with mild intellectual disabilities, which are briefly explained and outlined, from which factors influencing their education can be defined. The attention is further paid to on-line education, its possibilities, advantages and disadvantages and, last but not least, the recommendations issued by the Ministry of Education, Youth and Sports, which target, amongst other things, pupils with special educational needs.

For the practical part, qualitative research was conducted using a semi-structured interview method with eight class teachers, who remotely taught a pupil with mild intellectual disabilities during the time of on-line education. The thesis concludes that the pupils were not exempted from the educational process and the teachers tried to educate them using various methods. Nevertheless, it turned out that the on-line form of education represents a disproportionate burden in regard to achieving the educational goals for these pupils and their parents.

KEYWORDS

mild intellectual disabilities, on-line education, supporting measures, education, pupil

Obsah

Úvod.....	7
1 Legislativní východiska a inkluzivní vzdělávání.....	9
1.1 Vymezení základního vzdělávání.....	9
1.2 Inkluzivní vzdělávání.....	10
1.3 Legislativní vymezení vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.....	11
1.4 Poradenský systém.....	13
2 Distanční výuka u žáků s lehkým mentálním postižením.....	16
2.1 Klasifikace a etiologie mentálního postižení.....	16
2.2 Osobnostní specifika žáka s lehkým mentálním postižením.....	19
2.3 Faktory ovlivňující edukační proces.....	20
2.4 Distanční vzdělávání a možnosti distančního vzdělávání.....	23
3 Distanční vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	27
3.1 Cíl bakalářské práce a výzkumné otázky.....	27
3.2 Charakteristika souboru a technik šetření.....	27
3.3 Interpretace výsledků šetření.....	30
3.4 Závěry šetření.....	39
Závěr.....	43
Seznam použitých informačních zdrojů.....	44
Seznam tabulek.....	47
Seznam příloh.....	48

Úvod

Vzdělávání a začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pak s lehkým mentálním postižením, do běžného vzdělávacího proudu je velice náročný proces. O to náročnější bylo toto vzdělávání v době zhoršené epidemiologické situace, která způsobila přechod všech žáků na distanční formu vzdělávání. „*Na veřejnosti se téma distančního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami objevilo až při druhém, podzimním uzavření škol. Šlo o veskrze negativní obraz obtížné zvladatelnosti jejich vzdělávání doma a o kritiku státu za zanedbání podpory těchto žáků i v situaci uzavření škol*“ (Fendrych, 2020; Davis, 2020; Vohryzková, 2020 in Štěch, Smetáčková, 2020). I s ohledem na dobu trvání distančního vzdělávání bylo důležité nastolit taková pravidla a podmínky, aby tento úplně jiný způsob práce vyhovoval co možná nejširšímu okruhu zúčastněných a vedl k naplnění adekvátního vzdělávacího cíle. Nehledě na doporučení a metodické pokyny ze strany nadřízených orgánů až praxe ukázala, jak složité bude najít efektivní způsob výuky, který by docílil jak inkluze, tak i adekvátního výsledku vzdělávání.

Motivací pro sepsání této práce byl rozhovor s maminkou jednoho z žáků s lehkým mentálním postižením, která s nastavenými podmínkami distančního vzdělávání nebyla vůbec spokojená, což se shoduje s výsledky studie distančního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pohledem jejich rodičů, kterou prováděli Štěch a Smetáčková (2020). Z tohoto podnětu vznikl zájem autora bakalářské práce zjistit, jaký názor a zkušenosti mají pedagogičtí pracovníci, kteří vzdělávají žáky s mentálním postižením.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zaznamenat možnosti a způsoby distančního vzdělávání a zaměřit se na specifika a náročnost práce s žáky s lehkým mentálním postižením v běžném vzdělávacím proudu na 1. stupni základních škol. Výzkumný projekt si klade za cíl zjistit, jak byla realizována distanční výuka v praxi u těchto žáků, a specifikovat postavení a důležitost práce asistenta pedagoga v době distančního vzdělávání.

Teoretická část se věnuje vzdělávání těchto žáků v běžném vzdělávacím proudu. Je zde vymezeno základní vzdělávání v České republice a legislativní ošetření vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Je popsán poradenský systém na školách a školských zařízeních a jeho jednotlivé složky. Podstatná část se věnuje problematice vzdělávání osob s lehkým mentálním postižením v běžném vzdělávacím

proudu. Jsou zde vysvětleny základní pojmy, je nastíněna etiologie a osobnostní specifika žáka s lehkým mentálním postižením, z kterých vyplývají faktory ovlivňující jeho edukaci. Pozornost je dále věnována distančnímu vzdělávání, jeho možnostem, výhodám a nevýhodám a v neposlední řadě doporučením, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Pro praktickou část byl zvolen kvalitativní výzkum, který zjišťoval zkušenosti s distančním vzděláváním u těchto žáků. Pro tento výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, který byl uskutečněn s osmi třídními učiteli ze základních škol z různých krajů České republiky. Jednotlivé výpovědi byly zpracovány formou axiálního kódování a výsledky šetření byly porovnány s poznatky z teoretické části.

1 Legislativní východiska a inkluzivní vzdělávání

1.1 Vymezení základního vzdělávání

Základní vzdělávání upravuje v České republice zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), který stanovuje podmínky vzdělávání. Určuje také práva a povinnosti všech zúčastněných při vzdělávání. Mezi hlavní zásady českého vzdělávání patří mimo jiné rovný přístup ke vzdělání pro každého bez jakékoli diskriminace, bezplatnost a zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb jedince. Zákon také vymezuje pojem rámcově vzdělávací plán, který je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Tento plán určuje počet povinných vyučovacích hodin, konkrétní cíle, formy a vzdělávací obsah, který je členěn do jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Školní docházka je povinná pro každého občana České republiky, uskutečňuje se denní formou a začíná zpravidla od šestého roku věku dítěte. Pokud se však projeví nedostatečná fyzická nebo duševní vyspělost, je možné odložit začátek povinné školní docházky, nanejvýš však do osmého roku věku dítěte. Odklad povinné školní docházky je nutné doložit doporučením školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Žáci s odloženou povinnou školní docházkou mohou být na základně písemného doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce zařazeni do přípravné třídy. Do této třídy mohou být ale zařazeny také jakékoli jiné děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, pokud by to přispělo k získání schopností a dovedností souvisejících se školní zralostí.

Proces vzdělávání na základních školách je členěn do devíti ročníků, které jsou rozděleny na první a druhý stupeň. První stupeň představuje první až pátý ročník, druhý stupeň pak šestý až devátý ročník. Speciální úpravu školní docházky, a to desetiletou, umožňuje školský zákon pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 tohoto zákona, kteří se vzdělávají ve třídách nebo školách s upraveným vzdělávacím programem. V takovém případě je první stupeň šestiletý. Zmíněné ustanovení zákona se týká „*žáků a studentů s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ (školský zákon č. 561/2004 Sb., v pozdějším znění zákona). Pokud školské poradenské zařízení usoudí, že zdravotní stav těchto žáků umožňuje absolvování běžné základní školy, mohou do ní být zařazeni za předpokladu poskytnutí podpůrných opatření. Na běžných školách je možné také zřizovat speciální třídy, oddělení a studijní

skupiny. Další alternativní způsob plnění školní docházky může být individuální vzdělávání, o které si může zažádat zákonný zástupce, jeho povolení schvaluje ředitel školy (školský zákon č. 561/2004 Sb., v pozdějším znění zákona).

1.2 Inkluzivní vzdělávání

Vzdělávání osob s hendikepem se od 17. století výrazně proměnilo. Osoby s postižením byly dlouhou řadu let ze vzdělávacího systému kompletně vyloučeny (exkluze). Postupem času se o tyto jedince začali zajímat učitelé a lékaři, a to v 18. a hlavně v 19. století, kdy se aktivně podíleli na zakládání ústavů, speciálních zařízení a škol pro osoby s různými druhy postižení. Tito představitelé položili základní kameny pro vznik speciálního školství. Začaly vznikat vědecké výzkumy, zdokonalovaly se metody práce s postiženými osobami a vznikaly první učební osnovy. V rámci výzkumu a práce s hendikepovanými osobami v ústavech lékaři zjišťovali příčiny postižení a klasifikovali je do různých typů a stupňů. Pro české školství byla tak dlouhou dobu typická segregace. Tento pojem však nebyl chápán negativně, jak je obecně vnímán dnes. Pedagogové tehdy tuto speciální výchovu považovali za nejlepší možný způsob, jak vzdělávat osoby s hendikepem. Na školách vyučovali speciálně vzdělaní pedagogové, třídu tvořila malá a homogenní skupina. Výuka tak umožňovala velice individuální přístup. Při práci s žáky využívali vhodné metody a obsah výuky byl značně redukován. Úspěchy takového vzdělávání ve speciálních školách jsou patrné především v prvních letech školní docházky, ale v pozdějších letech zesiluje diskriminaci a stigmatizaci osob s postižením. Pro žáky je těžké a téměř nemožné se po několika letech ve speciálních školách začlenit do společnosti. Důsledky tohoto separovaného vzdělávání byly odborníky a veřejností kritizovány a podnítily tak hledání nového způsobu začlenění osob s postižením do společnosti. Výsledkem toho byl závěr, že společenská integrace osob s postižením je úspěšnější, pokud se žáci s postižením dostanou do kontaktu s intaktními žáky již v raném věku. Jediné možné řešení je tedy zavedení inkluzivního vzdělávání, které se začalo prosazovat od poloviny 20. století, u nás pak až v 90. letech (Bartoňová, Vítková, 2007).

Právo na inkluzivní vzdělávání je v České republice zakotveno Listinou základních práv a svobod, zákony, vyhláškami a dalšími dokumenty. Práva dětí se projednávala dne 30. září 1990 v New Yorku, kdy došlo k přijetí Úmluvy o právech dítěte, která kromě základních práv, jako je například právo na život, garantuje také právo na vzdělání. Smluvní stranou této úmluvy se stala také Česká a Slovenská federativní republika. Po rozpadu

Československé republiky 1. ledna 1993 došlo k ratifikování mezinárodních smluv o lidských právech a svobodách. Závaznost mezinárodních smluv je ukotvena v článku č. 10 ústavního zákona č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky, a stanovuje přednost před jinými zákony (Bůžek in Pipeková, Vítková, 2017).

Právům osob se zdravotním postižením se věnuje mezinárodní smlouva, která vstoupila v platnost v roce 2008 a je zapsána ve Sbírce zákonů pod č. 10/2010 Sb. m. s., Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Právo těchto osob na vzdělání je definováno v článku č. 24 této úmluvy. Česká republika jako stát, který je smluvní stranou této úmluvy, uznává právo osob se zdravotním postižením na vzdělání, které realizuje bez diskriminace a na základě rovných příležitostí. Stát se podle tohoto článku zavazuje zajistit, aby osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního nebo středního vzdělávání. Kvalitní vzdělání jim má být umožněno v místě bydliště a má jim být umožněno vzdělání dle jejich individuálních potřeb, včetně poskytnutí nezbytné podpory a přiměřené úpravy. Stát se zavazuje také k tomu, že umožní osobám získat „*praktické a sociální dovednosti, které by usnadnily jejich plné a rovné zapojení do systému vzdělávání a do života společnosti. Zajistí, aby nevidomým, neslyšícím a hluchoslepým osobám, a zejména dětem, bylo poskytováno vzdělávání v jazycích a způsobech a prostředcích komunikace, které jsou pro dotyčnou osobu nejvhodnější, a v prostředích, která maximalizují vzdělávací pokroky a sociální rozvoj*“ (Úmluva OSN, online, cit. 5.2.2021).

V České republice je pak rovnoprávný přístup osob ke vzdělání stanoven také v článku č. 33 zákona č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky (usnesení č. 2/1993 Sb.).

1.3 Legislativní vymezení vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Jak již bylo zmíněno, vzdělávání žáků je v České republice legislativně ošetřeno školským zákonem, který mimo jiné upravuje také vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (dále také žák se SVP) v běžném vzdělávacím proudu. Podstatná je novela č. 82/2015 tohoto zákona, ve které došlo k úpravě a vymezení pojmu žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Novela totiž upouští od kategorizace jednotlivého dělení na žáky dle typu jejich znevýhodnění, ale nazývá tuto skupinu jako děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto pojmem se rozumí takoví žáci, kteří pro naplnění svých vzdělávacích cílů potřebují poskytnutí podpurných opatření, a pojem žák

se zdravotním postižením je nahrazen termínem žák dle § 16 odst. 9 první věty školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.).

Na tento školský zákon navazují dvě důležité vyhlášky, které souvisí se vzděláváním žáků se SVP. Jednou z nich je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných, která prošla novelizací a byla doplněna vyhláškou č. 248/2019 Sb. Vyhláška stanovuje pravidla a podmínky pro vzdělávání těchto žáků. Novelami došlo k úpravě některých podpůrných opatření, například k navýšení počtu žáků při pedagogické intervenci nebo poskytování některých pomůcek. Mezi zásadní změny patří rozsah podpory asistenta pedagoga. Rozsah podpory byl dříve stanoven pouze ve výši úvazku, a to od 0,25 až do 1,00 úvazku na jednoho žáka. Nyní je rozsah podpory rozčleněn do pěti kategorií dle hodinového rozsahu přímé pedagogické činnosti. Na 0,5 úvazku tak připadá měsíčně 72 hodin přímé pedagogické činnosti a pouze 8 hodin nepřímé.

Snižuje se také počet pedagogických pracovníků, kteří mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost, a to z původních čtyř na tři pedagogické pracovníky. Došlo také ke zrušení § 18 této vyhlášky, který umožňoval využití dalšího asistenta pedagoga, pokud se ve třídě vzdělává více než 5 žáků s přiznaným podpůrným opatřením druhého až pátého stupně.

V této vyhlášce dále najdeme podmínky, pravidla a kritéria pro vyhotovení individuálního vzdělávacího plánu, jehož vzor je k dispozici v příloze č. 2 této vyhlášky. Vyhláška definuje, co představuje a zabezpečuje pedagogická intervence, funkci asistenta pedagoga, poskytování jiného komunikačního systému, než je mluvená řeč a další. Dále popisuje podrobnosti týkající se poskytování podpůrných opatření a postup při jejich realizaci. V příloze č. 1 této vyhlášky se nachází členění konkrétních podpůrných opatření do pěti stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření spočívají převážně v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a jsou určena žákům se SVP. Jinými slovy jsou to prostředky, které umožňují pedagogovi individualizovat a diferenciovat výuku a napomáhají žákovi ve vybalancování mezi požadavky a jeho možnostmi. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, přičemž každému stupni náleží konkrétní podpůrné opatření v určitém

rozsahu. Pokud má žák drobné potíže, které však vedou k podprůměrnému výkonu, stanovuje škola konkrétní podpůrná opatření 1. stupně, na jejichž stanovení a vyhodnocení by se mělo podílet školní poradenské pracoviště. V případě, že tato úprava výuky a zohledňování možností žáka není dostačující, spojuje se škola prostřednictvím zákonného zástupce se školským poradenským zařízením, které stanoví podpůrná opatření 2-5 stupně, která jsou na rozdíl od 1. stupně financovaná ze státního rozpočtu (Michalík, 2015). Mezi jednotlivá podpůrná opatření řadíme využití asistenta pedagoga, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, použití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic, úpravu očekávaných výstupů a další. Na bezplatné poskytnutí těchto opatření školou a školským zařízením má žák právo. Je-li to potřebné, je možné využít také dalšího pedagogického pracovníka nebo tlumočnicka českého znakového jazyka. Dále je možné využít komunikační systém neslyšících a hluchoslepých osob, případně podpůrný nebo náhradní komunikační systém (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Druhá vyhláška navazující na školský zákon je vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Vyhláška definuje poskytování poradenských služeb, jejich účel a stanovuje pravidla pro jejich realizaci. Tyto služby jsou poskytovány bezplatně dětem, žákům, studentům, dále také jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Úkolem poradenské služby je vypracovat zprávu a doporučení, jehož součástí jsou konkrétní podpůrná opatření.

Vyhláška definuje dva typy školských poradenských zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Součástí vyhlášky je také pět příloh, které stanovují standardní činnosti poraden, center a škol. Ve čtvrté příloze je popsána činnost pedagogických a dalších pracovníků, kteří zajišťují poradenské služby ve školských poradenských zařízeních. Poslední přílohou je vzor informovaného souhlasu s poskytováním poradenské služby ve školském poradenském zařízení (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

1.4 Poradenský systém

Poradenská podpora žáků na školách je zajištěna **školním poradenským pracovištěm**, ve kterém působí několik pracovníků. Jedním z nich je **výchovný poradce**, který je zaměstnancem školy a poskytuje poradenskou a informační činnost žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Zaměřuje se na kariérní poradenství,

zajišťuje prevenci školní neúspěšnosti, věnuje se žákům se SVP a zajímá se o žáky, u kterých by mohlo dojít k ohrožení jejich vývoje nebo vzdělání. Podílí se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, připravuje návrhy na další práci s těmito žáky a poskytuje metodickou podporu pedagogickým pracovníkům na škole. Spolu s třídním učitelem připravuje návrhy na podpůrná opatření 1. stupně u žáků, u kterých se objeví mírné obtíže ve vzdělávání. Vede si záznamy a dokumentaci o sledovaných žácích.

Další osoba, která je součástí školního poradenského pracoviště je **metodik prevence**, který se zaměřuje převážně na žáky s rizikem nebo již s projevy rizikového chování, jako je například záškoláctví, násilí a různé závislosti. Poskytuje jim i jejich zákonným zástupcům poradenskou službu a doporučuje i případnou další odbornou péči. Podílí se na tvorbě minimálního preventivního programu školy a koordinuje jeho zavádění. Vyhledává žáky, u kterých by se tyto nežádoucí jevy mohly projevit, volí vhodné prostředky k prevenci těchto jevů a vede si o žácích dokumentaci. Aktivně se také zapojuje do procesu integrace žáků s různými odlišnostmi. Spolupracuje s dalšími pedagogickými pracovníky školy a poskytuje jim poradenskou a informační službu zaměřenou na oblast prevence rizikového chování.

Škola může mít také svého **školního psychologa**, který poskytuje pedagogicko-psychologické poradenské služby a spolupracuje s pedagogickými pracovníky školy, zejména s výchovným poradcem, metodikem prevence a třídním učitelem. Dále také spolupracuje s poradenskými službami mimo školu. Poskytuje žákům individuální či skupinové konzultace, pracuje s třídním kolektivem a zaměřuje se na mapování sociálního klimatu ve třídě. Kromě žáků komunikuje také s jejich zákonnými zástupci. Na školách se zaměřuje na prevenci školního neúspěchu, poskytuje intervenční podporu, provádí depistáž specifických poruch učení a diagnostiku vzdělávacích a výchovných problémů. Poskytuje metodickou podporu pedagogickým pracovníkům při práci s žáky se SVP a pomáhá při sestavování jejich individuálního vzdělávacího plánu.

Poslední z možných zaměstnanců školního poradenského pracoviště je **školní speciální pedagog**, který se aktivně podílí na práci s žáky se SVP. Vyhledává žáky, u kterých by se mohly objevit obtíže ve vzdělávacím procesu, a volí pro ně vhodné intervenční programy. Provádí speciálně-pedagogickou diagnostiku, shromažďuje nejrůznější dokumentaci a na základě těchto výsledků volí vhodné vzdělávací postupy a zařazuje žáka do předmětu speciálně pedagogické péče. Komunikuje se zákonnými zástupci žáků se SVP nebo žáků s rizikem vzniku speciálně vzdělávacích potřeb. Poradenské

služby a metodické vedení poskytuje pedagogickým pracovníkům, a to zejména třídním učitelům, kteří se podílejí na vzdělávání žáka se SVP, dále také spolupracuje s pracovníky školního poradenského pracoviště. Je také v kontaktu se zaměstnanci školského poradenského zařízení a dalšími institucemi a odborníky, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáků se SVP (vyhláška č. 197/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Mimo školní zařízení poskytují podporu a péči žákům **pedagogicko-psychologické poradny**, které zajišťují pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické poradenství a pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Činnost poradny se provádí na poradenském pracovišti a prostřednictvím návštěv zaměstnanců poradny ve školách a školských zařízeních. Poradny zjišťují například školní připravenost na povinnou školní docházku, poskytují žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci a poskytují kariérní poradenství. Dále zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků, provádí psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, z jejichž výsledků vypracovávají zprávy a doporučení s návrhy podpůrných opatření a návrhy pro zařazení žáka do škol, tříd a studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Zákonným zástupcům poskytují poradny informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu, kterou mimo jiné poskytují také školám a školským zařízením (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Podobné služby jako poradny s rozdílem příjemců těchto služeb poskytují **speciálně pedagogická centra**. „*Centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem*“ (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Činnost centra se uskutečňuje na pracovišti centra a ve školách a školských zařízeních, které navštíví pedagogičtí pracovníci centra, případně v rodinách, které se starají o výše zmíněné žáky. Poradenské služby jsou poskytovány pouze v rámci diagnostické péče. Pokud však škola nebo školské zařízení nemůže poskytnout potřebné služby, poskytuje centrum také přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence. Při posuzování a zpracovávání podkladů pro nastavení podpůrných opatření, pro zařazení žáků do škol a pro další vzdělávací opatření přihlížejí centra také k lékařským posudkům zdravotního stavu nebo posouzení jiných odborníků (vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

2 Distanční výuka u žáků s lehkým mentálním postižením

2.1 Klasifikace a etiologie mentálního postižení

Terminologické vymezení v oblasti speciální pedagogiky a dalších oborů s nimi souvisejících je složité. V posledních desítkách let prošlo výraznými změnami. Původní termíny, kterými byly označovány osoby s mentálním postižením (dále také MP), prošly výraznou proměnou a označení stupně udávající míru daného znevýhodnění se postupem času stalo hanlivým. Tehdejší pojem mentální retardace je v současné době vnímán jako společensky nekorektní. Termín mentální postižení, který měl nahradit pojem předešlý, je odbornou veřejností považován také jako nedostatečný. Vzhledem k humanizaci oboru stojí na prvním místě stále lidská bytost a až na druhém místě hovoříme o daném znevýhodnění. Doporučuje se tedy používat pojem osoba s mentálním postižením (srov. Pipeková, Vítková, 2017; Slowík, 2016; Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

V souvislosti s úpravou terminologie změnila americká asociace American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) svůj název, který dříve zněl American Association on Mental Retardation (AAMR). Tato asociace doporučuje využívat termín *intellectual disability* namísto *mental retardation* a charakterizuje tento typ postižení jako omezení jednak v „*intelektuálním fungování, tak v adaptivním chování, které zahrnuje mnoho každodenních sociálních a praktických dovedností. Toto postižení vzniká před 22. rokem věku*“ (AAIDD: přeloženo, online, cit. 21.3.2021). Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 používá stále pojem „mentální retardace“ a definuje jej jako „*stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami*“ (ÚZIS ČR, online, cit. 27.3.2021).

M. Valenta, J. Michalík a M. Lečbych (2018) obdobně vymezují mentální postižení jako „*vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností a prenatální, perinatální i časné postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnost jedince*“ (srov. Černá, 2015; Bartoňová, 2013; Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016; Slowík, 2016). M. Vágnerová (1999 in Pipeková, 2016) ještě doplňuje, že „*mentální postižení je vrozené a trvalé, přestože je v závislosti na etiologii možné určit zlepšení. Horní hranice dosaženého rozvoje takového*

člověka je dána jak závažností, tak individuálně specifickou přijatelností působení prostředí, tj. výchovných a terapeutických vlivů“.

Podle mezinárodní klasifikace nemocí rozdělujeme mentální postižení do několika stupňů. *„Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence. Může to být ovšem nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření škálami určují jen přibližně stupeň mentální retardace“* (ÚZIS ČR, online, cit. 27.3.2021). Podle hloubky postižení dělíme mentální postižení do čtyř skupin, a to na **lehkou mentální retardaci (F70)**, u které se inteligenční kvocient pohybuje mezi 50 a 69 a u dospělých jedinců odpovídá mentálnímu věku 9 až 12letého dítěte. Tento deficit se projevuje převážně v oblasti učení a při běžných denních aktivitách. Omezeno je pojmové a praktické myšlení, ale také sociální inteligence. Opoždění psychomotorického vývoje nastává přibližně okolo 3. roku věku dítěte. Objevují se nedostatky a pomalejší rozvoj komunikačních dovedností. Hra je stereotypní, dítě není tolik zvědavé a vynalézavé. Hlavní potíže se objevují převážně v prvním roce základní povinné školní docházky. Žák má narušeny a omezeny takové oblasti, které ovlivňují proces učení (srov. Bartoňová, 2013; ÚZIS ČR, online, cit. 27.3.2021). Přes všechny překážky se však v literatuře uvádí, že osoby s lehkým mentálním postižením (dále také LMP) jsou schopné v dospělosti vést samostatný život, pracovat a udržovat sociální vztahy (Bartoňová, 2016).

U **střední mentální retardace (F71)** se hodnoty IQ pohybují mezi 35 až 49, což u dospělých osob odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let. Tyto osoby zvládnou do jisté míry komunikovat, ale kvůli zřetelnému vývojovému opoždění potřebují různý stupeň podpory. Při vzdělávání těchto osob je kladen důraz převážně na zdokonalení sebeobsluhy a osvojení jednoduchých praktických činností.

Osoby s **těžkou mentální retardací (F72)** vyžadují velký stupeň podpory, přesto se v literatuře uvádí, že některé osoby jsou schopné si při dlouhodobém tréninku osvojit základní hygienické návyky. Jejich mentální věk dosahuje věku 3 až 6letého dítěte a IQ se pohybuje v rozsahu 20 až 34.

Hluboká mentální retardace (F73) způsobuje nesamostatnost ve všech životních úkonech a vyžaduje tak nepřetržitý stupeň podpory. Osoby jsou často imobilní nebo je jejich pohybová schopnost výrazně omezená. IQ dosahuje nanejvýš hodnoty 20, což u dospělého jedince odpovídá vývoji pod 3 roky věku (srov. Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016; ÚZIS ČR, online, cit. 27.3.2021).

Etiologie mentálního postižení

Příčiny tohoto postižení jsou různorodé a ovlivňuje je celá řada faktorů, v některých případech zůstává příčina mentálního postižení neobjasněna. Literatura uvádí 15–30 % případů. Při jejich klasifikaci je můžeme dělit na příčiny endogenní a exogenní a dále podle doby vzniku na vrozené a získané. Mezi nejčastější příčiny vzniku patří *dědičnost*. Je-li snížený intelekt u rodičů, je velká pravděpodobnost, že obdobné intelektové omezení bude mít i jejich dítě. Pokud je narušený také vliv rodinného prostředí, jako např. špatné materiální a bytové podmínky nebo nedostatečná pozornost rodičů a výchova, dochází vlivem toho často k diagnostice lehkého mentálního postižení. Další možné příčiny mohou vzniknout v *prenatálním období*. Řadíme mezi ně různá onemocnění matky nebo nesprávnou životosprávu matky během těhotenství. V *perinatálním období* může dojít ke komplikacím, jako jsou například různé úrazy dítěte, infekce nebo jiné potíže při porodu či bezprostředně po něm (Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016). Dále se může jednat o specifické *genetické příčiny*, kterými mohou být chromozomální aberace. Jedním z nejčastějších syndromů vznikající změnou chromozomů je **Downův syndrom**, u kterého je diagnostikováno lehké až střední mentální postižení. Projevuje se typickými vzhledovými rysy a je spojený s nemocemi a zdravotními komplikacemi, jakými jsou například srdeční, zrakové či sluchové vady. Downův syndrom je možné zjistit již v prenatálním vývoji. I když zatím není zjištěno, co tuto trizomii 21. chromozomu způsobuje, je potvrzeno, že s vyšším věkem matky riziko vzniku tohoto syndromu stoupá (srov. Černá, 2015; DownSyndrom CZ, online, cit. 24.6.2021). Další syndrom, který způsobuje mentální postižení, se nazývá **Syndrom fragilního X chromozomu**. Mentální postižení v tomto případě může být od lehkého až po těžké. Vyskytuje se převážně u mužů, ženy bývají spíše přenašečky. Kromě typických tělesných znaků jsou časté také obtíže v oblasti řeči. Další chromozomální aberace, která je charakterizována jako neurodegenerativní onemocnění způsobující mentální postižení, nese název **Rettův syndrom**. Psychomotorický vývoj jedince je zpočátku v normě, před 1. rokem věku dítěte však dochází k úplné nebo částečné ztrátě motorických i verbálních schopností. Jsou narušeny téměř všechny oblasti jedince. Typickými příznaky jsou apraxie, komunikační dysfunkce, výkyvy nálad a emoční nevyváženost, potíže s dýcháním, mohou se objevit také epileptické záchvaty. Vzhledem k závažnému poškození různých oblastí je velice těžké určit úroveň inteligence, často je však v pásmu těžké až hluboké mentální retardace. Častěji se tento syndrom vyskytuje u žen (srov. Černá, 2015; Rett-cz, online, cit. 24.6.2021). Chromozomální aberace, která se naopak vyskytuje pouze u mužů, nese název

Klinefelterův syndrom. Úbytek intelektových schopností se pohybuje v pásmu lehkého mentálního postižení, může být ale také zcela v normě. Vzhledem k tomu, že se jedná o poruchu počtu pohlavních chromozomů, projevuje se typickými tělesnými znaky pohlavního charakteru. Opožděná bývá často řeč, přidružené mohou být specifické poruchy učení (Černá, 2015).

2.2 Osobnostní specifika žáka s lehkým mentálním postižením

J. Průcha a J. Veteška (2014) definují osobnost jako „*komplexní a relativně stabilní systém psychických a tělesných vlastností jednotlivce, který funguje jako celek a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, v interakci s jinými subjekty*“. K základním rysům osobnosti řadí charakteristické vlastnosti osobnosti, a to jak kognitivní, emoční, tak sociální, dále schopnosti a dovednosti jedince, temperament, způsob myšlení a chování a řečové a komunikační jednání. Utváření osobnosti je dlouhodobý proces, který je zapříčiněn genetickými faktory a formuje se již od raného dětství vlivem okolí, a to převážně působením rodiny. Je tedy zřejmé, že každá osobnost je jedinec s určitými psychickými a fyzickými vlastnostmi. I přes tuto jedinečnost má skupina osob s mentálním postižením určité společné charakteristické znaky, které jsou přítomny podle stupně a rozsahu daného postižení. Omezený rozvoj psychických schopností se projevuje sníženou schopností přijímat a osvojovat si nové poznatky. Narušený proces učení, získávání dovedností a návyků má také vliv na sníženou schopnost adaptace. Kromě schopnosti přizpůsobení se okolním podmínkám jsou narušeny také jednotlivé psychické složky. Narušená je oblast **řeči a komunikace**. Pasivní slovní zásoba převažuje nad tou aktivní. Vývoj řeči je opožděný. Narušená může být výslovnost, osoby s LMP mohou mít také potíže s přijímáním některých informací, časté je neporozumění abstraktním pojmům (Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016). M. Valenta (2012) ještě upozorňuje na nedostatky v rozvoji fonemického sluchu, což znamená, že jedinec hlásky slyší, ale jejich rozlišení je buď nedostatečné, nebo žádné. Ztížené podmínky mají také kvůli slabým spojům center jemné motoriky, které zapříčiňují nedostatky v artikulaci.

Osoby s mentálním postižením zvládají udržet **pozornost** kratší dobu a je pro ně velice náročné se soustředit a vykonávat více věcí najednou, mají potíže selektovat podstatné informace, na které by měly cílit svoji pozornost. Náročné je pro ně také odbourat rušivé podněty. Pozornost je povrchní a nestálá. Rychleji nastupuje únava a zvětšuje se chybovost.

Po činnosti vyžadují prostor pro relaxaci. V případě přidruženého postižení se úměrně tomu snižuje také schopnost pozornosti (srov. Valenta, 2012 a Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

U intaktních obyvatel je **paměť** selektivní, což znamená, že jedinec je schopen zapamatovat si pouze potřebné informace. Kromě uchování má mozek také schopnost zobecňovat. Při procesu učení dochází kromě zapamatování si některých informací také k pochopení, selektování a objevení podstatných prvků, mezi kterými pak vznikají určité vazby. U osob s MP je proces zapamatování mnohem pomalejší a je podmíněný několikapočátečným opakováním. Paměť je spíše mechanická. Naučené dovednosti mají tendenci rychle zapomenout, často jsou informace přijímány bez hlubšího pochopení a je pro ně tedy obtížné je využít v praxi. Pokud jsou podněty předávány jedincům konkrétně a zajímavou formou, lze docílit snadnějšímu zapamatování (srov. Valenta, Michalík, Lečbych, 2018; Valenta, 2012).

Myšlení je stereotypní a dosahuje pouze konkrétních logických operací, které jsou vázané na reálné skutečnosti. U osob s MP nedochází k přiměřenému rozvoji logického myšlení. Tyto osoby nejsou schopny vyšší abstrakce a zobecňování, často také preferují pouze určitý způsob řešení. Potíže mají také s vnímáním prostorové orientace a vnímáním času (srov. Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016; Valenta, 2012).

Emoce, které projevují osoby s mentálním postižením, jsou často neadekvátní. Na některé podněty reagují velice silně a intenzivně, jindy se zase jeví až apaticky. Některým životním změnám a situacím neporozumí a nejsou schopni je vyhodnotit a v důsledku toho může běžná negativní životní situace vyvolat silnou úzkost. Často se s takovými situacemi vyrovnávají nepřiměřeným způsobem, jakým může být například agrese nebo únik. Patrná je nízká míra sebekontroly, nepřizpůsobivosti, citové nezralosti, značná sugestibilita a egocentrismus. Přidružené mohou být poruchy nálad (dystrofie) a deprese. Také oblast sebehodnocení má svá specifika. Z důvodu nedostatečného sebepoznání je schopnost sebehodnocení velice omezená. Hodnocení se formuje na základě názorů vnějšího prostředí, které osoby s mentálním postižením rychle přijímají (srov. Valenta, Michalík, Lečbych, 2018; Bartoňová, Pipeková, Vítková, 2016).

2.3 Faktory ovlivňující edukační proces

Z charakteristických znaků mentálního postižení vyplývá jednoznačný závěr. Abychom docílili efektivního procesu učení, musíme dodržovat určité didaktické zásady, metody a formy výuky. Důraz bychom měli klást zejména na zásady názornosti,

přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, uvědomělosti a aktivity žáků. Bližší pozornost bychom pak dle Valenty (2012) měli věnovat požadavku integrované výuky a zásadě individuálního přístupu.

Vzhledem k tomu, že u žáků s MP dochází k narušení v oblasti pozornosti, myšlení i paměti, je důležité, aby měli tito žáci možnost všechny nové podněty přijímat přes co největší počet analyzátorů. Platí zde pravidlo, že čím abstraktnější poznatky jsou žákům představovány, tím je větší potřeba zajistit názornější proces výuky. K tomu nám mohou být nápomocné různé didaktické pomůcky. Učivo by vždy mělo být konkrétní, systematicky předané, napojené na praktické využití žáka v životě a kromě verbálních pokynů doplněné i o praktické ukázky. Další zásadou je, aby učivo nebylo žákům předáváno separovaně, tj. aby vědomosti a dovednosti tvořily spolu jednotný celek, přesto by mělo být rozděleno podle náročnosti do menších tematických celků. Nově naučené poznatky by měli být žáci schopni propojit s již naučeným a nacházet mezi nimi vazby. Návyk soustavnosti je pro žáky však velice náročný a je třeba se mu věnovat a cvičit jej. Také obsah učiva bychom měli volit přiměřeně jejich schopnostem, věku a stupni postižení. Představovat bychom ho měli žákovi odpovídajícími formami výuky a didaktickými metodami (srov. Černá, 2015; Valenta, 2012). M. Valenta (2012) doporučuje jednotlivé metody výuky střídat a využívat převážně motivující postupy. To stejné platí i o formách výuky, doporučuje se využívat jak frontální, tak skupinové, individuální i individualizované vyučování. Učitel musí také počítat s větší unavitelností dětí, proto plánuje kratší aktivity a do výuky zařazuje relaxaci, která vede k celkovému uvolnění a následně k aktivizaci pozornosti. Motivace musí být jak na počátku procesu učení, tak i v jeho průběhu. Pokud žáci nejsou dostatečně motivováni, vede to k frustraci a postrádání smyslu se učit. U žáků s LMP je motivace obzvlášť důležitá, a to převážně motivace zaměřená emotivně a názorně. Žáky bychom měli vždy seznámit s úkoly, cíli hodiny a využitelností učiva v praxi, u žáků s MP to však není příliš funkční forma motivace. Nejčastěji se využívá metoda vyprávění, která navozuje na předchozí poznatky a má navodit u žáka zájem o probíranou látku. Dále lze využít motivační rozhovor nebo podpořit zájem konkrétními předměty, jakými mohou být obrázky, video, přírodniny atd. (Valenta, 2012). M. Bartoňová (2013) při plánování přípravy doporučuje kromě naplánování motivace také zvážení možných problémů, stanovení cílů a formulování přesných zadání, a to obzvlášť pokud učitel zadává různým skupinám jiné úkoly. Jeden z možných způsobů, jak zadávat úkoly, je pomocí úkolových kartiček, kde si jednotlivec nebo skupina mohou kdykoli ověřit, zda úkolu porozuměli, případně je možné nahrát zadaný

úkol na diktafon nebo jej zadat pomocí obrázků. Zásadní je u žáků s LMP pracovat po částech, v kratších časových intervalech a nezadávat více pokynů najednou. Při práci ve skupinách je také možné rozdělení rolí a využití týmové spolupráce.

Aby bylo možné zajistit všechny výše uvedené aspekty a naplnit tak vzdělávací cíle, je nezbytné k žákovi přistupovat individuálně, což vyžaduje menší počet žáků ve třídě, působení více pedagogů nebo pracovníků, jakými jsou nejčastěji asistenti pedagoga (Valenta, 2012). Tuto skutečnost potvrzuje také B. S. Bloom (in Vališová, 2011), který tvrdí, *„že určitý výukový standard mohou zvládnout všichni žáci – dáme-li jim vhodné podmínky pro učení, z nichž nejpodstatnější je podmínka času a optimální zpětné vazby“*. Už z toho je patrné, že každý žák potřebuje pro naplnění vzdělávacího cíle dostat jiné podmínky, jakými mohou být rozdílná časová dotace nebo jiné metody a formy výuky. Obdobně se ke zpětné vazbě vyjadřuje také Bartoňová (2013), a to v tom smyslu, že rozdílné výchozí podmínky jsou důležité zohlednit také v hodnocení. Tato zpětná vazba, kterou žák dostává, by neměla vyzdvihovat slabé stránky a nedostatky, ale měla by se zaměřit na to, do jaké míry má žák danou problematiku osvojenou a jak tyto osvojené informace využije v praxi. Zpětná vazba musí být bezprostřední, častá a pro žáka lehce uchopitelná. Učitel musí nechat žákovi potřebný prostor a dávat mu více příležitostí k tomu se projevit. Kromě samotného výsledku je důležité brát v potaz také snahu, ale hlavně možnosti daného žáka. I když jsou tyto schopnosti hůře měřitelné, jsou zásadní pro formování osobnosti, posilování sebevědomí a sebeúcty (srov. Černá, 2015; Bartoňová, 2013).

Individualizace se neobejde bez diferenciaci výuky. Pokud bude ve třídě docházet na rozdělování třídy podle schopností na zdatnější a méně zdatné, je dobré zařadit také diferenciaci podle zájmu, aby žáci s lehkým mentálním postižením nebyli zařazeni stále do slabších skupin. Podstatné je nastavit podmínky tak, aby každý žák mohl zažít úspěch a byl tak motivován k dalšímu poznávání (Bartoňová, 2013). M. Bartoňová a M. Vítková (2016) kromě individuálních odlišností žáka s LMP upozorňují také na respektování rodinného zázemí, zdravotního stavu a zájmů dítěte.

2.4 Distanční vzdělávání a možnosti distančního vzdělávání

Z důvodu nepříznivého vývoje epidemiologické situace v souvislosti s výskytem onemocnění COVID-19 bylo Ministerstvo zdravotnictví nuceno vydat mimořádné opatření, které zakazovalo osobní přítomnost žáků a studentů na všech typech škol s účinností ode dne 11. března 2020 (Mimořádné opatření č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN). Školy tak byly nuceny začít vzdělávat své žáky jinou formou než prezenční. Po této zkušenosti Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále také MŠMT) vydalo v srpnu roku 2020 novelu školského zákona, a to zákon č. 349/2020 Sb., která stanovuje pravidla a povinnosti týkající se distančního vzdělávání a doplňuje tak školský zákon (zákon č. 349/2020 Sb.). Ke konci září 2020 MŠMT vydalo také Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem.

Distanční vzdělávání charakterizuje Průcha a Veteška (2014) jako „*formu studia založenou na řízeném samostudiu s využitím informačních a komunikačních technologií. (...) Hlavním cílem distančního vzdělávání je umožnit vzdělávání jedincům, kteří se nemohou zúčastnit prezenční (kontaktní) výuky. (...) Základními principy distančního vzdělávání jsou samostatnost na straně studujícího a usměrňování ze strany tutora*“ (srov. Rohlíková, Vejvodová, 2012; Zormanová, 2014). L. Rohlíková a J. Vejvodová (2012) ještě doplňují, že i když je kladen velký důraz na samostatnost, tak „*by studující neměl mít pocit, že musí vynaložit úsilí k dosažení vzdálené informace, ale spíše s uspokojením konstatovat, že „škola za ním přišla domů“*“. I ze samotného názvu distanční výuky vyplývá, že je založena na překonání distance, neboli vzdálenosti. Tato vzdálenost může mít různé podoby, které přinášejí výhody i nevýhody. Jednou z nejnápadnějších je vzdálenost prostorová. Studentům to sice umožňuje studovat odkudkoli a nemuset dojíždět, ale nevýhodou oproti tomu může být, pokud studující nemá adekvátní domácí podmínky pro studium a nemá osvojeny studijní návyky. Řešením je připravit vhodné podmínky pro samostudium a poučit studujícího o tom, jak se sebevzdělávat (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Metodický pokyn MŠMT (2020, online, cit. 15.4.2021) popisuje dvojí způsob distančního vzdělávání, a to buď formou on-line nebo off-line výuky. On-line výuka je obecně chápána jako vzdělávání prostřednictvím internetu a různých digitálních technologií a komunikačních platforem. Rozlišujeme dvojí typ on-line výuky, a to výuku synchronní, kdy se učitel spojuje s žáky ve stejném čase na stejném virtuálním místě, a výuku asynchronní, pro kterou je typické, že na zadaném úkolu pracuje každý sám svým vlastním

tempem a ve svém zvoleném čase. MŠMT (2020, online, cit. 15.4.2021) doporučuje obě formy výuky vhodně kombinovat, neboť každá z nich přináší různé výhody i nevýhody a každému žákovi může vyhovovat jiný způsob on-line vzdělávání. Podle šetření České školní inspekce (2021, online, cit. 20.5.2021) se on-line synchronní výuka jeví jako nejčastěji využívaný způsob a je také vyhodnocena jako jedna z nejefektivnějších. Přesto ale klade důraz na to, že je důležité vycházet z individuálních možností dané rodiny a výuku jim přizpůsobovat. Jako jeden ze způsobů, jak je možné pomoci žákům, kteří se z jakéhokoli důvodu nemohou účastnit distanční výuky s ostatními žáky, jsou individuální konzultace, a to on-line nebo prezenční. Tyto konzultace se v převážné většině (v průměru 70 %) využívají na všech stupních všech typů škol. Jako druhý nejčastější způsob pomoci žákům je procvičování s asistentem pedagoga, ale to pouze na základních školách (ČŠI, 2021, online, cit. 20.5.2021).

Pojmem off-line výuka se rozumí rovněž vzdělávání bez fyzické přítomnosti žáků na školách s tím rozdílem, že vzdělávání neprobíhá s využitím internetu a s použitím digitálních technologií ve větší míře. Vzdělávání je uskutečňováno prostřednictvím samostudia, kdy jsou žákům zadávány úkoly z učebnice a jiných studijních materiálů. Vzhledem k tomu, že tento způsob nevyžaduje tolik technického vybavení a schopností digitální kompetence účastníků, je vhodný pro osoby a rodiny, jejichž socioekonomické podmínky neumožňují on-line výuku (MŠMT, 2020, online, cit. 15.4.2021).

J. Průcha a J. Veteška (2014) konstatují, že distanční *„forma vzdělávání je nejčastěji využívána v rámci realizace vysokoškolských studijních programů, méně pak při středoškolském vzdělávání“*. To je způsobené tím, že *„jedinec přijímá odpovědnost za plánování, realizaci a hodnocení, respektive vyhodnocení procesu vzdělávání“*. Protože žáci na 1. stupni mají nižší míru samostatnosti a digitální gramotnosti, vydalo MŠMT (2020, online, cit. 15.4.2021) pro tuto specifickou skupinu několik doporučení. On-line výuka by neměla probíhat ve stejném rozsahu jako výuka prezenční. Zároveň by také neměla obsahovat pouze zaslání seznamu úkolů. Obzvlášť s mladšími žáky je důležité zajistit častý kontakt. L. Rohlíková a J. Vejvodová (2012) konstatují, že velká nevýhoda distančního vzdělávání spočívá právě v sociální izolaci. Nemožnost sdílení se spolužáky může působit na jedince demotivačně, prohlubuje frustraci a způsobuje pocit osamocení. Doporučuje se pro zmírnění těchto negativních dopadů zprostředkovat a podporovat účastníky vzdělávání k vzájemné komunikaci. Pokud se žáci neznají, je dobré zajistit jejich představení a poskytnout jim vzájemné kontakty. Dalšími možnostmi jsou on-line diskuse, skupinová

práce, a pokud je to možné, tak prezenční setkání. Ze začátku je potřeba nastavit pravidla pro způsob komunikace. Pokud je spojení pravidelné a odpovědi dostává student co nejrychleji, má to pozitivní vliv na proces vzdělávání (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Způsob komunikace by měl být jednotný a škola by měla používat převážně jednu komunikační platformu, případně množství softwarových nástrojů redukovat na minimum. Ze školních informačních systémů uvádí MŠMT (2020, online, cit. 15.4.2021) například systém Bakaláři, Škola OnLine, EduPage, Edookit, iŠkola atd., ze systémů pro řízení výuky pak Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle nebo cloudové balíčky, kterými jsou například G-Suit pro školství a Office 365 Education. Z šetření České školní inspekce (2021, online, cit. 20.5.2021) vyplynulo, že mezi nejvíce využívané platformy na 1. stupni patří Microsoft Teams, Google Meet, Skype, v menším množství byl využíván Zoom.

Dalším negativním dopadem distančního vzdělávání, které zmiňují Rohlíková a Vejvodová (2012), je vzdálenost psychologická. Ta spočívá v tom, že učitel má ztížené podmínky v odhalení problému, ať už studijního, zdravotního nebo osobního. Tato absence možnosti pozorování může mít dopad na neobjektivní hodnocení. Tomuto tématu se věnuje také MŠMT (2020, online, cit. 15.4.2021), které preferuje využívání formativní zpětné vazby. Ta by měla být zvláště v této době častější a měla by žáky povzbuzovat a posilovat jejich vnitřní motivaci k dalšímu učení. Opomíjet by se nemělo ani sebehodnocení, při kterém se žáci učí hodnotit svůj rozvoj, což je důležité pro proces učení.

Distanční vzdělávání u žáků s mentálním postižením

Metodický pokyn MŠMT (2020, online, cit. 15.4.2021) věnuje v jedné ze svých částí pozornost také vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro účely této bakalářské práce jsou vybrána doporučení, která by mohla být využita při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

I během distančního vzdělávání mají tito žáci nárok na poskytování podpůrných opatření. Mezi jedno z těchto opatření patří využití asistenta pedagoga, který se může zapojit do práce s konkrétním žákem, určitou skupinou nebo celou třídou. Dále může být využit při přípravě pomůcek a materiálů, přičemž pracuje dle pokynů učitele. Ve spolupráci s učitelem zajišťuje podporu na dálku žákovi s LMP a předává důležité informace jeho zákonným zástupcům. Zachována by měla být také pedagogická intervence a předmět speciálně pedagogické péče. Osoba, která tento předmět zajišťovala před uzavřením škol, ho vykonává nadále pouze formou on-line komunikace nebo jiným možným způsobem.

Pro fungování celého vzdělávacího procesu je zásadní funkční komunikace mezi školou, zákonnými zástupci a školním poradenským pracovištěm. Škola by měla rodiče informovat o možnosti využití konzultačních služeb školního poradenského pracoviště nebo o možnosti využití péče speciálního pedagoga nebo školního psychologa. Pedagogičtí pracovníci školního poradenského pracoviště by měli být v kontaktu s učiteli a dle jejich potřeb jim poskytnout patřičnou metodickou podporu (MŠMT, 2020, online, cit. 15.4.2021). Kromě důležitosti komunikace mezi osobami zodpovídajícími za vzdělávání žáků s LMP je podstatná také interakce samotného žáka s okolím. Sociální izolaci, která je jedna z hlavních důsledků distančního vzdělávání, pociťují žáci s LMP více než intaktní žáci. „*Přítomnost vrstevníků je však pro sociální integraci žáků se SVP klíčová i z hlediska učení a žákovského sebepojetí – a rodiče v tomto ohledu nemohou vrstevníky nahradit*“ (Štěch, Smetáčková, 2020). Ze sociální izolace vyplývá další úskalí i v podobě návratu do prezenční formy studia. Pokud byl pro žáka sociální kontakt v každodenním školním prostředí stresující a zvykl si na domácí izolaci, bude pro něj velice náročné si znovu přivyknout na zvládání sociální interakce (Štěch, Smetáčková, 2020).

Učitelé by měli i při dálkové formě vzdělávání nadále vycházet také z metodického doporučení školského poradenského zařízení a individuálního vzdělávacího plánu. Pokud jsou žákovi doporučeny také různé kompenzační, didaktické a jiné speciální pomůcky, je doporučeno, aby mu byly po dobu uzavření škol zapůjčeny, je-li s nimi žák zvyklý pracovat. Součástí metodického pokynu MŠMT je také vzor smlouvy o výpůjčce předmětu, ve které stojí, že pokud by došlo ke ztrátě nebo poškození těchto pomůcek, je zákonný zástupce nebo jiná osoba uvedená ve smlouvě povinna škodu uhradit.

Také hodnocení by mělo vycházet z doporučení vydaného školním poradenským pracovištěm a mělo by být uskutečňováno způsobem, na který je žák zvyklý z běžného vzdělávacího procesu. MŠMT (2020, online, cit. 15.4.2021) zdůrazňuje důležitost formativního hodnocení, které může podpořit motivaci žáků k učení a oproti sumativnímu hodnocení umožňuje zachytit konkrétní pokroky žáka, což je obzvlášť u žáků s LMP důležité.

Jeden z ověřených postupů, který doporučuje ČŠI (2021, online, cit. 20.5.2021) pro zapojení žáků se SVP do výuky, je skupinová práce v on-line synchronní výuce. Žák s LMP může být zapojen do menší skupinky dětí, do které je zařazen také asistent pedagoga. Pokud je žáků s LMP nebo jiným znevýhodněním ve třídě více, mohou být zařazeni do jedné homogenní skupiny.

3 Distanční vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

3.1 Cíl bakalářské práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem bakalářské práce je zaznamenat možnosti a způsoby distančního vzdělávání a zaměřit se na specifika a náročnost práce s žáky s lehkým mentálním postižením v běžném vzdělávacím proudu.

Dílčí cíle:

1. Zjistit, jak byla realizována distanční výuka v praxi u žáků s lehkým mentálním postižením v běžném vzdělávacím proudu na základní škole.
2. Specifikovat postavení a důležitost práce asistenta pedagoga v době distančního vzdělávání u žáků s lehkým mentálním postižením.

VO1: Jak probíhala spolupráce učitele a asistenta pedagoga při zajištění distanční výuky?

VO2: Jakou podporu musí škola zajistit pro adekvátní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v době distančního vzdělávání?

Pro praktickou část této bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum za použití technik:

- Analýza prostudované literatury
- Rozhovor s třídními učiteli žáků s LMP

3.2 Charakteristika souboru a technik šetření

Kvalitativní výzkum můžeme definovat jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“ (Creswell, 1998 in Hendl, 2016). Výzkum probíhal pomocí polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Rozhovor charakterizuje Průcha a Veteška (2014) jako „*jednu ze základních metod výzkumu používaných v pedagogice, psychologii a jiných sociálních vědách. Na rozdíl od jiných metod (...) je podstatou rozhovoru přímý kontakt výzkumníka s dotazovanou osobou (...), od níž jsou získávány informace*“. Za účelem tohoto výzkumu byli osloveni třídní učitelé, kteří mají ve třídě v běžném vzdělávacím proudu žáka s lehkým

mentálním postižením. Rozhovory byly uskutečněny na základě domluvy. Kontakty byly získány z praktické zkušenosti na základní škole, kde výzkumník působil jako asistent pedagoga, nebo na základně doporučení, které získal od jiných pedagogů a kolegů. Prostřednictvím ředitele školy došlo k navázání kontaktu s třídními učiteli těchto žáků, popřípadě byli kontaktováni přímo učitelé. Během května 2021 bylo uskutečněno osm rozhovorů na sedmi základních školách běžného vzdělávacího proudu v různých krajích České republiky.

Tvorba otázek vycházela z analýzy prostudované literatury. Bylo stanoveno několik okruhů, k nimž bylo zformulováno několik otázek. Pro rozhovor bylo připraveno 5 otázek týkajících se obecných informací a identifikačních údajů o informantech, zbylých 20 otázek bylo formulováno s úmyslem naplnit cíle této bakalářské práce. Jednotlivé otázky byly tematicky řazeny a v některých případech na sebe přímo navazovaly. Scénář rozhovoru byl s dostatečným předstihem zaslán informantům. Samotný rozhovor probíhal vzhledem k aktuální pandemické situaci on-line formou přes komunikační aplikace Google Meet, v jednom případě pak prostřednictvím telefonního rozhovoru. Informanti byli před rozhovorem seznámeni s cíli práce a byli ubezpečeni, že výsledky budou použity pouze pro účely této bakalářské práce a zůstanou anonymní. Z rozhovorů vznikly zvukové záznamy, které posloužily jako podklad pro přepis jednotlivých rozhovorů. Pouze z telefonního rozhovoru nevznikl zvukový záznam. Délka rozhovorů se odvíjela od sdílnosti informantů a trvala průměrně 35 minut. Přepis jednoho rozhovoru je přílohou této práce. Analýza dat je zpracována metodou axiálního kódování. K. Šedřová a R. Švaříček (2014) uvádějí, že cílem axiálního kódování „je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi.“ Otázky byly tematicky rozděleny do sedmi kategorií, a to příprava na distanční vzdělávání a podpora učitele, distanční vzdělávání a žák s lehkým mentálním postižením, obtíže ve výuce, podpora žáka s lehkým mentálním postižením, práce asistenta pedagoga, spolupráce s rodiči a zhodnocení distančního vzdělávání pohledem třídního učitele.

Tab. č. 1 Informace a identifikační údaje o informantech

	Ročník, který žák navštěvuje	Počet žáků ve třídě	Stupeň PO	Délka praxe s žákem	Délka praxe s inkluzivním vzděláváním
Informant 1	5.	25	3	2	2
Informant 2	3.	26	3	3	4
Informant 3	4.	21	3	3	5
Informant 4	1.	22	4	1	1
Informant 5	3.	28	3	3	3,5
Informant 6	5.	19	3	1	6
Informant 7	4.	22	3	1	3
Informant 8	1.	24	3	1	3

Etika výzkumu

Informantům byly s předstihem zaslány připravené otázky rozhovoru. Na začátku rozhovoru byli všichni seznámeni s cíli bakalářské práce a byli ubezpečeni, že výsledky budou použity pouze pro účely této práce a zůstanou anonymní. Jména žáků, která zazněla v rozhovoru, jsou v práci nahrazena slovem žák nebo žákyně. Jediné informace, které jsou zveřejněné o žácích, jsou stupeň jejich podpůrného opatření a ročník, který navštěvují. Vzhledem k tomu, že žák zůstává anonymní, tak i informace uvedené v tabulce, mají anonymní charakter. Tyto informace jsou uveřejněny, neboť ovlivňují řadu faktorů.

3.3 Interpretace výsledků šetření

Předem připravené otázky byly rozděleny do jednotlivých kategorií, které spolu tematicky souvisely. Výroky učitelů jsou částečně přepsány do spisovné češtiny. Šetření bylo realizováno s pedagogy na základě polostrukturovaného rozhovoru. Získaná data byla analyzována na základě axiálního kódování a bylo stanoveno sedm kategorií.

Kategorie KA1: Příprava na distanční vzdělávání a podpora učitelů

Kategorie KA2: Distanční vzdělávání a žák s LMP

Kategorie KA3: Obtíže ve výuce

Kategorie KA4: Podpora žáka s LMP

Kategorie KA5: Práce asistent pedagoga

Kategorie KA6: Spolupráce s rodiči

Kategorie KA7: Zhodnocení distančního vzdělávání pohledem třídního učitele

Kategorie KA1: Příprava na distanční vzdělávání a podpora učitelů

Podle výpovědi učitelů nedostal nikdo přesné instrukce, jak si poradit s distančním vzděláváním. Velká většina odpovídala, že se musela nové situaci přizpůsobit sama a nastavit si výuku podle svého uvážení. „Myslím si, že všichni učitelé byli hozeni do vody. Od loňského března to bylo dost za pochodu, pokus – omyl, spíše zadávání úkolů a vybírání. Od tohoto školního roku jedeme on-line. Nevybavuji si, že bychom od školy dostali nějaké metodické pokyny, jak pracovat, určitě bylo ale distanční vzdělávání častým tématem porad“ (informant č. 6). Dva informanti uvedli, že jim škola poskytla možnost externího školení na rozvoj počítačové gramotnosti a práci s různými programy, které mohou učitelé při on-line výuce využít. V obou případech byla školení dobrovolná. Zúčastnila se ho jedna z těchto dvou paní učitelek. Dále učitelé uváděli, že se přihlašovali na webináře nebo vyhledávali různá videa. Informant č. 8 doplnil, že „na škole nám hodně pomohl pan učitel na informatiku, který nám ukazoval různé programy a možnosti, jaké můžeme využít“. Na dvou školách ze sedmi pan ředitel přeposlal metodický pokyn z MŠMT. Distanční vzdělávání bylo také častým tématem porad (forma video konference), na kterých si učitelé vyměňovali své zkušenosti. Jako největší podporu uváděli učitelé své vlastní kolegy, se kterými si vyměňovali rady a typy do výuky. „Sami jsme zkoušeli, co funguje a nefunguje. Na škole máme celkem dobrý kolektiv a hodně jsme se radili s kolegy. Přeposílali jsme si také různé odkazy nebo programy, v kterých se dá pracovat“ (informant č. 2). Pět informantů

uvedlo, že ze začátku pandemie pracovali s žáky pouze prostřednictvím zadávání úkolů a synchronní on-line výuku využívali buď zřídka, nebo vůbec. Tuto skutečnost potvrzuje také výzkum České školní inspekce, který uvádí, že zapojení žáků na základních školách do on-line distanční výuky se od dubna 2020 do února 2021 ztrojnásobilo (ČŠI, 2021, online, cit. 20.5.2021).

Žádný z dotazovaných učitelů nevyužil konzultačních služeb školského poradenského zařízení, a to z důvodu, že mají na své škole kvalitní školní poradenské pracoviště. „*U nás hodně funguje poradenství na škole. Máme dvě speciální pedagožky, které se specializují na žáky s poruchami učení a s lehkým mentálním postižením. A pokud ony něco potřebují nebo nevědí, tak využívají konzultace se SPC. Ale já osobně jsem s poradnou nikdy nebyla v kontaktu*“ (informant č. 5). I dalších šest informantů uvedlo, že jsou v úzkém kontaktu se školním poradenským pracovištěm, nejčastěji s výchovným poradcem, případně pak se školním speciálním pedagogem, kteří učitelům radili, co s žákem mohou procvičovat. V jednom jediném případě vycházela hlavní pomoc od asistenta pedagoga. Informant č. 4 uvedl „*doporučení, jak s žákyní pracovat, jsem dostala od asistentky, která ji měla celou první třídu, kterou nyní opakuje. (...) Od školního poradenského pracoviště jsme měly podporu v tom smyslu, že pokud bychom něco potřebovaly, tak se na ně můžeme obrátit. Ale myslím si, že to zatím zvládáme*“.

Kategorie KA2: Distanční vzdělávání a žák s LMP

Distanční výuka na dotazovaných školách probíhala různým způsobem a různou intenzitou. Hlavní faktor, který ovlivnil počet vyučovacích hodin, byl studijní ročník žáků. Ve vyšších ročnících probíhala výuka v jeden den 2-3 hodiny, zatímco v 1. třídě se žáci připojovali maximálně na 45 minut. Pět informantů uvedlo, že si s žáky volali denně. Zbylí tři střídali výuku synchronní i asynchronní. „*Volali jsme si 3x týdně a na zbylé 2 dny jsem dětem posílala různé pracovní listy na opakování. Třídu jsem měla rozdělenou do 3 skupin podle jejich schopností a s každou jsem probírala to samé téma. Většinou jsme si volali tak 30 až 45 minut, protože delší dobu děti neudržely pozornost*“ (informant č. 8). Rozdělení žáků do menších skupin využilo více učitelů, konkrétně 3 z dotazovaných.

Jednotný postup škol se projevil ve využití konkrétního komunikačního systému v rámci jedné školy. Ve všech případech školy nařídily učitelům, jakou platformu mají používat. V pěti případech školy používaly Google učebnu a byly s žáky v kontaktu prostřednictvím aplikace Google Meet. Zbylé tři školy používaly MS Teams.

Zapojení žáka s LMP do hodin jednotné nebylo. Tři informanti uvedli, že se žák do hodiny se spolužáky nepřipojoval vůbec, a to buď z technických důvodů, nebo že toho nebyl sám schopen. Výuka v takovém případě probíhala zasíláním úkolů a formou individuálních konzultací s asistentem pedagoga v prostorách školy. Informant č. 2 nahradil distanční kontakt tím, že si sám s žákem dvakrát telefonoval, aby měl alespoň nějakou vazbu, neboť žák s LMP neměl možnost se k ostatním spolužákům do výuky připojit. Bohužel u této paní učitelky krátce na to propuklo onemocnění COVID-19, byla poměrně dlouho indisponována, a tak ustal i telefonní kontakt s tímto žákem. Pouze ve dvou případech se žák s LMP připojoval na každou vyučovací hodinu. „*Připojoval se na každou hodinu se třídou, protože v rámci inkluze musí být integrován. Snažila jsem se ho častěji vyvolávat a pokládat mu otázky, na které odpovídal ano, ne. U hodin byla vždy jeho maminka a pomáhala mu se vším. Jednou týdně pak chodil na konzultaci k paní asistentce*“ (informant č. 1). Ve druhém případě se žákyně připojovala každý den k ostatním spolužákům v podobném režimu, tedy, že u výuky byl přítomen rodič. Výhodou v tomto případě bylo, že rodič je sám speciálním pedagogem. Jakmile byly povoleny individuální konzultace, docházela i tato žákyně do školy 1x týdně a připojovala se do on-line výuky spolu s asistentkou pedagoga. Zbylé čtyři dny pracovala doma s rodiči (informant č. 4). Ve dvou případech byla výuka redukována. Paní učitelky uvedly, že se žák připojoval pouze na 1–2 hodiny týdně s celou třídou a 2x si volal s paní asistentkou. V posledním případě paní učitelka připojení žáka ke třídě ze začátku vyzkoušela, ale neosvědčilo se jim to a přešli pouze na individuální konzultace s asistentem pedagoga. „*Zkoušeli jsme, že měl žák jednu hodinu se třídou a 2x v týdnu si pak volal pouze se mnou, ale moc to nefungovalo. Nepřihlašoval se včas, zapomínal, takže jsme pak přešli na individuální konzultace 2x týdně ve škole. A to mu vyhovovalo víc*“ (informant č. 6). Všichni informanti také uvedli, že pokud se žák na hodinu připojil, téměř vždy u toho byl i rodič. S. Štěch a I. Smetáčková (2020) ale pokládají navázání kontaktu žáka s LMP se třídou za důležité. Uvádějí, že sociální izolace má na žáky negativní dopad. Rodiče nejsou schopni zajistit roli vrstevníků, která je velice důležitá pro správné formování žákovského sebepoznání. A. Lohbeck (2020 in Štěch, Smetáčková) doplňuje, že k budování žákovského sebepoznání přispívá právě porovnávání se s ostatními. Musí k tomu být však přistupováno šetrně, aby to na žáka nevyvíjelo zbytečný tlak a stres.

Kategorie KA3: Obtíže ve výuce

Mezi největší obtíže při výuce uváděli učitelé velkou rozdílnost schopností mezi žákem s LMP a jeho vrstevníky, s čímž souvisí také náročnost na přípravu. „*Připravuji dvě výuky na každý den, a to pro celou třídu a pak speciálně pro žáka s LMP, který má odlišné výstupy. Rozdíly jsou tak velké, že není možné tyto světy propojit*“ (informant č. 2). Tuto skutečnost doplňuje také informant č. 3, který uvádí, že „*je to velice náročné na přípravu, a o to víc během distančního vzdělávání. Nemůžeme nic dělat spontánně, všechno musí být připravené, abych mohla třeba rodičům dopředu říct, co budeme dělat, co si mají připravit. Hlavně u žáka s LMP je dobré, když ví, co ho čeká a na co se má připravit*“.

Kromě naplánování a spojení výuk žaka s LMP se zbylou třídou se jeví jako velice náročné vůbec žáka do kolektivu a společné výuky zapojit. Toto zapojení v rámci distančního vzdělávání hodnotí velká řada učitelů jako téměř nemožné. Obtížné je také upoutat pozornost žáka, motivovat ho a udržet jeho pozornost. „*Potřebuje střídat činnosti, nevydrží sedět 45 minut. On by potřeboval být chvíli u tabule, chvíli něco psát, chvíli skládat na koberci, chvíli si hrát na počítači, prostě tak, jak se to děje ve třídě. Tohle při on-linu bohužel nešlo, tam s ním šlo pracovat 10 minut, pak ale ztratil pozornost a začal vyprávět, co kdo doma dělá. Když se na začátku připojoval s námi, tak ho rušilo i to, že ostatní děti měly zapnuté kamery, takže si myslím, že pro něj bylo lepší, že si pak volal jen s paní asistentkou. S ní se pak pozornost udržovala daleko lépe*“ (informant č. 6). To potvrzuje také Pipeková (2016, srov. Valenta, 2012; Valenta, Michalík, Lečbych, 2018), která charakterizuje pozornost žáka s LMP jako nestálou a časově omezenou. Žáci nezvládnou selektovat, které informace jsou podstatné, a nejsou tedy schopni jednoduše odbourat rušivé elementy.

Nehledě na distanční vzdělávání zmínili informanti č. 2 a 3 náročnost ještě v tom, že se necítí dostatečně erudovaní na vzdělávání žáka s LMP, protože nejsou vzdělání v oboru speciální pedagogiky. „*Nejsem speciální pedagog. Jak chystat materiály, jak skloubit výuku, jaké vybrat učebnice, tohle všechno jsem si musela zjistit sama. Nikdy jsem předtím neučila žáky s LMP. Snažím se to dělat, jak nejlépe umím, ale nevím, jestli je to dobře*“ (informant č. 2).

Kategorie KA4: Podpora žáka s LMP

Mezi podpůrná opatření, která byla možná uplatňovat i během distančního vzdělávání, uváděli učitelé nejčastěji vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu, úpravu obsahů, prodloužení času a práci s pomůckami. *„Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Toho se stále držíme. Má rozčleněné učivo, minimální výstupy, speciální učebnice a pracovní listy. Výuka mu je zkracována, takže přepisuje třeba méně textu nebo má na úkol mnohem více času než ostatní. Cizí jazyk se také učí jinou formou než ostatní. Je to hlavně mluvená a taková hravá forma. To trénují s paní asistentkou“* (informant č. 7). Z rozhovoru vyplynulo, že pomůcky, se kterými byli žáci zvyklí pracovat, byly během distančního vzdělávání rodinám zapůjčeny. Pouze ve třech případech nedošlo k zapůjčení, a to z důvodu, že rodiče o pomůcky neprojevili žádný zájem nebo se škola obávala, že se pomůcky nevrátí, a poskytla tak pouze spotřební materiál. *„Zapůjčení pomůcek jsme nabízeli. Mohli si zapůjčit počítač, ale to většinou mají. Problém byl většinou spíš s tiskárnou a takovou počítačovou gramotností. (...) O didaktické pomůcky rodiče neměli zájem, protože s tím neumí pracovat. Ale dávali jsme jim třeba nějaké pracovní listy nebo případně tabulky“* (informant č. 3). Ve zbývajících pěti případech se nejčastěji jednalo o počítač, tabulky a nejrůznější přehledy, pomůcky na rozvoj smyslové percepce a jiné pracovní listy a sešity, které mají žáci doporučené ze SPC. Jako nejvíce využívané podpůrné opatření hodnotili všichni informanti zapojení asistenta pedagoga, který nejčastěji pracoval s žákem formou individuálních konzultací nejprve on-line, později prezenčně v budově školy. *„Za běžného provozu beztak výuka českého jazyka a matematiky probíhala odděleně, protože byla pro žáka s LMP natolik odlišná, že ji nebylo možno zkombinovat s ostatní třídou. V době distanční výuky bylo i toto zachováno, takže jsme mu mohli poskytnout individuálnější přístup“* (informant č. 2). Intervence je doporučena školským poradenským zařízením šesti žákům, přičemž u třech z nich nebyla v době distančního vzdělávání uskutečňována. V jiných případech se intervence řešily formou individuálních konzultací. *„Máme vyškolenou paní vychovatelku, která má intervence na starost. Byla v kontaktu s dětmi i rodiči. Zadávala jim papírovou formou úkoly na doma a pak se scházeli ve škole. Nezaznamenala jsem, že by probíhaly intervence on-line“* (informant č. 6). Speciálně pedagogická péče probíhala podobným způsobem. *„Za běžného provozu měl žák doporučené 2 hodiny, při kterých pracoval se speciální pedagožkou. V on-line prostředí to nešlo zajistit, a tak se speciální pedagožka spojila s asistentkou pedagoga a domluvily*

se spolu, co by s ním mohla dělat. Pokud vládní opatření dovolovala osobní schůzky, probíhaly ve škole 1x týdně“ (informant č. 5).

Kategorie KA5: Práce asistent pedagoga

Zapojování asistentů pedagoga do hodin v době distančního vzdělávání se odvíjelo od schopností a možností žáků s lehkým mentálním postižením, dále ročníku, který žáci navštěvují, a několika dalších aspektů. Z rozhovorů vyplynulo, že se všichni asistenti pedagoga podíleli na vzdělávacím procesu. Způsob zapojení asistentů do hodin byl však rozdílný. Pět informantů uvedlo, že se v různé míře asistenti do hodiny s ostatními žáky zapojovali. Nejčastějším důvodem bylo, aby asistent věděl, jakou látku žáci probírají. Informant č. 5 ještě doplnil *„asistentka pedagoga se občas připojovala na pondělní ranní kruh, ve kterém si povídáme o tom, co děti dělaly. Bylo to spíš z důvodu, aby byla i s ostatními dětmi v kontaktu“*. Jiný způsob zapojení asistenta pedagoga zmínil informant č. 4, a to že *„se asistentka připojovala spolu s žáky do on-line hodin, jen když byla s žáky na konzultaci jeden na jednoho ve škole. A protože jsem si třídu dělila na čtyři skupiny a učila jsem tedy 4x to samé, tak jsme teď zavedly, že se připojí také na jednu z hodin, aby viděla, jak výuka probíhá a pak sama jednu hodinu odučí. Já si během toho pak připravuji práci na další den nebo opravuji úkoly, které mi děti zastaly“*.

Tři informanti odpověděli, že se asistent nepřipojoval do hodin s ostatními žáky vůbec. *„Do běžné výuky se asistentka běžně zapojuje, u distanční si to popravdě řečeno vůbec nedokážu představit, jak by to fungovalo. Tam vždy musí mluvit pouze jeden a ostatní ho musí vnímat“* (informant č. 6). Z rozhovorů vyplynulo, že asistenti pedagoga byli v době distančního vzdělávání nejvíce využiti při individuálních konzultacích, a to ve všech z osmi případů. Konzultace probíhaly buď on-line formou, mnohem častěji však byly využity konzultace prezenční ve škole. Konzultace a doučování bylo umožněno převážně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, mohli se jich ale zúčastnit i ostatní žáci. Ve dvou případech měli asistenti pedagoga fixně stanovené hodiny a dny, kdy se žáci mohli připojit na konzultaci k asistentovi nebo přijít osobně do školy. Častěji však bylo doučování či konzultace domluveny dle potřeby. *„Spojoval se s žákem na konzultaci jeden na jednoho na jednu hodinu týdně. Když to pak bylo možné, tak na jeden den chodili společně do školy. Občas se paní asistentka spojovala i s jinými žáky. Když jsem viděla, že má někdo potíže v matematice nebo českém jazyce, tak jsem paní asistence řekla, co žák potřebuje procvičit a poslala jsem jí nějaké úkoly. Společně se tak na půl hodiny spojili a všechno docvičili“*

(informant č. 1). Další z úkolů asistentů byla příprava pomůcek a pracovních listů, které vyučující plánovali využít po návratu k prezenčnímu vzdělávání. *„Mám asistentku pedagoga, která má sama dvě děti na distančním vzdělávání, takže jsem ji nechtěla moc zatěžovat. Takže jsem si říkala, že dokud ji nebudu muset zapojovat, tak ji zapojovat nebudu. Ale jelikož jsme si na poradě dávali rady a typy, jakým způsobem s asistenty pracujeme, tak jsem jí dávala prosbičky na výrobu pomůcek, tisknutí, laminování, vystřihování, které využijeme, až budeme ve škole“* (informant č. 4). Překvapivé bylo pro autora bakalářské práce zjištění, že ani jeden z učitelů nevyužil skupinovou práci v on-line prostředí, při které by se asistent mohl připojit ke skupině, ve které by byl i žák s LMP.

Spolupráce třídního učitele a asistenta probíhala během distančního vzdělávání buď přes platformu, kterou škola využívala, prostřednictvím e-mailu nebo telefonicky. Tři informanti uvedli, že dávají asistentce přesné pokyny, jak má s žákem pracovat. *„Přípravy na hodiny pro všechny žáky dělám sama. Připravím si plán pro celou třídu a pak pro žáka s lehkým mentálním postižením. Sestavím paní asistentce program nebo různé pomůcky s tím, že paní asistentka má věci do zásoby a sama (...) občas nějaký program připraví nebo upraví podle aktuální situace. Pokud vidí, že je to na žáka moc náročné, zapojí nějakou relaxační aktivitu. Naopak, pokud jim zbyde čas, tak ví, v čem má žák problém a procvičí to pomocí didaktických pomůcek, hrou, přes interaktivní tabuli. A takhle spolu spolupracujeme“* (informant č. 3).

Další tři paní učitelky uvedly, že se na přípravě podílejí s asistenty pedagoga a zbylí dva informanti nechávají přípravu a práci pouze na asistentech. Jeden z informantů dokonce vyzdvihl častější spolupráci s asistentkou v době distančního vzdělávání. *„Ve škole jsme prohodily pár slov. Přišlo mi ale, že během distančního vzdělávání jsme byly v kontaktu mnohem častěji. Psaly jsme si nebo volaly několikrát týdně a povídaly jsme si o tom dítěti, jak to zlepšit, co udělat příště, z čeho ho hodnotit. Určitě byl kontakt s asistentkou intenzivnější“* (informant č. 5). Důležitost spolupráce potvrzuje Valenta (2012) ve své publikaci, neboť *„spolupráce s pedagogem je nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu ve škole a je nutné pro dobré klima třídy“*.

Kategorie KA6: Spolupráce s rodiči

Informanti uvedli, že distanční výuka žáka s LMP byla závislá hlavně na rodičích. O to náročnější muselo být, pokud kontakt a spolupráce s rodinou byla omezená. *„Problém je v tom, že naše škola je v sociálně vyloučené lokalitě, takže máme u hodně žáků potíže*

s technikou, s připojením nebo samy děti nejsou schopné se připojit. Rodiče mají nastavené jinak hodnoty a škola je mnohdy na posledním místě, takže chybí i podpora rodiny“ (informant č. 7). Podobnou zkušenost má také informant č. 5, a to *„žák pochází z početné rodiny, mají asi šest dětí. Nemám od nich žádnou zpětnou vazbu, nevím, jak to zvládají, a ani nevím, jaký mají názor na vzdělávání svých dětí“*.

Ve zbylých případech si však komunikaci s rodiči učitelé chválili. Podle zpětné vazby od rodičů se buď utvrzovali, že jim a žákovi nastavený způsob vyhovuje, případně se společně snažili upravit podmínky, které by vyhovovaly všem. *„Rodiče si individuální konzultace asistenta pedagoga s žákem ve škole chválili. Přišlo mi, že si mohli alespoň na chvíli sami odpočinout a pro samotného žáka to znamenalo sociální kontakt, i když pouze s asistentkou“* (informant č. 6). Komunikace probíhala nejčastěji prostřednictvím e-mailu, telefonu, školního systému, případně stejného komunikačního systému jako se třídou nebo osobně. *„Snažily jsme se co nejvíce rodičům vyhovět a vyjít vstříc a dopadlo to tak, že pro zadávání úkolů používáme zprávy, WhatsApp, e-mail, Teamsy a rodiče nám hotové úkoly posílají zpět všude možně. (...) zároveň jsem ráda, že rodiče vidí, že jsem vstřícná a otevřená k různým možnostem a oceňují to“* (informant č. 4). Kontakt byl často závislý na potřebě rodičů, ve většině případů probíhal alespoň jednou týdně. *„Měli jsme nastavené, že si rodiče chodili vždy v pondělí pro úkoly, takže jsme si případně dovysvětlili, pokud něčemu nerozuměli. A pokud něco potřebovali, tak mi zavolali nebo napsali e-mail“* (informant č. 2).

Kategorie KA7: Zhodnocení distančního vzdělávání pohledem třídního učitele

Učitelé hodnotili jako nejvíce pozitivní zkušenost to, že došlo ke zlepšení technických dovedností nejen u nich, ale také u žáků. *„Naučili se využívat techniku jinak než jenom na hraní, museli se naučit připojit do různých programů, zapamatovat si heslo a hlavně se utvrdili, že ho nikomu nesmí sdělovat. Získali zkušenost s on-line prostředím větší a jinou než normálně“* (informant č. 7). Učitelé si také chválili, že nově nabyté zkušenosti mohou využít i při prezenční výuce a obohatit tak svou dosavadní praxi. Pokud se zaměřili na pozitiva týkající se distančního vzdělávání a žáka s LMP, často zmiňovali, že pokud byla výuka zaměřena převážně na práci s asistentem pedagoga, ubyla jim práce a oni sami byli s asistentem v kontaktu častěji než dříve.

Tři učitelé také měli dojem, že byl žák aktivnější. *„Určitě tomu pomohla maminka, která při on-line výuce seděla vedle něho a se vším mu pomáhala. Rozhodně na něm ale bylo vidět, že se v domácím prostředí cítí bezpečně a lépe se mu pracuje“* (informant č. 3).

I když se na první pohled zdá domácí prostředí výhodné, Morrisette (2020 in Štěch, Smetáčková, 2020) „poukázal na skutečnost, že rodiče žáků s psychickými potížemi, jako jsou úzkostnost nebo fobie, mohou sice krátkodobě přivítat, že jejich děti nejsou vystaveny pro ně ohrožujícím sociálním podnětům, terapeuti a speciální pedagogové se však obávají návratu těchto dětí do prezenční výuky. Jejich podpora totiž vyžaduje různé techniky desenzitivizace, tj. postupné a kontrolované vystavování sociálním kontaktům a nácvik jejich zvládnutí“.

Učitelé jako hlavní pozitiva distančního vzdělávání hodnotili variabilitu časového rozložení. „Ve škole se žák nezvládne tak dlouho soustředit a pět vyučovacích hodin je pro něj nereálné. Poslední dvě hodiny ve škole už vůbec není schopný pracovat. On-line výuka byla zkrácená, což pro něj bylo přijatelnější“ (informant č. 1). Kromě časové flexibility, vlastního pracovního tempa žáka a sníženého stresu, který je na žáky vyvíjen ve školním prostředí, učitelé objevili ještě jednu výhodu. „Pokud se občas žák připojil, tak to pro něj mohlo být zajímavé. Zažil zase něco nového. Když jsme si něco promítali, tak to viděl a slyšel. Tohle jiné zprostředkování učiva, než na které jsou zvyklí z hodin, pro něj mohlo být přínosné“ (informant č. 8). Tuto myšlenku potvrzuje také odborná literatura, neboť předkládáme-li danou skutečnost větším množstvím analyzátorů, má to pozitivní vliv na proces učení (srov. Bartoňová, 2016; Valenta, 2012).

3.4 Závěry šetření

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zaznamenat možnosti a způsoby distančního vzdělávání a zaměřit se na specifika a náročnost práce s žáky s lehkým mentálním postižením v běžném vzdělávacím proudu. Výzkumné šetření si kladlo za cíl zjistit, jakým způsobem probíhalo v praxi distanční vzdělávání u žáků s lehkým mentálním postižením na 1. stupni základní školy běžného vzdělávacího proudu. Jedna z výzkumných otázek byla zaměřena na spolupráci asistenta pedagoga s třídním učitelem. Cílem bylo také specifikovat postavení a důležitost práce asistenta pedagoga v době distančního vzdělávání u těchto žáků. Záměrem druhé výzkumné otázky bylo zjištění podpory, kterou musí škola zajistit pro adekvátní distanční vzdělávání žáka s LMP. Tyto vytyčené cíle se podařilo díky rozhovorům s osmi třídními učiteli naplnit.

Z rozhovorů vyplynulo, že výuka žáků s LMP byla během distančního vzdělávání opravdu rozmanitá. Stejně jako celá společnost, tak i vzdělávací systém nebyl na tuto mimořádnou pandemickou situaci připraven, nikdo neměl s podobným stavem předchozí zkušenost, a proto, i když MŠMT vydalo jistá doporučení, všichni účastníci vzdělávacího procesu často improvizovali a museli se přizpůsobit novým nebo rychle se měnícím vládním opatřením. I když to bylo pro pedagogy, asistenty, samotné žáky a hlavně jejich rodiče velice náročné a on-line výuka se zaváděla velice ztěžka, po určité době došlo ve valné většině k výraznému zlepšení. Tento posun bylo možné pozorovat převážně u distančního vzdělávání intaktních žáků. Velká rozmanitost ale stále zůstala při vzdělávání žáků s LMP, neboť každý má jiné individuální schopnosti a jinou míru přizpůsobivosti a s každým je proto nutné pracovat mnohem více individuálně. Velký vliv na vzdělávání mělo rodinné zázemí a rodiče, kteří v některých případech plně suplovali roli asistenta pedagoga, v jiných naopak nebylo distanční vzdělávání rodinou dostatečně podporováno.

Učitelé se snažili nacházet optimální řešení a vyzkoušeli různé způsoby výuky. Hlavní faktory, které ovlivnily výuku, byly podpora a zabezpečení rodiny, ročník, který žák navštěvuje a jeho schopnosti a dovednosti. Zapojení žáků proto probíhalo s různou intenzitou. V nižších ročnících učitelé volili kratší vyučovací celky a volali si maximálně 45 minut, zatímco v posledním ročníku v jeden den měli běžně 3 vyučovací hodiny. Z výpovědi učitelů vyplynulo, že na všechny vyučovací hodinu spolu se třídou se připojovali dva žáci z osmi. V dalších dvou případech byla výuka redukována a žák se připojoval na 1 až 2 hodiny týdně. V polovině případů, tedy ve čtyřech, se žák s ostatními spolužáky

nepřipojoval vůbec. Jeden z této poslední skupiny připojení alespoň ze začátku vyzkoušel, ale nesešlo se to s úspěchem.

Náročnost práce shledávali učitelé mimo jiné v technickém zajištění a počítačové gramotnosti, která byla někdy nedostatečná i u rodičů. Obtíže vycházely z charakteristiky daného znevýhodnění. Nápadná byla rychlejší unavitelnost žáka a nižší míra koncentrace pozornosti. Žáky rozptylovalo velké množství podnětů, a to nejen na počítači, ale také v jeho bezprostředním okolí. Učitelé uvedli, že v distanční výuce byla omezena možnost střídání aktivit, neboť celá výuka spočívala v osobní přítomnosti u počítače. Vzhledem k rozdílným schopnostem žáka s LMP a jeho spolužáků hodnotili učitelé mnohem náročnější zapojení žáka do výuky. Učitelé zmínili, že toto zapojení bývá velmi komplikované i v prezenční výuce, nejvíce v předmětu českého jazyka a matematiky, kdy žák pracuje pouze s asistentkou, protože společná výuka již není možná. Tato rozdílnost schopností se v distanční výuce řešila individuálními konzultacemi, které probíhaly nejprve on-line, jakmile to bylo možné, docházeli tito žáci do školy na konzultaci ke svým asistentům.

VO1: Jak probíhala spolupráce učitele a asistenta pedagoga při zajištění distanční výuky?

Osoby s MP mají mnohem menší míru samostatnosti než jejich intaktní vrstevníci, proto byla při práci s žáky v on-line prostředí i při zpracování domácích úkolů vždy nezbytná asistence. Nejčastěji tuto asistenci poskytovali rodiče, dále pak asistenti pedagoga, jejichž zapojení do výuky se lišilo. Učitelé byli s asistenty v častém kontaktu, v jednom případě paní učitelka uvedla, že kontakt byl dokonce intenzivnější než při prezenčním vzdělávání. I když výuku plánoval a sestavoval převážně učitel, asistent ji mohl modifikovat a přizpůsobit aktuálním potřebám jedince. Pouze ve dvou případech si asistent připravoval práci pro žáka sám. Všichni zmínili zkušenost, že jim však asistenti podávali zpětnou vazbu a hodnotili proběhlou výuku. Stěžejní zapojení asistentů do vzdělávání žáků bylo prostřednictvím individuálních konzultací. Pokud probíhaly konzultace ve škole, výrazně to ulehčilo práci rodičům, neboť nemuseli být u výuky přítomni, a pedagogům, kteří do částečné míry přesunuli vzdělávací povinnost na asistenty a nemuseli žáka aktivně zapojovat do on-line synchronní výuky. Tuto variantu využili všichni dotazovaní, neboť umožňovala maximální individuální přístup a naplnění potřeb daného žáka. V polovině případů byla kombinována s on-line připojením k ostatním spolužákům, u zbylých žáků se jednalo o jediný způsob vzdělávání zajištěný školou, protože z technických nebo jiných důvodů nebylo ani možné zajistit vzdělávání jinak. I když tento způsob individuálních

konzultací s asistentem vyhovoval všem stranám nejvíce a byl aplikován po celou dobu distančního vzdělávání, přinesl také jeden negativní důsledek, a to separaci jedince od ostatních spolužáků. U žáků, kteří alespoň někdy využili připojení k celé třídě, bylo toto úskalí ošetřeno. Znamenalo to ale aktivní spolupráci rodičů. Do jisté míry tento problém vyřešil informant č. 4, který zvolil kombinaci spojení individuální konzultace s asistentem pedagoga v budově školy spolu se synchronní on-line výukou se třídou. „*Když je s žákyní na individuální konzultaci, tak se s ní připojuje do on-line výuky na 45 minut a se vším jí pomáhá, ztlumuje, zapne mikrofon. Ono je to hodně potřeba, protože když se připojuje z domova, tak jsou u ní vždy rodiče*“ (informant č. 4). Z výpovědi se jednoznačně potvrdilo, že postavení asistenta pedagoga v procesu vzdělávání žáka s LMP je nepostradatelné. V případě, že by nebyl asistent zapojen do výuky, musel by tuto povinnost školy plně převzít rodič, popřípadě jiný člen domácnosti. Z výpovědi učitelů však vyplynulo, že se všichni asistenti pedagoga do výuky žáka s LMP zapojovali, i když různou formou a intenzitou. Pět asistentů se připojovalo přímo do vyučovacích hodin, buď aby byli nápomocni žákovi s LMP nebo aby byli v kontaktu se zbylými žáky a věděli, jaká látka se probírá. Znalost probírané látky byla nezbytná, neboť asistenti pedagoga v několika případech pomáhali prostřednictvím skupinového či individuálního doučování ostatním žákům, v tomto případě pouze on-line formou. Další činností, kterou byli asistenti učitelům nápomocni, byla výroba pomůcek či plnění jiných drobných úkolů podle jejich zadání.

VO2: Jakou podporu musí škola zajistit pro adekvátní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v době distančního vzdělávání?

Škola by měla zajistit určitý stupeň podpory pro každého účastníka vzdělávacího procesu, ať už je to žák, pedagog či rodič.

Pro náležité vzdělávání žáka je třeba zajistit fungování všech doporučených podpůrných opatření. Výzkumným šetřením se potvrdilo, že podpůrná opatření byla žákům v době distančního vzdělávání poskytována. Při vzdělávání učitelé vycházeli z doporučení školského poradenského zařízení a vzdělávali žáka podle jeho individuálního vzdělávacího plánu, upravovali vzdělávací obsahy, individualizovali výuku dle potřeb žáka, spolupracovali s asistentem pedagoga, ve většině případů nabízeli zapůjčení pomůcek, případně technické vybavení. Pokud nedošlo k zapůjčení pomůcek, bylo to z důvodu, že o ně rodiče neprojevili zájem nebo se škola obávala jejich zničení či ztracení, a tak poskytla pouze spotřební materiál. Omezeným způsobem fungovaly intervence, které v polovině případů

nebyly v distanční výuce uskutečňovány, i když byly SPC doporučeny. Pokud k naplnění tohoto podpůrného opatření došlo, aplikovalo se převážně papírovou formou. V průběhu distančního vzdělávání je potřeba také zamezit sociální izolaci občasným připojováním žáka s LMP do on-line výuky, aby neztratil kontakt se svými spolužáky a formoval tak své žákovské sebepojetí.

Během celého vzdělávacího procesu a zvláště v době distančního vzdělávání by měla být školou poskytnuta podpora i rodičům. Škola informuje rodiče o možnosti využití konzultačních služeb školního poradenského pracoviště. Velkou podporou pro rodiče bylo dle rozhovorů vstřícnost a časová flexibilita učitelů. *„Rodiče mi psali na e-mail, mám pracovní telefon a voláme si. Snažila jsem se jim vyjít vstříc, takže jsme si volali někdy i v osm večer, protože jsem si říkala, bůh ví, v kolik rodiče přijdou z práce“* (informant č. 6). Pokud si rodiče nevědí rady se vzděláváním žáka nebo s používáním didaktických a kompenzačních pomůcek, měla by škola nabídnout pomoc formou instruktáže, předáním rad a zkušeností.

Podpora při distančním vzdělávání nesmí být odepřena ani učitelům a asistentům pedagoga. Z výpovědí vyplynulo, že největší podporu si poskytovali učitelé sami navzájem předáváním rad a zkušeností z praxe. Škola by proto měla organizovat porady tematicky zaměřené na distanční vzdělávání, zajistit dobrovolná školení na metodické vedení žáků a na posílení počítačové gramotnosti učitelů. Dále by měla sledovat a poskytnout nabídku tematicky zaměřených webinářů a článků z různých zdrojů. Již zmíněné předávání zkušeností mezi učiteli se týkalo spíše distančního vzdělávání intaktních žáků. Vzhledem k tomu, že na škole je často pouze jeden žák s LMP, nemá jeho učitel možnost radit se s jiným kolegou, který má ve třídě žáka se stejným typem postižení. Proto by měla škola zprostředkovat kontakty na jiné školy, aby si učitelé mohli sdílet své zkušenosti a způsoby výuky, možnosti zapojení asistentů pedagoga a další užitečné rady, a to pod vedením speciálních pedagogů nebo jiných pracovníků školských poradenských zařízení. Škola musí také zajistit funkční školní poradenské pracoviště, které poskytne učitelům metodické vedení a instrukce o tom, jak s žákem pracovat, nebo alespoň nabídne různé způsoby, které učitelé mohou vyzkoušet a zjistit, co žákovi vyhovuje.

Kromě všech výše zmíněných forem podpory, by neměla škola zapomenout i na psychickou podporu žáků, učitelů i rodičů. Pocit soudržnosti a sounáležitosti může do jisté míry snížit frustraci a přispět tak k překonání nelehkého období distančního vzdělávání. I díky psychické podpoře tak bude proces distanční výuky pro všechny co možná nejméně stresující.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zaznamenat možnosti a způsoby distančního vzdělávání a zaměřit se na specifika a náročnost práce s žáky s lehkým mentálním postižením v běžném vzdělávacím proudu. Práce zjišťuje, jak byla distanční výuka realizována v praxi, a specifikuje důležitost práce asistenta pedagoga. Uvádí, jakou podporu by měla škola zajistit pro adekvátní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v době distančního vzdělávání.

V teoretických východiscích bylo definováno vzdělávání osob s lehkým mentálním postižením a legislativní vymezení. Tato část se zaměřuje na vysvětlení základních pojmů, etiologii mentálního postižení, charakteristiku osob s MP a definuje určitá specifika edukace, která z charakteristiky vyplývají. Pozornost je věnována distančnímu vzdělávání, včetně metodického doporučení, které MŠMT vydalo z důvodu nutnosti vzdělávat žáky distančním způsobem vzhledem k přetrvávající pandemii COVID-19.

V praktické části je představen cíl práce, hlavní výzkumné otázky, charakteristika souboru a technik šetření. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Na základě rozhovorů vyplynulo, že distanční výuka probíhala u všech žáků s LMP, i když v různé podobě a intenzitě. Rozhovory s osmi třídními učiteli přispěly k naplnění předem stanovených cílů a k zodpovězení výzkumných otázek.

Hlavním přínosem bakalářské práce by mohlo být ucelené poskytnutí informací týkající se vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Ze závěrečných výsledků výzkumu můžeme stanovit závěry, jaký způsob práce učitelé preferovali a jaký způsob výuky se jim osvědčil. Tato zjištění by mohla být přínosná, pokud by v budoucnu nastala obdobná situace jako za doby pandemie v roce 2020. Vzhledem k tomu, že žák potřebuje aktivní pomoc při práci s počítačem i při samotném procesu učení, stávalo se, že roli asistenta v domácím prostředí přebírali rodiče. Rodič by ale rozhodně neměl suplovat práci asistenta pedagoga, proto se varianta individuální konzultace v budově školy společně s asistentem pedagoga a připojení k on-line synchronní výuce jeví jako neoptimálnější. Tato varianta by byla možná ale pouze v případě, že bude upraveno mimořádné vládní opatření omezující provoz škol a školských zařízení, a to tak, že ze zákazu osobní přítomnosti žáka na základním vzdělávání v základní škole budou vyjmuti žáci podle § 16 odst. 9 školského zákona a bude umožněna jejich každodenní docházka do školy po celou dobu distančního vzdělávání.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4

BARTOŇOVÁ, M., 2013. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6560-4

BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M., ed., 2016. *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-256-7

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., BOČKOVÁ, B., et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6

ČERNÁ, M., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6

PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. a BARTOŇOVÁ, M., 2017. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7689-1

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J., 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9

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

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H., BUREŠ M., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9

VALENTA, M., PETRÁŠ, P., 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3311-0

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2

ZORMANOVÁ, L., 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9

Internetové zdroje

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: Definition of Intellectual Disability: přeloženo, [online]., [cit. 21.03.2021]. Dostupné z: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>

MKN-10. ÚZIS ČR, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (2021) [online]. [cit. 27.03.2021]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70>

MŠMT – Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, [online]., [cit. 15.04.2021], Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf

Česká školní inspekce: Distanční vzdělávání v základních a středních školách; Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19, 2021, [online]., cit. [20.5.2021]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

Down Syndrom | Obecné informace. Společnost rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem, z.s. [online]. [cit. 24.6.2021]. Dostupné z: <https://www.downsyndrom.cz/downuv-syndrom/obecne-informace.html>

Příznaky Rettova syndromu. Hlavní strana [online]. Spolek rodičů a přátel dívek s Rettovým syndromem [cit. 24.6.2021]. Dostupné z: <http://www.rett-cz.com/rettuv-syndrom/co-je-rettuv-syndrom/priznaky-rettova-syndromu/>

Speciální pedagogika: ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY (2020, ročník 30, číslo 3–4) ŠTECH, S., SMETÁČKOVÁ, I. *Na okraji zájmu? Distanční vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pohledem jejich rodičů.* Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1yZqDLFyTbX4_upk8HGjX8Py7-YjwOf5X/view

Zákony a vyhlášky

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 07.01.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=zakon+č.+561%2F2004>

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 07.01.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 26.04.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-349>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky: Mimořádné opatření, Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN, 2020. [online]. [cit. 26.4.2021]. Dostupné z: https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/18696/40547/Mimořádné%20opatřen%C3%AD%20%20uzavřen%C3%AD%20základn%C3%ADch,%20středn%C3%ADch%20a%20vysokých%20škol%20od%2011.%203.%202020.pdf?fbclid=IwAR1h2Mfce4JMU6p_I02IHFuxpQrhKil_xQljSe4VmSrSyMnh5knsHPLV_e8

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 07.01.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 07.01.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 07.01.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Usnesení č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 07.01.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

Sdělení č. 10/2010 Sb. m. s., Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. [cit. 07.01.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10#f5512039>

//// Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, MPSV, 2021 [cit. 02.05.2021]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Informace a identifikační údaje o informantech	29
---	----

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Scénář polostrukturovaného rozhovoru	49
Příloha č. 2 - Jeden vybraný přepis rozhovoru	50

Příloha č. 1

Scénář polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou žáka s LMP

1. Jaký ročník žák navštěvuje?
2. Jaký stupeň podpůrného opatření má daný žák?
3. Kolik máte žáků ve třídě?
4. Jak dlouhá je Vaše praxe s inkluzivním vzděláváním?
5. Jak dlouhá je Vaše praxe s daným žákem?
6. Jak na škole probíhala příprava na distanční výuku ze strany vedení školy?
7. Jakou komunikační platformu na škole využíváte?
8. Jak je výuka realizována během distančního vzdělávání?
9. Připojuje se integrovaný žák do on-line výuky s ostatními žáky? V jakém rozsahu a jak je do ní zapojován?
10. V čem vidíte specifika práce a náročnost u žáků s LMP v běžném edukačním procesu?
11. Jak se to odráží do on-line prostředí?
12. Jaká podpůrná opatření jsou žákovi poskytována při běžném edukačním procesu?
13. Bylo možné některá z těchto podpůrných opatření zapojit do distančního vzdělávání?
Jaká a jak?
14. Využívá žák nějaké kompenzační pomůcky v běžné výuce? Pracuje s nimi i během distančního vzdělávání?
15. Jak je v době distančního vzdělávání uskutečňována pedagogická intervence?
16. Jak je v době distančního vzdělávání uskutečňována speciálně pedagogická péče?
17. Využili jste možnosti konzultačních služeb školského poradenského zařízení?
18. Jste v kontaktu s poradenským pracovištěm na škole?
19. Jak je při distanční výuce využit asistent pedagoga?
20. Zapojuje se přímo do výuky? V jakém rozsahu?
21. Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem?
22. Jaké volíte cesty při komunikaci s rodiči?
23. Jak často jste s nimi v kontaktu?
24. Máte nějakou zpětnou vazbu od rodičů?
25. Odnášíte si z distančního vzdělávání nějakou pozitivní zkušenost?

Příloha č. 2

Jeden vybraný přepis rozhovoru

1. Jaký ročník žák navštěvuje?

„Chodí do 1. třídy.“

2. Jaký stupeň podpůrného opatření má daný žák?

„Má 4. stupeň podpůrného opatření.“

3. Kolik máte žáků ve třídě?

„Máme 22 žáků.“

4. Jak dlouhá je Vaše praxe s inkluzivním vzděláváním?

„Jeden rok, dřív jsem se setkala spíš s nadanými žáky než s žáky s nějakým typem znevýhodnění.“

5. Jak dlouhá je Vaše praxe s daným žákem?

„Jeden rok nebo přesně necelých 9 měsíců.“

6. Jak na škole probíhala příprava na distanční výuku ze strany vedení školy?

„Žádné přesné pokyny nepřišly. Minulý rok jsem učila půl roku v 5. třídě spolu s posledním ročníkem na vysoké škole. A když jsem tady začala učit, tak se očekávalo, že si s tím poradíme. Jakým způsobem to zavedeme, bylo na nás. Měli jsme od vedení školy doporučenou metodiku od MŠMT pro distanční vzdělávání. Porady se na to zaměřovaly, ale že by se někdo speciálně zaměřoval, jestli začínající učitel ví, jak to udělat, nebo jakým způsobem to chci udělat, to nebylo. Ale hodně diskutujeme a radíme se s kolegyní z druhé první třídy ohledně nějakých organizačních věcí, jak často mít rozvrh, jaké předměty, tak to jsme řešily společně. A hodně jsem se opírala o mou asistentku, která už učí na škole 3. rok a ví, jakým způsobem probíhala distanční výuka na jaře. Takže to jsem se hodně ptala a z toho jsem také vycházela.“

7. Jakou komunikační platformu na škole využíváte?

„Škola nám stanovila MS Teams, abychom to sjednotili.“

8. Jak je výuka realizována během distančního vzdělávání?

„Máme výuku denně. Každý den máme 2 předměty v jedné vyučovací hodině, to znamená, že mám denně 45 minut s jednou skupinou a ty skupiny mám čtyři. Pondělí, středa a pátek máme český jazyk a matematiku, úterý český jazyk a anglický jazyk, ve čtvrtek český jazyk. Jednotlivé skupinky se během jednoho dne prostřídají, každá má to stejné a já tedy učím 4x to samé za sebou. Ale každé dítě má jednou denně 45 minut.“

9. Připojuje se integrovaný žák do on-line výuky s ostatními žáky? V jakém rozsahu a jak je do ní zapojován?

„Nevěděla jsem, jakým způsobem zajistit vzdělávání této dívky. Řekla jsem rodičům, že není potřeba, aby se do hodin připojovala. Rodiče to ale vnímali tak, že pro ni bude prospěšné připojovat se a se spolužáky se vidět. Což teď vidím, že to tak je. Ale samozřejmě to fungování není 100%, má u sebe vždy rodiče, kteří ji korigují nebo jí pomáhají. Takže tam jsou vždycky a je to jediné dobře, protože i tatínek je speciální pedagog, takže i nějakým způsobem pedagogické působení tam je. Takže je to velice nápomocné. Ale spíš se připojuje proto, než že by byla výuka uzpůsobená jejím vzdělávacím potřebám, ale aby se viděla se spolužáky.“

10. V čem vidíte specifika práce a náročnost u žáků s LMP v běžném edukačním procesu?

„Je to moc náročné. Mám asistentku, která není osobní asistent, ale je asistent pedagoga. Mám třídu, kde je 15 chlapců a 7 holčiček, a mám hodně dětí s poruchou pozornosti, s impulzivitou. Je proto hodně náročné se té holčičce věnovat. Asistentka pedagoga ale funguje skvěle. Zaznamenala jsem v průběhu roku, co ji učím, že to není přesně to, co bych si představovala, že ji chci dát. Asistentka pedagoga mi ale velice pomáhá. Pokud zadávám nějaký úkol a ona vidí, že žákyně ho nezvládne, tak se na sebe podíváme a ona jí zadá jiný úkol. To funguje bezvadně během prezenční výuky. Kvůli tomu, že jsme teď byli na on-line výuce a stále se to střídá, tak žákyně nemá pracovní návyk. Často se stává, že se uzavře, nebude pracovat, schová se pod stůl, jde si hrát na koberec. V tuhle chvíli už jí necháváme, protože víme, že s tím nic nezmůžeme. Je schopná v hodině pracovat maximálně 20 minut, nebo po částech s krátkou přestávkou. Umožňujeme ji hrací prostor, odpočinek a relaxaci. Děti to samozřejmě vnímají, některým je jednodušší to vysvětlit, někteří to vnímají hůře. Ale myslím si, že už jsou s tím tak srovnání.“

11. Jak se to odráží do on-line prostředí?

„V písance ji předepisují jiná slova, zadávám jiné úkoly, ale je to časově hodně náročné. Jednou týdně si asistentka bere holčičku do školy, kde se spolu připojí a zároveň s ní dělá úkoly, co mají jako samostatnou práci. Využívají pomůcky, protože ona měla díky 4. stupni podpůrného opatření vypsané finance na speciální pomůcky, což máme třeba takové dřevěné tabulky s vygravírovanými písmenky a ona si vezme tužku a vede jí to. Pokud je prostor nebo vidíme, že něco nezvládne, tak se jí dá taková pomůcka. Ono to vypadá jako hračka, ale rozvíjí ji to.“

12. Jaká podpůrná opatření jsou žákovi poskytována při běžném edukačním procesu?

„Mezi podpůrná opatření, která jí byla doporučena ze SPC, patří poskytnutí prostoru pro relaxaci nebo odpočinek mezi jednotlivými aktivitami. Hodně se teď zaměřujeme na fungování v kolektivu. Protože žákyně je starší než ostatní děti, tak chceme, aby se zkrátka vyvíjela v sociálních dovednostech a aby vztah mezi dětmi nebyl spíš asistenční, ale byl pořád kamarádský. Snažíme se pracovat s celou třídou, využíváme aktivity pro sociální rozvoj, zaměřili jsme se na popisování a vyjadřování emocí, jak s emocemi pracovat. Další podpůrné opatření je úprava místa ve třídě, žákyně sedí kousek od asistenta. Zároveň je také úprava výstupů, umožnění změny práce, pokud vidíme, že je to pro ni náročné, zadáme jí jiný úkol, případně jí dáme k dispozici nějakou pomůcku.“

13. Bylo možné některá z těchto podpůrných opatření zapojit do distančního vzdělávání?

Jaká a jak?

„V rámci distančního vzdělávání se to omezilo na práci s asistentkou jednou týdně a nějaké zapůjčení pomůcek. Dále také úpravy úkolu, například vázané písmo je pro ni těžké, takže ji místo slov předepisují jen slabiky. Což je do určité míry úprava vzdělávacího obsahu.“

14. Využívá žák nějaké kompenzační pomůcky v běžné výuce? Pracuje s nimi i během distančního vzdělávání?

„Pomůcky zapůjčovala škola. Hodně pomůcek využíváme s celou třídou, ale myslím si, že je to pro ni hodně užitečné.“

15. Jak je v době distančního vzdělávání uskutečňována pedagogická intervence?

„Nemáme doporučené od poradny intervence.“

16. Jak je v době distančního vzdělávání uskutečňována speciálně pedagogická péče?
„Žákyně spadá pod SPC a v případě potřeby k nám přijde na hospitaci speciální pedagožka, která ji má už delší dobu v péči. A během tohoto roku u nás byla 2x, vždy se na žákyni podívala 2 hodiny a pak jsme se pobavily, jestli je tam nějaký posun, jakým způsobem ji rozvíjet dál. A teď nám říkala, že nám od 2. třídy poskytnou osobního asistenta.“

17. Využili jste možnosti konzultačních služeb školského poradenského zařízení?
„Ne.“

18. Jste v kontaktu s poradenským pracovištěm na škole?
„Nedostávala jsem instrukce, jak s žákyní pracovat nebo jestli ji zapojovat do on-line hodin nebo ne. Veškerá doporučení, jak s ní pracovat, jsem dostala od asistentky, která ji měla celou první třídu, kterou nyní opakuje. Společně jsme se sešly, řekla mi, jak to dělaly na jaře minulého roku, a domluvily jsme se na tom, jak budeme postupovat nyní. Určitě jsme ale nedostaly nějaké doporučení od speciálně pedagogického centra nebo našeho poradenského pracoviště. Od školního poradenského pracoviště jsme měly podporu v tom smyslu, že pokud bychom něco potřebovaly, tak se na ně můžeme obrátit. Ale myslím si, že to zatím zvládneme.“

19. Jak je při distanční výuce využit asistent pedagoga?
„Mám asistentku pedagoga, která má sama dvě děti na distančním vzdělávání, takže jsem ji nechtěla moc zatěžovat. Takže jsem si říkala, že dokud ji nebudu muset zapojovat, tak ji zapojovat nebudu. Ale jelikož jsme si na poradě dávali rady a typy, jakým způsobem s asistenty pracujeme, tak jsem jí dávala prosbičky na výrobu pomůcek, tisknutí, laminování, vystřihování, které využijeme, až budeme ve škole. Potom se asistentka připojovala spolu s žákyní do on-line hodin, jen když byla s žákyní na konzultaci jeden na jednoho ve škole. A protože jsem si třídu dělila na čtyři skupiny a učila jsem tedy 4x to samé, tak jsme teď zavedly, že se připojí také na jednu z hodin, aby viděla, jak výuka probíhá, a pak sama jednu hodinu odučí. Já si během toho pak připravuji práci na další den nebo opravuji úkoly, které mi děti zastaly. Zároveň máme zavedené dobrovolné doučování 2x týdně po 30 minutách, jednou český jazyk a jednou matematiku, kdy já jsem vytipovala děti, které potřebují s něčím pomoc nebo doučit. A ony se pak s asistentkou připojily.“

20. Zapojuje se přímo do výuky? V jakém rozsahu?

„Do běžné výuky se normálně nepřipojuje. Pouze když je s žákyní na individuálních konzultaci, tak se s ní připojuje do on-line výuky na 45 minut a se vším jí pomáhá, ztlumuje, zapne mikrofon. Ono je to hodně potřeba, protože když se připojuje z domova, tak jsou u ní vždy rodiče.“

21. Jak probíhá spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem?

„Spolu se domlouváme a nemáme s tím problém, velice dobře se nám spolu spolupracuje. Po hodině si často rozebereme hodinu a řekneme si, co by se dalo udělat jinak nebo co naopak fungovalo. Funguje tam naprostá symbióza. Když něco potřebuju, tak se jen na sebe podíváme a ona ví. Rozhodně se nedostáváme do střetů, že já něco řeknu a ona to udělá jinak, to se nestává. A v té on-line výuce nedochází k problémům vůbec.“

22. Jaké volíte cesty při komunikaci s rodiči?

„Na začátku roku jsem uvažovala, jestli jít cestou totální otevřenosti a dát rodičům číslo, soukromé e-mail. Dala jsem jim své telefonní číslo a teď toho trochu lituji. I v distanční výuce jsme se snažily co nejvíce rodičům vyhovět a vyjít vstříc a dopadlo to tak, že pro zadávání úkolu používáme zprávy, Whatsapp, e-mail, Teamsy a rodiče nám to posílají všude možně. Do půlnoci nemáme klid, pořád zvoní telefon. Je to asi takové náročnější, ale zároveň vidím, jak strašně to ty rodiče oceňují. Přesto si myslím, že jsem si to ze začátku mohla nastavit trochu jinak, ale zároveň jsem ráda, že rodiče vidí, že jsem vstřícná a otevřená k různým možnostem a oceňují to. A jsem si jistá, že kdybych teď přišla s tím, že bych chtěla tyto pravidla upravit, tak s tím budou souhlasit.“

23. Jak často jste s nimi v kontaktu?

„Když je potřeba.“

24. Máte nějakou zpětnou vazbu od rodičů?

„Vždy se dá dělat víc, ale myslím si, že pro rodiče holčičky děláme opravdu hodně. Snažíme se jim přizpůsobovat úkoly, půjčujeme jim pomůcky. Zároveň si vyžádali, abychom neměnili skupinu. Tím, jak učím žáky po menších skupinkách, tak jsem chtěla děti promíchávat, aby se potkávaly i s jinými dětmi. Ale rodičům žákyně s LMP to nevyhovovalo, protože mají další 3 děti a bylo to pro ně organizačně náročné. Jinak byli rádi, že jsem jim nabídla pomůcky

domů a myslím si, že jsou vděční, že mohou mít každý týden individuální konzultaci s asistentkou.“

25. Odnášíte si z distančního vzdělávání nějakou pozitivní zkušenost?

„Asi spíš negativní než pozitivní. Při on-line výuce ji musím stále ztlumovat mikrofon, protože se vyjadřuje, když to není vhodné. Jediné pozitivní mě napadá, že mi odpadá práce ve třídě, protože tu práci v té třídě s ní dělá asistentka, když je s ní jednou týdně. A já jsem s malou skupinkou dětí, takže kázeňsky a výukově se to dá při on-linu lépe zvládnout. Když je pak ve třídě 22 dětí a do toho žákyně s LMP, tak věnovat se jejím potřebám individuálně je obtížnější.“