

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v době distanční
výuky

Education of pupils with special educational needs during distance learning

Adéla Kreidlová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v době distanční výuky* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 7. 2022

Děkuji vedoucí bakalářské práce, PaedDr. Evě Marádové, CSc., za odborné vedení, čas, cenné rady a připomínky, které mi při psaní práce poskytla.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku distančního vzdělávání žáků se SVP. Jejím cílem je popsat zkušenosti vybraných základních škol s distanční výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zjistit, zda pedagogičtí pracovníci doporučují využívání digitálních technologií i při jejich výuce prezenční. Práce se zabývá digitálními kompetencemi pedagogů a asistentů pedagoga, reflektuje jejich postoje k začleňování digitálních technologií do výuky uvedené skupiny žáků. Je zkoumáno, jak bylo v době pandemie Covid-19 realizováno distanční vzdělávání na dvou základních školách, jak byla nastavena organizace výuky a jaké nástroje příslušní pedagogičtí pracovníci při práci s žáky se SVP využívali.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část vysvětluje na základě prostudované literatury pojem distančního vzdělávání a uvádí, jaké formy se rozlišují. Dále vymezuje skupinu žáků se SVP, pojem podpůrných opatření a legislativní zakotvení této problematiky. Ve svém závěru reflektuje výsledky několika výzkumných šetření uskutečněných v období pandemie Covid-19 na běžných základních školách. Empirickou část práce tvoří kvantitativní výzkum. Metodou dotazníkového šetření bylo zkoumáno, jakým způsobem byla realizována distanční výuka žáků se SVP a nakolik mohou být digitální technologie využity při prezenční výuce.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že v období distančního vzdělávání došlo v oblasti digitálních kompetencí pedagogických pracovníků k mírnému zlepšení. Respondenti shledali využívání digitálních technologií ve výuce žáků se SVP jako přínosné.

KLÍČOVÁ SLOVA

Distanční výuka, žák, speciální vzdělávací potřeby, základní škola, digitální technologie, pedagog

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the issue of distance education of pupils with special educational needs. Its aim is to describe the experience of selected primary schools with distance education of pupils with special educational needs and to find out whether pedagogical staff recommend the usage of digital technologies in their full-time teaching. The thesis deals with the digital competences of teachers and teaching assistants and reflects their attitudes towards the inclusion of digital technologies in the teaching of the mentioned group of pupils. It examines how distance education was implemented in two primary schools at the time of the Covid-19 pandemic, how the organization of teaching was set up and what tools were used by the relevant teaching staff when working with pupils with SEN.

The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part explains, on the basis of the studied literature, the concept of distance education and indicates which forms are distinguished. It also defines the group of pupils with SEN, the concept of support measures and the legislative anchoring of this issue. It concludes by reflecting on the results of several research investigations carried out during the Covid-19 pandemic in mainstream primary schools. The empirical part of the thesis consists of a quantitative research investigation. The questionnaire survey method was used to investigate how distance learning for pupils with SEN was implemented and to what extent digital technologies can be used in full-time teaching.

The results of the survey showed that there was a slight improvement in the digital competences of teaching staff during the period of distance education. Respondents found the usage of digital technologies in teaching students with SEN to be beneficial.

KEYWORDS

Distance education, pupil, special educational needs, primary school, digital technologies, teacher

Obsah

Úvod.....	7
1 Distanční vzdělávání.....	8
1.1 Vymezení pojmu.....	8
1.1.1 Distanční vzdělávání x on-line výuka.....	9
1.1.2 Distanční vzdělávání x e-learning.....	10
1.2 Distanční výuka x nouzová distanční výuka.....	11
1.3 Formy distanční výuky.....	12
1.3.1 On-line výuka.....	12
1.3.2 Off-line výuka.....	14
1.3.3 Smíšená výuka.....	15
2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	16
2.1 Vymezení pojmu.....	16
2.2 Zastoupení žáků se SVP na základních školách.....	17
2.3 Poskytování podpurných opatření.....	18
2.3.1 Digitální technologie jako podpurná opatření.....	19
2.3.2 Využití digitálních technologií u vybraných skupin žáků se SVP.....	20
3 Distanční vzdělávání žáků se SVP.....	24
3.1 Realizace distančního vzdělávání v období pandemie Covid-19.....	24
3.2 Zapojení žáků se SVP do výuky.....	27
3.3 Poskytování podpory žákům se SVP.....	27
3.4 Komunikace s žáky se SVP a jejich zákonnými zástupci.....	29
4 Empirická část.....	31
4.1 Cíl práce a metodologie.....	31
4.2 Výsledky výzkumného šetření.....	34

4.3	Shrnutí výsledků.....	47
4.4	Vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky.....	49
	Závěr.....	53
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	55
	Seznam příloh.....	60

Úvod

Bakalářská práce se věnuje problematice distančního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách. Zabývá se obdobím plošného uzavření škol, k němuž v České republice došlo na jaře roku 2020 z důvodu propuknutí celosvětové pandemie Covid-19.

Ve zmíněné době se distanční vzdělávání stalo jedinou formou výuky, skrz niž bylo možné pokračovat ve vzdělávání žáků. Často se v souvislosti s tímto tématem poji otázka, nakolik je daný způsob výuky kvalitní, jaké dopady bude mít na žáky v následujících letech jejich studia a zda by se některé jeho prvky měly zachovat i v současné době.

Bakalářská práce popisuje, jakým způsobem byla uskutečněna distanční výuka na dvou vybraných základních školách. Pozornost je věnována výuce v podmínkách společného vzdělávání se zaměřením na žáky se SVP. Provedený výzkum zkoumá problematiku z pohledu pedagogických pracovníků – pedagogů a asistentů pedagoga. Klade si za cíl shrnout jejich zkušenosti a zjistit, zda lze doporučit využívání digitálních technologií u žáků se SVP i po obnovení výuky prezenční.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část definuje stěžejní pojmy dané problematiky, především distanční vzdělávání a jeho druhy. Vymezuje skupinu žáků se SVP a uvádí popis speciálních vzdělávacích potřeb a podpůrných opatření. Prostřednictvím reflexe několika výzkumných šetření shrnuje, jak byla v období pandemie realizována distanční výuka žáků se SVP na běžných základních školách.

Empirická část obsahuje kvantitativní výzkum uskutečněný na dvou běžných základních školách. Zvolenou metodou sběru dat je dotazníkové šetření. Práce na základě získaných informací reflektuje přístup vybraných pedagogických pracovníků k výuce žáků se SVP. Jsou zde popsány možnosti využití digitálních technologií u žáků se SVP a shrnut vliv uvedeného období na rozvoj digitálních kompetencí pedagogů a asistentů pedagoga.

1 Distanční vzdělávání

1.1 Vymezení pojmu

Distanční vzdělávání vešlo ve veřejnou známost především jako důsledek celosvětové pandemie Covid-19, která propukla koncem roku 2019. Historie tohoto pojmu však sahá až do 19. století, kdy bylo zavedeno v podobě korespondenčního studia (Saykılı, 2018). Od té doby významně ovlivnilo podobu vzdělávání (Saykılı, 2018). Nabývalo různých forem a využívalo nejrůznější technologie, od poštovních až po dnešní digitální (Saykılı, 2018).

V odborné literatuře nalezneme mnoho způsobů vymezení tohoto pojmu, jakož i jeho označení. Někteří autoři hovoří o distančním vzdělávání, jiní o distanční výuce či o distanční formě vzdělávání (Rokos & Vančura, 2020; srov. zákon č. 561/2004 Sb.). V kontextu publikací, ve kterých jich je užito, však lze všechny zmíněné výrazy považovat za synonyma. Je důležité si tuto skutečnost zkraje ujasnit, aby dále nedocházelo k významovým nepřesnostem.

Ať je již distanční vzdělávání označováno jakkoli synonymně, mnohem podstatnější je, jakou formu vzdělávání představuje. Vymezit daný pojem není tak jednoduché, jak se na první pohled může jevit. Neexistuje jednotná a odbornou veřejností uznaná definice. Saykılı (2018) se zmiňuje o tzv. generacích definice distančního vzdělávání, která se s časem obsahově proměňovala.

Postupné změny v chápání pojmu souvisí s výrazným rozvojem digitálních technologií. Zounek et al. (2021, s. 45) považuje termín digitální technologie za synonymum pojmu informační a komunikační technologie (dále jen „ICT“) a definuje je jako „*všechny technologie a telekomunikační systémy umožňující práci s daty v elektronické (digitální) podobě*“.

Se stále se rozrůstajícími možnostmi, které s sebou ICT do vzdělávacího systému přináší, se rozšiřují i možnosti realizace distanční výuky. Saykılı (2018) proto na podkladě tří dřívějších pojetí distančního vzdělávání vytvořil novou definici, reflektující nejnovější technologický pokrok:

„Distanční vzdělávání je forma vzdělávání, která sdružuje fyzicky vzdálené studenty a zprostředkovatele vzdělávací činnosti kolem plánovaných a strukturovaných

vzdělávacích zkušeností prostřednictvím různých obousměrně nebo vícestranně zprostředkovaných mediálních kanálů, které umožňují interakci mezi studenty, zprostředkovateli a také mezi studenty a vzdělávacími zdroji“ (Saykılı, 2018, s. 5, přeloženo autorkou práce).

Na základě uvedené definice je vhodné zdůraznit, že veškeré vzdělávací činnosti, které se pomocí distanční formy výuky realizují, musí být předem pečlivě naplánovány a musí mít jasnou strukturu, aby obě zúčastněné strany (pedagog a žák) věděly, co se od nich očekává.

Řada českých publikací, zabývajících se problematikou distančního vzdělávání, stále vychází z dřívějších definic. Četně se v literatuře vyskytuje Průchovo vymezení z roku 2001:

„Distanční forma vzdělávání je forma řízeného studia, při němž dospělí účastníci studují samostatně, na základě multimediální prezentace učiva a kontakt s vyučujícími/konzultanty je jim zprostředkován technickými komunikačními prostředky. Multimediální prezentace využívá různých nosičů informace (tištěné texty, audiovizuální materiály, počítačové interaktivní programy aj.) a různé komunikační prostředky (rozhlas, telefon, televize, fax, e-mail aj.“ (Průcha et al., 2001, cituji podle Klement & Dostál, 2018, s. 7).

I když je toto pojetí značně zastaralé, neboť se digitální technologie za dvacet let od jeho zformulování výrazně proměnily, přesto v něm nalezneme shodu s pojetím současným. Z obou výše zmíněných vymezení vyplývají dva podstatné definiční znaky distančního vzdělávání, a to konkrétně, že se jedná o multimediální formu výuky, během níž nedochází k osobnímu setkávání vyučujícího se studujícím jedincem.

1.1.1 Distanční vzdělávání x on-line výuka

Distanční vzdělávání je často chybně zaměňováno s jinými termíny, jedním z nich je on-line výuka. Jestliže bylo výše uvedeno, že neexistuje jednotné vymezení distančního vzdělávání, u tohoto pojmu je situace mnohem složitější. O problematice vymezení zmíněného termínu rozsáhle pojednává článek Singhové a Thurmana (2019). Ten v závěru uvádí, že v rámci šetření bylo shromážděno celkem šestačtyřicet definic on-line výuky s osmnácti synonymními pojmy (Singh & Thurman, 2019). Mnohé definice mají společné

překrývající se prvky a jsou používány jako synonyma, v jiných kontextech si ale mohou vzájemně odporovat (Singh & Thurman, 2019).

On-line výuku a distanční vzdělávání jako synonyma chápat nelze. Zatímco pro distanční vzdělávání je definičním prvkem fyzická vzdálenost mezi vzdělavateli a vzdělávanými, on-line výuka je pomocí ní definována pouze tehdy, když je současně popisována jako podmnožina distančního vzdělávání (Singh & Thurman, 2019). On-line výuka tudíž může probíhat, aniž by byla distanční. Bakalářská práce se jí proto zabývá pouze ve smyslu jedné z forem distanční výuky, viz podkapitola „1.3.1 On-line-výuka“.

1.1.2 Distanční vzdělávání x e-learning

Jako synonymum k distančnímu vzdělávání je v praxi rovněž chápán pojem e-learning, avšak i v tomto případě je zaměňování zmíněných termínů často chybné.

V literatuře se, stejně jako u on-line výuky, lze setkat s výraznou nejednotností v chápání významu daného pojmu (Klement & Dostál, 2018). To potvrzují rovněž Klement a Dostál (2018, s. 46) když zdůrazňují, že „*existuje řada vymezení pojmu e-learning, které vznikaly v různých dobách a vzhledem k nepřetržitému dynamickému vývoji e-learningu samotného, i souvisejících informačních a komunikačních technologií, se často výrazně liší*“.

E-learning může nabývat různých podob. Výběr vhodného vymezení tohoto výrazu proto závisí na kontextu, ve kterém ho má být užito.

Ve vztahu k distančnímu vzdělávání se lze setkat se situací, kdy se tyto pojmy částečně obsahově překrývají. Klement a Dostál (2018) považují e-learning za moderní a preferovanou formu realizace distančního vzdělávání. Obdobné stanovisko zastává rovněž Traxler, který o e-learningu hovoří jako o „*preferovaném mechanismu poskytování většiny distančních forem studia*“ (Traxler, 2018, s. 2, přeloženo autorkou práce).

Distanční vzdělávání se v případě využívání e-learningu opírá o příslušnou technologickou bázi – využívá digitálních technologií, implementuje dílčí nástroje do výuky. Realizace distančního vzdělávání prostřednictvím e-learningu probíhá buď formou on-line či off-line výuky (Klement & Dostál, 2018). Podrobněji jsou jednotlivé formy popsány v kapitole „1.3 Formy distančního vzdělávání“.

1.2 Distanční výuka x nouzová distanční výuka

K plošnému přechodu od prezenční výuky, tedy výuky realizované ve školním prostředí, k distanční formě došlo v České republice poprvé v první polovině března 2020, kdy Ministerstvo zdravotnictví České republiky rozhodlo mimořádným opatřením (č. MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN) o zákazu osobní přítomnosti žáků a studentů základních, středních, středních odborných, vyšších odborných a vysokých škol.

Dne 24. srpna 2020 vešla v platnost novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), vyhlášená pod č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020. Touto novelou byla stanovena zvláštní pravidla pro vzdělávání žáků distančním způsobem v některých mimořádných situacích uzavření škol či omezení přítomnosti žáků ve školách (MŠMT, 2020). Zákon stanovil povinnost žáků ZŠ se tímto způsobem vzdělávat a povinnost škol distanční vzdělávání poskytovat (MŠMT, 2020).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) uvedlo podmínky, při jejichž splnění se obligatorně přechází k distanční výuce. K této formě se povinně přechází za předpokladu, že *„jsou splněny podmínky dle § 184a školského zákona a zákaz osobní přítomnosti platí pro minimálně jednu celou třídu...“* (MŠMT, 2020, s. 8). Pokud během pandemie byla více než polovina žáků jedné třídy zakázána osobní přítomnost ve škole z důvodu nařízení karantény, probíhala dle § 184a školského zákona v dané třídě obligatorní distanční výuka. Výuka v ostatních třídách zůstala beze změn, tedy v prezenční formě. Pokud však byla zakázána osobní přítomnost všech žáků, přešla na distanční výuku celá škola (MŠMT, 2020).

Od propuknutí pandemie Covid-19 začaly být distanční formou povinně vzdělávány děti předškolního věku, žáci základních škol a studenti středních, středních odborných, vyšších odborných a vysokých škol. Nemožnost vzdělávat uvedené skupiny ve školním prostředí přinutila společnost realizovat distanční vzdělávání zejména skrze informační a komunikační technologie.

Dle Neumajera (2020) však ve školách v době jejich uzavření z důvodu Covidu-19 neprobíhala distanční výuka v pravém slova smyslu, nýbrž tzv. „nouzová distanční výuka“ (též „emergency remote teaching“).

„Charakteristikou nouzové distanční výuky je náhlé, dopředu nejisté zahájení, neustálá proměnlivost vzhledem k epidemiologické situaci, nedostatek času vše předem bezchybně připravit či různorodé domácí zázemí žáků, které může škola ovlivnit jen omezeně“ (Neumajer, 2020, odst. 6). Na rozdíl od běžného distančního vzdělávání spatřuje autor hlavní účel této formy v poskytnutí dočasného nouzového přístupu k výuce a zajištění její podpory *„způsobem, který lze rychle nastavit a spolehlivě provozovat během mimořádných okolností“* (Neumajer, 2020, odst. 6).

Rozdíl mezi zmíněnými výrazy lze spatřovat v možnosti přípravy na výuku, a to jak ze strany žáků, tak pedagogů. „Pravé“ distanční vzdělávání pracuje s didakticky kvalitními materiály a veškerý průběh výuky je předem pečlivě plánován (Neumajer, 2020). Při nouzové distanční výuce zúčastněné strany potřebný prostor pro přípravu nemají. V tomto ohledu lze konstatovat, že výuka realizovaná v období pandemie Covid-19 koresponduje spíše s pojetím nouzové distanční výuky.

Další rozdíl spočívá v délce realizace jednotlivých forem. Nouzová distanční výuka je chápána jen jako krátkodobé řešení. Období plošného uzavření škol trvalo v České republice téměř dva roky. Je otázkou, zda se dá takový časový úsek ještě považovat za krátké období.

V práci je k označení výuky realizované v období pandemie Covid-19 použit pojem „distanční výuka“. Takovýto přístup byl zvolen především na základě terminologie užití v Metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (dále jen „Metodické doporučení“), které vyšlo jako reakce MŠMT na pandemii Covid-19 a které výuku ve zmíněném období souhrnně nazývá distanční výukou. Ohledy na rozdílnost daných pojmů a situací, které popisují, však budou v práci zohledněny při hodnocení kvality výuky realizované v uvedeném období.

1.3 Formy distanční výuky

Distanční vzdělávání lze realizovat pomocí následujících forem:

1.3.1 On-line výuka

Jak již bylo uvedeno výše, význam pojmu „on-line výuka“ se v různých souvislostech liší (Singh & Thurman, 2019). Jako formu distančního vzdělávání ho lze vymezit definicí

z Metodického doporučení, které ho popisuje jako „... *takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji*“ (MŠMT, 2020, s. 8).

Synchronní a asynchronní on-line výuka

On-line výuka se dále dělí na synchronní a asynchronní on-line výuku, které se od sebe odlišují na základě toho, kdy jsou při nich jednotliví uživatelé připojeni na ICT (MŠMT, 2020).

Během synchronní výuky jsou učitel a žáci připojeni na konkrétní komunikační platformě ve stejné chvíli a v reálném čase (Duschinská & High, 2020). Vyučování v takovém případě probíhá většinou pomocí platform, které umožňují uskutečňovat videohovory a další formy nepřímé interakce mezi jednotlivými uživateli. Při asynchronní výuce pracují žáci na zadaných úkolech samostatně, bez dohledu pedagoga a v jimi zvoleném čase (Duschinská & High, 2020). Během asynchronní výuky jsou žákům úkoly zadávány přes předem určenou platformu, na kterou zároveň odevzdávají jejich vlastní zpracování, takto určené místo navíc může sloužit jako archiv výukových materiálů (Duschinská & High, 2020).

Ačkoliv se zmíněné formy od sebe podstatně liší, obě přináší řadu výhod, jakož i negativ.

Výhodou synchronní výuky je bezesporu možnost interakce učitele s žáky (Duschinská & High, 2020). Synchronní výuka probíhá v reálném čase přes platformu, která zčásti dokáže zamezit sociální izolaci žáků od okolí (MŠMT, 2020). Umožňuje, aby se žáci s pedagogem vzájemně viděli a komunikovali spolu. Právě tato skutečnost pro ně může být dobrým zdrojem motivace k učení.

Při synchronní formě je poměrně obtížné udržet pozornost po delší časový úsek, a to zejména u mladších žáků. V souvislosti s tímto zjištěním je vhodné zmínit postoj Neumajera (2020, odst. 8), který uvádí, že kvalitní distanční výuka by měla „*videokonference, tedy synchronní formu propojení učitele s žáky v reálném čase, využívat jen jako doplněk. Těžiště vzdělávání by mělo spočívat v asynchronní výuce, která je organizována a řízena v nějakém za tímto účelem provozovaném systému*“. Na rozdíl od asynchronní výuky klade navíc tento způsob nároky na kvalitní internetové připojení

zúčastněných a na jejich technické vybavení (MŠMT, 2020). To může být velice problematické zejména v rodinách, kde se o jeden počítač musí v průběhu výuky podělit několik sourozenců.

Přínos asynchronní výuky lze spatřovat v časové flexibilitě (Duschinská & High, 2020). Výuka neprobíhá v konkrétně dohodnutý čas, je pouze na žácích, kdy zadané úkoly vypracují. Musí však splnit předem stanovený časový interval, který na odevzdání úkolů mají vymezený. Učitel může úkoly a studijní materiály na platformu nahrávat jednou týdně či každý den, záleží na jeho preferencích (MŠMT, 2020). V průběhu plnění zadaných úkolů je potřeba, aby byl pedagog žákům k dispozici, odpovídal na dotazy ohledně studijních povinností a upřesňoval případné nejasnosti v jejich zadání. (MŠMT, 2020).

Ani skrze jednu z forem však není vhodné realizovat celé vyučování a všechny předměty (MŠMT, 2020).

1.3.2 Off-line výuka

Off-line výuku definuje MŠMT (2020, s. 9) následovně:

„... takový způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie. Nejčastěji se jedná o samostudium a plnění úkolů z učebnic a učebních materiálů či pracovních listů. Může se také jednat o plnění praktických úkolů využívajících přirozené podmínky účastníků v jejich domácím prostředí“.

Vymezení, které uvádí Metodické doporučení, chápe off-line výuku zcela odlišně, než jak pojem popsaly definice zformulované před pandemií Covid-19 (Neumajer, 2020). Klement a Dostál (2018, s. 43) popsali v roce 2018 off-line výuku jako takovou formu vzdělávání, při které *„nemusí být počítač připojen k síti Internet a vzdělávací obsah je prezentován z informací předem uložených na paměťové médium“.*

Takové vymezení se vztahovalo na situace, kdy se žáci vzdělávali doma prostřednictvím počítače, který však nebyl připojen k internetu (Neumajer, 2020). Právě skutečnost, že je při výuce využit počítač bez internetového připojení, odlišovala danou formu od on-line výuky.

Způsob, jakým off-line výuku vymezilo MŠMT, však význam pojmu rozšířil. Pod off-line výuku řadí rovněž situace, kdy jsou žáci distančně vzděláváni bez toho, aniž by k tomu bylo užito jakýchkoliv digitálních technologií obecně (Neumajer, 2020). Zadávání úkolů tak probíhá buď písemně, osobně či telefonicky (MŠMT, 2020). Hlavní nedostatek off-line výuky spatřuje MŠMT v možnostech kontroly a dohledu na zapojení všech účastníků do vzdělávání (MŠMT, 2020).

1.3.3 Smíšená výuka

Na základě míry prolínání distanční a prezenční výuky rozlišuje Metodické doporučení ještě třetí formu, a to smíšenou výuku.

Smíšenou, také „hybridní“, výuku definuje jako druh vzdělávání, kdy je více než 50 % žáků konkrétní třídy zakázána osobní přítomnost (MŠMT, 2020). Ve třídě proto probíhá prezenční výuka současně s distanční výukou, poskytovanou žákům, jimž byla osobní přítomnost zakázána. Neumajer (2020) považuje smíšenou výuku v pojetí Metodického doporučení za „*epidemiologické opatření, nikoli pedagogické*“.

MŠMT (2020) zdůrazňuje, že smíšenou výuku nelze vnímat jen jako on-line vysílání prezenční výuky žákům, jejichž vzdělávání probíhá z domova. Ve chvíli, kdy je výuka realizována, se třída dělí na dvě samostatné skupiny (skupinu žáků ve škole a skupinu pracující z domova). Jejich způsob výuky se v mnohém liší a není proto vhodné, aby se u obou uplatňovaly stejné postupy. Tato skutečnost tak může pro mnohé učitele představovat velmi těžký didaktický problém (Zounek et al., 2021). Obdobně se vyjadřuje rovněž Neumajer (2020), který smíšenou výuku kritizuje pro její didaktické nedostatky.

2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

2.1 Vymezení pojmu

Dle §16 odst. 1 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) se za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) považuje „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“.

Jedná se o velice rozmanitou kategorii osob, do které spadají žáci s navzájem rozdílnými diagnózami. Předchozí znění školského zákona obsahovalo taxativní výčet „druhů“ SVP. Za žáky se SVP považovalo osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (Kendíková, 2016). Tyto kategorie zákon ještě dále konkretizoval.

Od taxativního vymezení bylo však novelou upuštěno, namísto toho se prosadilo pojetí, které přiznává podpůrná opatření těm žákům, kteří je objektivně potřebují k uplatnění jejich práva na vzdělání. Pozornost se tak přesunula od diagnózy ke konkrétním potřebám daného žáka (Michalík et al., 2015).

Ačkoliv v současné době není přesný výčet legislativně zakotven, lze pro názornost uvést, že do kategorie žáků se SVP spadají např. žáci s narušenou komunikační schopností, žáci se SVP z důvodu zdravotního stavu, žáci se SVP z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, žáci nadaní a mimořádně nadaní, a také žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování (kolektiv autorů projektu WELCOME, 2019).

Jedná se o velice různorodou skupinu osob, jejichž potřeba podpory se liší v závislosti na druhu a stupni postižení či znevýhodnění. Každý žák se SVP je jedinečný, ani shodný druh postižení proto předem neurčuje, že všechny osoby s daným postižením budou potřebovat stejnou míru podpory (Hájková & Strnadová, 2010).

I přesto, že se jedná o velice heterogenní skupinu, lze za společný znak všech žáků se SVP považovat přítomnost určitého znevýhodnění, které je příčinou, proč se nemohou vzdělávat v tzv. hlavním vzdělávacím proudu stejným způsobem jako intaktní společnost (Průcha, 2013). Průcha (2013) podotýká, že je úlohou společnosti těmto osobám při

realizaci jejich vzdělávání pomáhat, a to zejména prostřednictvím vhodných vzdělávacích prostředků, které by odstraňovaly či alespoň zmírňovaly důsledky jejich handicapu.

2.2 Zastoupení žáků se SVP na základních školách

V posledních letech se počet žáků se SVP na základních školách meziročně zvyšuje, tato skutečnost vyplývá ze statistik Českého statistického úřadu (dále jen „ČSÚ“) (2019, tab. 35). V časovém rozpětí let 2008–2017 se jejich podíl pohyboval kolem 9 %, následně se počty začaly výrazně zvyšovat. Zatímco ve školním roce 2008/09 tvořili žáci se SVP 8,9 % všech žáků, ve školním roce 2018/19 představovala tato skupina již 10,8 %. Celkem v roce 2018/19 navštěvovalo základní školy přes 940 000 žáků, z toho bylo 101 983 osob se SVP (ČSÚ, 2019, tab. 35).

Rostoucí podíl těchto žáků na základních školách lze spojovat se snahami integrovat do hlavního vzdělávacího proudu co nejvíce osob s jakýmkoli druhem znevýhodnění (Adamus et al., 2016).

Proinkluzivní tendence lze spatřovat i v platné legislativě. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v § 19 odst. 1 implicitně stanovuje, že žáci se SVP jsou vzděláváni v běžných školách a třídách. K jejich zařazení do škol, tříd, oddělení či studijních skupin, zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, může dojít jen za předpokladu, že je jejich znevýhodnění natolik rozsáhlé, že ani poskytování podpůrných opatření nepostačuje k zajištění naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělání (zákon č. 561/2004 Sb.). Dojde-li k naplnění těchto předpokladů, je úlohou školského poradenského zařízení doporučit zařazení žáka do školy či třídy, zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. v § 20 odst. 1 dále uvádí, že *„žáka lze vzdělávat ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pouze na základě písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení, je-li to v souladu se zájmem žáka“*.

Na základě dat ČSÚ (2019, tab. 56) navštěvovala ve školním roce 2018/19 pouze čtvrtina žáků se SVP speciální třídy, a to jak na běžných školách, tak na školách pro ně samostatně zřízených. Jedná se o nejmenší procentuální zastoupení za zkoumané období.

Co se týče zastoupení žáků na základních školách v roce 2018/19 podle druhu postižení či znevýhodnění, uvádí ČSÚ (2019, tab. 56) jako nejpočetnější skupinu jedince s vývojovými poruchami učení. Ti představují 45 % všech žáků se SVP.

Druhou největší skupinou jsou žáci s vývojovými poruchami chování (15,5 %), dále osoby s mentálním postižením (13 %) a osoby postižené více vadami (11,3 %). V průběhu let stoupá zastoupení osob s vadami řeči, v roce 2019 se jednalo o 8,4 % žáků se SVP. Méně častý je autismus, ten čítá kolem 3 % žáků se SVP. Podíl osob se sluchovým, tělesným a zrakovým postižením se pohybuje kolem 1 % (ČSÚ, 2019, tab. 56).

Všem zmíněným skupinám jsou, jak již bylo uvedeno výše, poskytována podpůrná opatření, jejichž účelem je v maximální možné míře rozvinout jejich studijní předpoklady.

2.3 Poskytování podpůrných opatření

Jako podpůrné opatření školský zákon (§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.) označuje *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“*.

Dle školského zákona (§ 16 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.) tkví podstata podpůrných opatření v: *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, ... úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, ... úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, ... úpravě očekávaných výstupů vzdělávání“* a dalších.

Tato opatření jsou na základě zákona členěna do pěti stupňů. Začlenění jednotlivých opatření do konkrétního stupně provádí vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jednotlivé stupně a druhy lze v praxi podle potřeby vzájemně kombinovat.

Poskytování podpůrných opatření se liší podle stupně, který byl danému žákovi diagnostikován. Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje škola i bez doporučení školského poradenského zařízení (zákon č. 561/2004 Sb.). Podpůrná opatření druhého až

pátého stupně jsou žákovi poskytována „bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a poté, co zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka udělil ve škole nebo školském zařízení písemný informovaný souhlas s jejich poskytováním“ (§ 16 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

2.3.1 Digitální technologie jako podpůrná opatření

Celkový seznam podpůrných opatření poskytuje Přehled podpůrných opatření, který je přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Člení se na tři části, v části B je uveden výčet kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek. Pomůcky jsou dále řazeny do skupin podle jednotlivých druhů znevýhodnění žáka a podle stupňů podpory. Digitální technologie jsou v přehledu vedeny zejména jako tzv. univerzální pomůcky. To znamená, že většinu z nich lze uplatnit u všech forem SVP (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Jak již bylo uvedeno výše, Zounek et al. (2021, s. 45) považuje termín digitální technologie za synonymum pojmu informační a komunikační technologie (ICT) a definuje je jako „všechny technologie a telekomunikační systémy umožňující práci s daty v elektronické (digitální) podobě“. Pod tímto pojmem se skrývají předměty, které většina společnosti používá na denní bázi. Jsou to zejména počítače, mobilní telefony, tablety, televize apod. Ve školním prostředí se lze s ICT setkat v podobě datových projektorů, interaktivních tabulí či didaktických programů (Adamus et al., 2015).

S rozvojem ICT se současně mění i podoba výchovně-vzdělávacího procesu (Adamus et al., 2015). Využití digitálních technologií ve vzdělávání žáků se SVP přináší řadu výhod. Adamus et al. (2015, s. 8) uvádí, že „stěžejním cílem využívání ICT ve vzdělávání žáků s postižením a speciálními vzdělávacími potřebami je podporovat rovnost příležitostí ve vzdělávání“.

Gajzlerová, Neumajer a Rohlíková (2016) vidí jako jedno z možných uplatnění ICT během výuky elektronické prezentace, které jsou v současné školní praxi velmi využívány. Ve vztahu k žákům se SVP uvádějí, že tyto technologie mohou sloužit jako skvělé kompenzační pomůcky a mají své místo i v procesech rehabilitace a reedukace (Gajzlerová et al., 2016). Mobilní dotyková zařízení, počítače a tablety navíc často představují pro žáky

atraktivní zdroj motivace k práci na zadaných úkolech a dalších činnostech (Gajzlerová et al., 2016).

Výhody využití ICT ve výuce žáků se SVP spatřuje rovněž Zikl et al. (2012), a to zejména v možnosti individualizace výuky, tvorbě speciálních výukových materiálů, efektivnější kompenzaci běžných činností, v reedukaci a motivaci k výkonu činností.

2.3.2 Využití digitálních technologií u vybraných skupin žáků se SVP

V úvodu této části je potřebné zmínit, že níže uvedený výčet pomůcek a jednotlivých aplikací je pouze ilustrativní.

Žáci s vadami řeči

Přehled podpůrných opatření ve vztahu k žákům s narušenou komunikační schopností (dále jen „NKS“) uvádí z digitálních technologií jako pomůcky software na rozvoj komunikačních schopností a smyslového vnímání žáka s NKS, software na přepis psané řeči do hlasového výstupu či software pro rozvoj českého jazyka – slovní zásoby, pravopisu, syntaxe (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Při vzdělávání této skupiny žáků se používají speciální programy, jež jsou „*zpravidla tvořeny ze dvou částí, z tréninku, kde žák získává potřebné dovednosti, a z testové části, kde žák využívá natrénovaných dovedností*“ (Adamus et al., 2015, s. 27). Gajzlerová (2014) ve vztahu k žákům s NKS doporučuje program Brepta, jehož cílem je rozvoj komunikačních dovedností žáka. K procvičování jednotlivých hlásek a jejich spojení lze rovněž doporučit aplikaci Logopedie (Gajzlerová et al., 2016).

Žáci se sluchovým postižením

V oblasti sluchového postižení se lze v praxi setkat s nejrůznějšími speciálními programy zprostředkovávajícími výuku znakové řeči, s elektronickými učebnicemi pro výuku českého jazyka či se softwary a hardwary pro automatický přepis mluvené řeči v reálném čase (vyhláška č. 27/2016 Sb. a Gajzlerová, 2014).

Z aplikací lze doporučit Znakujte s Tamtamem, skrz kterou se zejména rodiče dětí se sluchovým postižením učí znakový jazyk (Centrum pro dětský sluch Tamtam, o. p. s., 2022). Usnadnit komunikaci mezi slyšícími lidmi a osobami se sluchovým postižením umožňuje rovněž aplikace Tichá linka, ta poskytuje tlumočení do znakového jazyka

a přepis mluvené řeči do textu bez nutnosti osobní přítomnosti tlumočnicka a přepisovatele (Tichá linka, n. d.).

Žáci se zrakovým postižením

Žákům se zrakovým postižením nabízí digitální technologie možnost předčítání knih pomocí hlasového výstupu, ovládání zařízení pomocí hlasu či potřebné zvětšení zobrazeného textu (Gajzlerová et al., 2016).

Podpůrná opatření představují zejména kalkulatory s velkým displejem a hlasovým výstupem, klávesnice pro slabozraké, braillovský řádek, fusery a zvětšovací/čtecí zařízení pro slabozraké a nevidomé (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Velice zajímavá je aplikace EDA PLAY. Ta byla navržena pro děti s očními vadami, dětskou mozkovou obrnou, tělesným a mentálním postižením. Vytvořila ji nezisková organizace Raná péče EDA. Smyslem aplikace je skrze hry na tabletu podporovat koordinaci ruky, oka a pohybu. Vizualní i zvukovou stránku lze uzpůsobit konkrétním možnostem dítěte (Kužník, 2013).

Žáci s mentálním postižením

V oblasti digitálních technologií nabízejí žákům s mentálním postižením podporu při vzdělávání zejména speciální výukové programy a softwary. Finanční prostředky k jejich nákupu jsou škole poskytovány dle stupně podpůrných opatření (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Ve vztahu k mentálnímu postižení vyzdvihuje Gajzlerová (2014) dotyková zařízení a tablety. Jako jednu z předností vidí jednoduchost jejich ovládání, což umožňuje jejich využívání i u této skupiny žáků.

Žáci s poruchami autistického spektra

U osob s poruchou autistického spektra jsou digitální technologie jako podpůrná opatření přiznávána ve třetím a čtvrtém stupni. Zahrnují dotykový monitor, komunikátor a speciální komponenty osobního počítače (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Pro tuto skupinu jsou bezplatně dostupné například aplikace KOBARITE Communication a iCommunicate.

Žáci se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení jsou velice širokou kategorií speciálních vzdělávacích potřeb. V Přehledu podpůrných opatření není využití digitálních technologií jako kompenzačních či speciálních učebních pomůcek ve vztahu k těmto žákům specifikováno (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Uplatnění digitálních technologií je však široké, od rozvoje jednotlivých dílčích funkcí, až po realizaci výuky kteréhokoliv školního předmětu (Gajzlerová, 2014).

Aplikace mohou být vhodnou kompenzační pomůckou například v oblasti jemné a hrubé motoriky. V aplikaci Comenia Script – psaní s motýlem se žák učí psací písmo Comenia Script, které bylo MŠMT schváleno jako alternativní a lze ho využít u žáků s dysgrafií (Lencová, 2020). Aplikace neslouží pouze k osvojení písma, ale podporuje rovněž rozvoj grafomotoriky pomocí obtahování konkrétních symbolů (Lencová, 2020).

Žáci s poruchami chování

U žáků s poruchami chování jsou digitální technologie výslovně přiznány jen ve čtvrtém stupni podpůrných opatření, a to v podobě výukového softwaru (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Digitální technologie mohou být u této skupiny žáků negativem i pozitivem (Gajzlerová, 2014). K vytvoření návyků a režimu dne, jejichž plnění může být pro osoby s poruchami chování obtížné, přispívá aplikace Visual Steps (Gajzlerová et al., 2016). Výchovný účel plní rovněž aplikace Angels Among Us, ve které mají žáci za úkol vnímat své okolí a všimnout si všech dobrých skutků (Gajzlerová et al., 2016). Anonymita internetu, sociálních sítí a nevhodný obsah některých platforem však mohou představovat pro výchovu a vzdělávání žáků s poruchami chování velké riziko, proto se jejich práce s digitálními technologiemi musí průběžně kontrolovat (Gajzlerová, 2014).

Žáci s tělesným postižením

U žáků s tělesným postižením se ve výuce používají dotykové monitory a speciální komponenty osobního počítače (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Typicky se jedná o alternativně upravené ovládací prvky, např. kamery na PC, které slouží ke snímání pohybů hlavy. V nejvyšším stupni přiznává vyhláška (vyhláška č. 27/2016 Sb.) žákům s nejtěžším tělesným postižením finanční prostředky na nákup speciálního PC pracoviště.

Žáci z odlišného sociokulturního prostředí

Digitální technologie by v tomto případě měly být využívány k realizaci činností, které usnadní či podpoří integraci daného jedince do společnosti, ve které se pohybuje a v níž je vzděláván (Gajzlerová et al., 2016). Tato kategorie zahrnuje poměrně početnou podskupinu žáků jiné národnosti. U té mohou být digitální technologie užitečné pro pochopení odlišné kultury a zmírnění jazykové bariéry (Gajzlerová et al., 2016). Zároveň umožňují propojení verbálního výkladu s názornými multimediálními výukovými materiály (Gajzlerová et al., 2016).

Žáci se SVP z důvodu nadání (včetně mimořádného nadání)

U nadaných žáků lze výuku doplnit o využití tabletu či výukového softwaru. Své uplatnění zde naleznou odborné elektronické publikace, ze kterých žák během výuky čerpá nové poznatky a rozšiřuje si tím probíranou látku nad stanovený rámec. Jako podpůrné opatření je rovněž možné zakoupit licenci pro online přístupy k databázím odborných publikací a odborné programy pro podporu sběru, evidence nebo zpracování výzkumných dat (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Zikl et al. (2012, s. 18) uvádí, že „právě pro tuto skupinu by mělo být využívání ICT ve výuce samozřejmostí, neboť umožní relativně snadno obohacování učiva, akceleraci postupu žáka, přípravu materiálů pro něj, realizaci jeho zájmů apod.“

3 Distanční vzdělávání žáků se SVP

Třetí kapitola se zabývá reflexí realizace distanční výuky na běžných základních školách v období pandemie Covid-19. Popsané zkušenosti vychází z publikovaných výsledků výzkumných šetření, která byla v daném období realizována nezávisle na sobě. Výsledky výzkumů jsou místy proloženy teoretickými poznatky z Metodického doporučení MŠMT.

První část kapitoly se zabývá tím, jak probíhalo distanční vzdělávání na základních školách obecně. Zbylé části se zaměřují výhradně na distanční vzdělávání žáků se SVP. Zejména se věnují tomu, zda byla uvedeným žákům ve sledovaném období poskytována náležitá podpora.

V úvodu kapitoly je rovněž potřebné zmínit, že se text nezabývá srovnáním distanční výuky v období pandemie Covid-19 s výukou prezenční, neboť se jedná o zcela odlišné formy a takovýto přístup by tudíž nebyl adekvátní. Zkoumané období nelze srovnávat ani s propracovanou a předem naplánovanou distanční výukou, neboť v tomto případě nebylo možné změny ve vzdělávacím procesu předem náležitě připravit (Duschinská & High, 2020).

3.1 Realizace distančního vzdělávání v období pandemie Covid-19

Období povinného uzavření škol a hledání způsobu, jak nadále vzdělávat žáky, překvapilo bezesporu celou společnost. Nastalá situace se musela řešit z hodiny na hodinu, ze dne na den. Školy se zpočátku musely věnovat především základním organizačním otázkám. Řešily, jakou platformu a nástroje zvolit pro komunikaci (s žáky, rodiči i mezi pedagogy navzájem), jak uzpůsobit učební látku a výukové materiály distančnímu vzdělávání či jaký nastavit poměr synchronní a asynchronní formy výuky (Štech & Smetáčková, 2020).

Průzkum Duffka et al. (2020) uvádí, že se učitelé za svou výuku v prvních týdnech uzavření škol zpětně stydí. Shodují se na tom, že si zpočátku nevěděli rady, a tak se spíše spoléhali na pokyny od vedení školy a jejich vlastní iniciativa přicházela až později. Zpětně přiznávají, že žáky přehlcovali a zadávali jim nepřiměřeně velké množství úkolů (Duffek et al., 2020).

Pro pedagogické pracovníky byla příprava na distanční výuku velice časově náročná. Zatímco počet hodin přímé pedagogické činnosti se u většiny oslovených učitelů snížil,

množství času, které věnovali přípravě na výuku, se výrazně zvýšilo (PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o., 2021).

Postupem času se učitelé seznámili s novými možnostmi vedení distanční výuky. Začali používat kromě e-mailové komunikace i řadu ICT nástrojů, zejména MS Teams a Google Classroom, což jim umožnilo čerpat z výhod synchronní i asynchronní formy výuky (Duffek et al., 2020).

Z inspekční činnosti České školní inspekce (dále jen „ČŠI“), provedené v období od září roku 2020 do konce února 2021, vyplývá skutečnost, že ačkoliv školy měly snahu propojovat synchronní a asynchronní výuku, dařilo se jim to v mnohem menší míře, než bylo žádoucí (Pavlas et al., 2021). V období pandemie byla většina vyučovacích hodin realizována synchronní formou, a to zejména prostřednictvím videokonferenčních systémů (Pavlas et al., 2021).

Vhodně zvolené technické řešení představovalo základní požadavek pro kvalitně realizované distanční vzdělávání (Duschinská & High, 2020). V této souvislosti je vhodné opětovně zmínit postoj Neumajera (2020), uvedený v první kapitole této práce, že kvalitní distanční výuka má být realizována primárně asynchronní formou. Rozsah synchronní formy však nemusí automaticky znamenat neefektivní realizaci distanční výuky. Zejména u mladších žáků může být větší rozsah přínosný, neboť „*čím mladší děti nebo žáci jsou, tím více potřebují přímý kontakt s učitelem*“ (MŠMT, 2020, s. 10). U mladších žáků bylo dle ČŠI (Pavlas et al., 2021) vhodné střídat přímou synchronní výuku se „synchronně řízenou“ asynchronní výukou, kdy žáci pracovali samostatně na zadaných úkolech a učitel jim byl k dispozici pro případnou konzultaci a zpětnou vazbu.

MŠMT (2020) a ČŠI (Pavlas et al., 2021) se na základě teoretických a získaných praktických poznatků shodně vyjadřují k časovému rozsahu on-line výuky a k podobě rozvrhu distanční výuky. Ve zkratce lze vyvodit následující:

- Synchronní forma měla být realizována v menším počtu žáků, než je tomu při prezenční podobě, a její délka musela zohledňovat věk žáků.
- Při příliš dlouhém výukovém bloku se stávala synchronní výuka neefektivní, žák nebyl schopen udržet pozornost apod. Na problém s udržením pozornosti během distanční

výuky upozorňovalo ve výzkumu společnosti Nielsen Admosphere, a.s. (2021) přes 70 % dotazovaných rodičů.

- Rozvrh pro on-line výuku nesměl být shodný s rozvrhem pro prezenční formu a musel být vytvořen tak, aby zohledňoval specifickou situaci a možnosti distančního vzdělávání. Školy se zaměřily na pokrytí výuky stěžejních předmětů (jazykové předměty a matematika), ostatní předměty (různé výchovy a nauky) byly redukovány, čímž došlo ke zkrácení rozvrhu.

Školy se často zaměřovaly na úspěšné probrání vzdělávacího obsahu, avšak nevymezily v rozvrhu dostatečný počet hodin, jež by cílil na podporu psychického rozvoje žáků a zmírňoval sociální izolaci spojenou s dopady pandemie (Pavlas et al., 2021). V souvislosti s výše uvedeným Neumajer (2020, odst. 11) zdůrazňuje, že *„videohovor mezi učitelem a žáky by neměl sledovat pouze vzdělávací rozměr, ale i sociální, psychologický a v některých případech i terapeutický“*. Avšak i distanční vzdělávání nabízelo jednoduché způsoby, jimiž bylo možné sociální izolaci částečně zabránit. Při práci v on-line prostředí tomu napomáhalo např. zadávání skupinových prací (MŠMT, 2020).

Výsledky inspekční činnosti rovněž poukázaly na velmi nízký podíl hodin, kdy měli žáci a pedagogové při videokonferencích zapnuté kamery (Pavlas et al., 2021). Žáci v období distanční výuky ztráceli motivaci k učení, čehož si všímali jak pedagogové, tak samotní rodiče žáků (Nielsen Admosphere, a.s., 2021; PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o., 2021). Někteří uvedli, že své potomky museli k účasti na on-line výuce přemlouvat. Učitelé kvůli vypnutým kamerám neměli možnost efektivně kontrolovat skutečné zapojení žáků v hodinách. Pocit selhání v zapojení žáků do výuky zpětně přiznala velká část dotazovaných pedagogů (PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o., 2021).

S nízkou mírou motivace k učení a vypnutými webovými kamerami se pojí otázka efektivity realizované výuky. Dle výzkumu společnosti Nielsen Admosphere, a.s. (2021) jsou rodiče žáků přesvědčeni, že se toho jejich potomci naučili méně, než tomu bylo při výuce prezenční. Řada z nich se současně obává, že se dopady zkoumaného období ještě negativně projeví v průběhu budoucího studia jejich potomků (Nielsen Admosphere, a.s., 2021).

3.2 Zapojení žáků se SVP do výuky

Pozornost veřejnosti se na distanční vzdělávání žáků se SVP začala upírat až v období druhé vlny pandemie Covid-19 na podzim 2020 (Štech & Smetáčková, 2020). Při jarním (prvním) uzavření škol se společnost zabývala organizací distanční výuky obecně, během druhé vlny zde vznikl větší prostor pro to, aby se daná problematika začala zkoumat z různých pohledů. V souvislosti s žáky se SVP se jednalo především o kritiku ze strany společnosti za zanedbání jejich podpory (Štech & Smetáčková, 2020).

Jakkoli náročné bylo distanční vzdělávání v uplynulém školním roce pro žáky ZŠ, z výsledků ČŠI (Pavlas et al., 2021) se potvrzuje, že obtížněji ho zvládali právě žáci se SVP.

Základní kritérium, o jehož naplnění se usilovalo, bylo zapojení všech do výuky. V případě, že žáci neměli v domácím prostředí příznivé technické podmínky, měla být škola připravena jim vypůjčit potřebné vybavení (MŠMT, 2020).

I přes veškeré snahy se však nepodařilo ve sledovaném období zapojit do on-line výuky všechny žáky se SVP (Pavlas et al., 2021). Rokos a Vančura (2020) v reflexi výsledků uvádí, že se do distanční výuky zapojila většina žáků zkoumané školy. Avšak žáci se SVP se leckdy řadili spíše do oné nezúčastněné menšiny (Pavlas et al., 2021). Ti žáci se SVP, jež se on-line výuky zúčastnili, se v hodinách zapojovali méně než jejich spolužáci bez SVP (Pavlas et al., 2021).

V situacích, kdy se, ať už z jakéhokoliv důvodu, nepodařilo žáka se SVP do výuky zapojit, bylo distanční vzdělávání realizováno pomocí alternativních způsobů, obzvláště využívané byly individuální konzultace a práce asistenta pedagoga (Pavlas et al., 2021).

3.3 Poskytování podpory žákům se SVP

Žáci se SVP mají ze zákona právní nárok na poskytování podpůrných opatření školou, již navštěvují, a to bez ohledu na to, je-li jejich výuka realizována prezenčně či distančně (ČOSIV, 2020).

Tématu, zda (a případně na jaké úrovni) byla v období uzavření škol poskytována žákům se SVP podpůrná opatření, se věnují dva výzkumy Štecha a Smetáčkové. Zmínění autoři popisují zkušenosti rodičů žáků se SVP. V době uzavření škol se právě rodiče zabývali

podporou svých dětí při plnění školních povinností nejvíce (ČOSIV, 2020). Distanční výuka jim navíc umožnila získat přímý vhled do způsobu práce jednotlivých učitelů a vzdělávací proces se stal transparentnějším (Najvar & Minaříková, 2020).

Na otázku, zda oslovení rodiče považují podporu poskytovanou žákům se SVP za dostatečnou a odpovídající míře podpory při běžné výuce, odpověděla kladně mírná většina (Smetáčková & Štech, 2021). Avšak jak autoři uvedli, v případě, kdy k záporným odpovědím přičetli i váhavé, stav se obrátil a začala převládat skupina rodičů, která se způsobem realizace podpory nebyla příliš spokojená (Smetáčková & Štech, 2021).

Ve druhém výzkumu svou nespokojenost s podporou žáků se SVP projevila zhruba třetina dotazovaných rodičů (Štech & Smetáčková, 2020). Před srovnáváním uvedených výsledků je však nutné si uvědomit, že se odpovědi mohly lišit z části dle toho, zda se jednalo o období první vlny pandemie či období vlny druhé. Vliv na výsledky pravděpodobně měla také skutečnost, jaké SVP dítě respondenta má a jaký druh a stupeň podpory potřebuje. U každého postižení či znevýhodnění je možnost podpory při distanční výuce jinak obtížná, což se následně odráží i v jejím samotném hodnocení (Smetáčková & Štech, 2021).

V distančním vzdělávání žáků se SVP měl klíčovou roli asistent pedagoga (Pavlas et al., 2021). Vzhledem k náročnosti této formy výuky byl hojně využíván pro poskytování podpory nejen žákům se SVP, ale rovněž i ostatním, a také samotnému učiteli. Jeho pracovní náplň spočívala zejména v pomoci s přípravou hodin, ve zpracovávání podkladů pro výuku, vedení evidence docházky, komunikaci s rodiči žáků a v dalších organizačních záležitostech (Pavlas et al., 2021). Samotným žákům se SVP poskytoval především individuální pomoc při výuce, mimo ni jim nabízel konzultace a doučování (Pavlas et al., 2021).

Dle zjištění ČŠI shledali učitelé jako náročnější výuku žáků se SVP na druhém stupni ZŠ (Pavlas et al., 2021). Tato skutečnost může být zčásti ovlivněna postoji některých pedagogů, kteří nepovažují podporu asistenta na druhém stupni ZŠ za potřebnou. To však vedlo k situaci, kdy školy při distanční výuce přenášely vzdělávací povinnosti na rodiče žáků se SVP, což je zcela nepřijatelné, neboť povinnost vzdělávat žáky nese škola (Pavlas et al., 2021).

V souvislosti s poskytováním podpůrných opatření poukázali Štech a Smetáčková (2020, s. 141) na skutečnost, že v českém školství „*chybí zejména specifická pravidla a jasné metodické instrukce, které by řešily podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami během případné karantény nebo při distančním vzdělávání*“, což se následně odrazilo v kvalitě distančního vzdělávání v období pandemie Covid-19.

3.4 Komunikace s žáky se SVP a jejich zákonnými zástupci

Kontakt vyučujících s žáky je pro efektivní učení klíčový (Štech & Smetáčková, 2020). A to nejen ve smyslu komunikace pedagoga s žáky v hodinách, ale rovněž ve smyslu komunikace s jejich zákonnými zástupci. Nastavením systematické komunikace se zákonnými zástupci žáků se v období pandemie Covid-19 zabývalo minimum základních škol (Pavlas et al., 2021).

Ve vztahu k rodičům měla škola komunikaci „*směřovat především k poznání podmínek, omezení a potřeb rodiny*“ (Štech & Smetáčková, 2020, s. 152). Takto získané poznatky zajistily, že pedagogická intervence byla vyhovující a že rodiče obdrželi potřebné informace o vlastním postupu při distančním vzdělávání dítěte (Štech & Smetáčková, 2020).

Jak vyplývá prakticky ze všech jmenovaných výzkumů, nejčastěji byla komunikace s žáky a zákonnými zástupci realizována prostřednictvím MS Teams, e-mailové korespondence, portálu Bakaláři, Google Classroom atd. (Rokos & Vančura, 2020; Pavlas et al., 2021; Duffek et al., 2020).

Stávalo se, že si školy ke komunikaci vybraly více platforem současně, v důsledku čehož docházelo k nepřehlednosti informací a přehlčení (Rokos & Vančura, 2020). MŠMT (2020) v této souvislosti školám doporučovalo, aby si zvolily jednotnou komunikační platformu, čímž by se zabránilo potřebě kontrolovat současně více komunikačních kanálů. Právě „*chaos v zadávání úkolů*“ byl školám rodiči v souvislosti s realizací distanční výuky často vytýkán (Nielsen Admosphere, a.s., 2021).

Nastavení komunikace učitelů se samotnými žáky nebylo dle zjištění PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. (2021) zpočátku adekvátní. V období první vlny pandemie Covid-19 komunikovalo se všemi žáky alespoň 2x týdně pouhých 27 % oslovených učitelů.

Během druhé vlny pandemie na podzim 2020 se však situace zlepšila a uvedené procentuální zastoupení se zdvojnásobilo (PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o., 2021).

Dle Štecha a Smetáčkové (2020, s. 153) uvedli rodiče žáků se SVP, „že vyučující *individuálně komunikovali s jejich dětmi podobně často jako s ostatními. Ale do hromadné komunikace, která se týká celé třídy, byly podle rodičů naopak děti se SVP zahrnovány méně*“. Obdobné výsledky uvádí i v dalším šetření (Smetáčková & Štech, 2021). S rodiči žáků se SVP školy komunikovaly více než s rodiči žáků bez SVP (Štech & Smetáčková, 2020).

Zpětná vazba mezi zúčastněnými stranami formovala základ celého nastavení distanční výuky. Na základě připomínek rodičů upravila organizaci výuky více než polovina zkoumaných základních škol (Pavlas et al., 2021).

4 Empirická část

4.1 Cíl práce a metodologie

Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je popsat zkušenosti dvou základních škol s distanční výukou žáků se SVP a zjistit, zda lze doporučit využívání digitálních technologií i při prezenční výuce žáků se SVP. V průběhu posledních dvou let získalo školství cenné zkušenosti s naprosto odlišným způsobem realizace vzdělávání – distanční výukou. V souvislosti s tím je nyní, po návratu k tradiční formě, možné distanční výuku zhodnotit, reflektovat její klady a zápory a její případné přínosy i nadále využívat ve výuce prezenční. Data získaná z provedeného výzkumu slouží k zodpovězení tří výzkumných otázek:

Výzkumné otázky

- 1) Jak ovlivnilo období distanční výuky rozvoj digitálních kompetencí pedagogů a asistentů pedagoga?
- 2) Které formy práce a prostředky byly využity při distančním vzdělávání žáků se SVP?
- 3) Nakolik mohou být v budoucnu digitální technologie využity ve výuce žáků se SVP?

Metodologie výzkumného šetření

Empirická část práce je zpracována metodou kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum byl zvolen, neboť umožňuje relativně rychlý sběr dat a jejich následnou analýzu (Hendl, 2005). Takto provedený výzkum analyzuje získaná data s cílem je explorovat, popisovat. Data jsou přesná a numerická. Na rozdíl od kvalitativního výzkumu nejsou získané výsledky závislé na výzkumníkovi (Hendl, 2005).

Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník. Výhody této techniky sběru dat lze spatřovat především v časově nenáročném realizaci a možnosti využití i u většího počtu osob, které nemusí být přítomné na stejném místě ve stejnou chvíli. Respondentům poskytuje dostatek času na rozmyšlení odpovědí a lze ho vyplnit zcela anonymně (Olecká a Ivanová, 2010).

Dotazník byl rozeslán v elektronické podobě všem pedagogům a asistentům pedagoga, působícím na zkoumaných školách, přičemž jeho podoba byla pro všechny respondenty

stejná. K jeho vytvoření a zpřístupnění byla vzhledem k uživatelsky přívětivému prostředí vybrána webová aplikace Google Forms.

Výzkumný nástroj – dotazník

Dotazník je vytvořený pro účely tohoto výzkumného šetření a skládá se celkem ze 17 otázek. Na většinu z nich respondenti odpovídali formou výběru z předem připravených odpovědí, jednalo se o uzavřené položky. Tři položky byly otevřené, respondenti u nich svou odpověď museli formulovat vlastními slovy.

Otázky jsou v dotazníku strukturovány do čtyř tematických okruhů. První tři slouží k představení respondenta, ke sběru základních dat o jeho pracovní pozici, věku a pohlaví. Otázky č. 4–7 se zaměřují na digitální kompetence pedagogů a asistentů pedagoga před a po pandemii, slouží k zodpovězení výzkumné otázky č. 1. Následující oblast (otázky č. 8–12) se věnuje tomu, jak byla na daných školách realizována distanční výuka žáků se SVP. Respondenti uvádějí, s jakými skupinami žáků se SVP pracovali, jaké materiály, aplikace a formy práce u žáků používali (výzkumná otázka č. 2). Zbylé otázky (č. 13–17) slouží k zodpovězení výzkumné otázky č. 3, věnují se možnostem využití digitálních technologií při prezenční výuce žáků se SVP a uplatnění nabytých zkušeností v budoucnu.

Úplné znění dotazníku je uvedeno v příloze č. 1.

Výběr zkoumaného souboru

Výzkum byl realizován na dvou fakultních základních školách Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Fakultní školy jsem se s nabídkou účasti na výzkumu rozhodla oslovit na základě skutečnosti, že aktivně spolupracují s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy při přípravě vysokoškolských studentů na budoucí povolání pedagogů. Studenti zde vykonávají praxi a získávají od zkušených pedagogických pracovníků cenné rady. Předpokládala jsem tedy, že by o účast mohly projevit větší zájem než jiné ZŠ, jež s vysokoškolskými studenty nejsou v tak úzkém kontaktu.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy má celkem 53 fakultních základních škol. Pro výběr dvou z nich byly stanoveny následující požadavky:

1. Jedná se o běžnou ZŠ, nikoliv základní školu speciální.
2. Jejím zřizovatelem není soukromá osoba.
3. Vybrané školy se od sebe liší počtem žáků, jež vzdělávají.

Třetí kritérium můj výběr výrazně zjednodušilo. Informace o velikosti jednotlivých zařízení jsem hledala na jejich webových stránkách. Na základě tohoto průzkumu jsem se s žádostí o spolupráci na výzkumu rozhodla oslovit dvě školy, které splňovaly všechna uvedená kritéria a svou kapacitou se od ostatních výrazně odlišovaly.

V obou případech proběhla komunikace s oslovenými institucemi prostřednictvím e-mailové korespondence. Oslovila jsem ředitele daných škol, svůj výzkum jim představila a požádala je, zda by v případě souhlasu s účastí rozeslali mnou přiložený odkaz na dotazník všem pedagogům a asistentům pedagoga. S využitím webové aplikace Google Forms stačilo, aby respondent odkaz otevřel, vyplnil otázky a v závěru dotazníku potvrdil odeslání.

Ačkoliv se jedná o kvantitativní výzkum, je počet respondentů malý, neboť byl výzkumný soubor zúžen na dvě ZŠ. Výzkumu se zúčastnilo celkem 31 osob. Ve škole A se do dotazníkového šetření zapojilo 31 % oslovených, přesně 19 ze 61 pedagogických pracovníků. Na škole B bylo zastoupení v poměru s velikostí pedagogického sboru výrazně větší, celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 12 z 24 oslovených osob, tedy 50 %.

Nízká návratnost dotazníku může být způsobena skutečností, že byl rozeslán mezi všechny současné pedagogické pracovníky, avšak určen jen těm, kteří mají zkušenost s distanční výukou žáků se SVP. Ne všichni museli v období pandemie pracovat s žáky se SVP a rovněž ne všichni byli ve zkoumaném období v dané škole zaměstnáni. Je proto pravděpodobné, že i tyto faktory ovlivnily konečnou účast.

Charakteristika zkoumaného souboru

Vybrané školy jsou z důvodu ochrany osobních údajů anonymizovány.

Škola A

Základní škola A je úplnou základní školou, která zajišťuje vzdělání pro téměř 1 000 žáků v 1. až 9. ročníku. Každý ročník je zastoupen v průměru čtyřmi třídami. Nachází

se ve Středočeském kraji v okrese Praha-západ. Škola zaměstnává celkem 51 pedagogů a 10 asistentů pedagoga.

Škola B

Základní škola B představuje svou velikostí naprostý opak předchozí instituce. Poskytuje základní vzdělání zhruba 200 žákům. Je školou úplnou, navštěvují ji žáci 1. – 9. ročníku. Každý ročník je obvykle zastoupen pouze jednou třídou. Škola dle svých slov klade velký důraz na multimediální výuku, neboť ji považuje za velmi zajímavou jak pro žáky, tak pro pedagogy. Nachází se ve Středočeském kraji v okrese Nymburk. Pedagogický sbor tvoří dohromady 20 pedagogů a 4 asistenti pedagoga.

4.2 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola obsahuje rozbor výsledků dotazníkového šetření. Otázky jsou seřazeny v pořadí, ve kterém byly předloženy respondentům.

Základní údaje o respondentech

První tři otázky sloužily ke sběru základních dat o jednotlivých respondentech. Zjišťovány byly tři údaje – věk, pohlaví, pracovní pozice. Ve shrnutí výsledků dotazníkového šetření byl následně zohledněn vliv těchto faktorů na celkové výsledky i konkrétní odpovědi jednotlivých respondentů.

Otázka č. 1: Věk

Tab. č. 1: Věk respondentů

Věk	Škola A	Škola B	Celkem
Do 25 let	0	1	1
26–40 let	7	2	9
41–55 let	9	6	15
56 let a více	3	3	6

Zdroj: vlastní šetření.

Nejpočetnější skupinou jsou představitelé věkové kategorie 41–55 let, představují necelou polovinu všech respondentů (48 %). Téměř 30 % tvoří osoby ve věku 26–40 let. Zastoupení osob starších 56 let činilo přibližně 20 %. Věkovou kategorií do 25 let reprezentuje pouze jeden respondent ze školy B.

Otázka č. 2: Pohlaví

Tab. č. 2: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Škola A	Škola B	Celkem
Žena	15	10	25
Muž	4	2	6

Zdroj: vlastní šetření.

Převážnou část respondentů tvoří ženy, v počtu 25 respondentek se jedná o 80 % zúčastněných. Do výzkumu se zapojilo 6 mužů, představují zbylých 20 %.

Otázka č. 3: Pracovní pozice

Tab. č. 3: Pracovní pozice respondentů

Pracovní pozice	Škola A	Škola B	Celkem
Pedagog/pedagožka	16	12	28
Asistent/ka pedagoga	3	0	3

Zdroj: vlastní šetření.

Aktivněji se do výzkumu zapojili pedagogové a pedagožky. Zastupují 90 % všech zúčastněných. Dotazník vyplnily pouze tři asistentky pedagoga (zbylých 10 %), všechny působí na škole A.

Odpovědi na otázky vztahující se k výzkumnému tématu

Následující otázky se tematicky věnují zkoumané problematice. Zprostředkovávají data potřebná pro zodpovězení tří výše stanovených výzkumných otázek. Představují jádro celého dotazníkového šetření.

Otázka č. 4: Využíval/a jste v období před pandemií Covid-19 při výuce žáků se SVP digitální technologie? *Digitálními technologiemi se pro účely výzkumu rozumí např. notebook, počítač, tablet, interaktivní tabule, dataprojektor, televize, interaktivní dotykový panel, vizualizér, programovatelná technika apod.*

Tab. č. 4: Využívání digitálních technologií v období před pandemií Covid-19

Využívání dig. technologií	Škola A	Škola B	Celkem
Ano	16	12	28
Ne	3	0	3

Zdroj: vlastní šetření.

Ačkoliv se tato otázka může jevit jako zcela nepotřebná, neboť v současné době využívá při své práci digitální technologie většina společnosti, z výsledků výzkumu vyplývá, že byli i tací respondenti, jež k výuce před pandemií Covid-19 digitální technologie vůbec nevyužívali.

Takových jedinců však byla menšina, pouze tři osoby (cca 10 %). Všechny tři pocházely ze školy A. V období před pandemií Covid-19 využívalo digitální technologie 90 % respondentů.

Otázka č. 5: Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, ve kterých předmětech a při jakých činnostech jste využíval/a digitální technologie?

Na danou otázku museli respondenti odpovědět vlastními slovy, neměli na výběr z předem připravených odpovědí. Celkem svou odpověď uvedlo 24 respondentů.

Někteří uvedli jen výčet předmětů, jiní pouze činnosti, při nichž s digitálními technologiemi pracovali. Značná část odpovědí obsahovala pouze příklady jednotlivých digitálních technologií, které respondenti používali, a to i přesto, že se na tyto informace otázka vůbec nezaměřuje. Rozhodla jsem se proto vložit v doslovném znění pouze následující tři příklady. Kompletní záznam všech odpovědí je uveden v příloze práce.¹

Respondent č. 5: „Český jazyk a matematika – využívali jsme online doplňovací cvičení (většinou skolakov.eu), vlastivěda – sdílení prezentací. Hry na daná témata ...“

Respondent č. 9: „Notebook jsem používala při přípravě – prezentace hlavně do přírodovědy a vlastivědy. Interaktivní tabuli používáme ve škole – český jazyk, matematika – jsou k dispozici různé hry a hodiny to zpestří. Pracuji takto se všemi žáky, nejen se SVP. Ještě před pandemií byla výborná Včelka, tu jsem využívala při práci se žáky se SVP na češtinu, ale již by měla být k dispozici také matematika, tu nemám vyzkoušenou.“

Respondent č. 18: „Tabule Smart – on-line kvízy, práce s klíčovými slovy, tabulky, poslechové texty (dějepis, český jazyk, německý jazyk).“

¹ Analýza textu odpovědí byla provedena otevřeným kódováním a kategorizací dat. Data byla zpřehledněna vzhledem k charakteru výzkumného šetření i v kvantitativní formě v tabulce.

Digitální technologie respondenti využívali především v jazykových předmětech, tedy v českém jazyce a při výuce jazyků cizích. Tuto skutečnost uvedlo 10 respondentů. Využití našli rovněž ve výuce matematiky, dějepisu, zeměpisu, vlastivědy, občanské výchovy, chemie a dalších. Četnost zastoupení jednotlivých předmětů zobrazuje tabulka č. 5.

Před obdobím pandemie sloužily digitální technologie především k procvičení probraného učiva, na této skutečnosti se shoduje celkem 7 respondentů. Jednalo se o nejrůznější on-line kvízy, testy, hry na určitá témata apod. Pět respondentů uvedlo, že digitální technologie využívali k tvorbě prezentací a jejich následnému sdílení ve výuce. Často technologie sloužily jako nástroje pro získávání informací a urychlení jejich předávání, sdílení výukových materiálů či zadávání úkolů. V odpovědích se však objevovaly i velice originální aktivity, například využití digitálních technologií při chemických pokusech. Nejčastější okruhy činností jsou uvedeny v tabulce č. 6.

Ačkoliv se znění otázky neptalo, jaké digitální technologie respondenti při výuce využívali, tuto informaci uvedlo ve své odpovědi 13 osob. Jmenované digitální technologie jsou proto vypsány v tabulce č. 7.

Tab. č. 5: Předměty, v jejichž výuce byly využívány digitální technologie v období před pandemií Covid-19

Předměty	Počet respondentů
Jazykové předměty	10
Dějepis	3
Zeměpis	3
Matematika	4
Vlastivěda	3
Občanská výchova	3
Přírodověda	2
Ostatní	3

Zdroj: vlastní šetření.

Tab. č. 6: Činnosti, k jejichž realizaci byly využívány digitální technologie v období před pandemií Covid-19

Činnosti	Počet respondentů
Zdroj informací	4
Sledování videa	3
Procvičování	7
Poslechová cvičení	2
Názorné podklady k výuce	3
Prezentace	5
Ostatní	3

Zdroj: vlastní šetření.

Tab. č. 7: Digitální technologie využívané ve výuce v období před pandemií Covid-19

Digitální technologie	Počet respondentů
Notebook	12
Interaktivní tabule	12
Dataprojektor	5
Tablet	2
Ostatní	4

Zdroj: vlastní šetření.

Otázka č. 6: Na jaké úrovni jste ovládal/a digitální technologie před obdobím distanční výuky?

Tab. č. 8: Úroveň digitálních kompetencí respondentů v období před distanční výukou

Úroveň respondentů	Škola A	Škola B	Celkem
Začátečník – digitální technologie neovládám, s jejich obsluhou potřebuji pomoc	3	1	4
Pokročilý – digitální technologie ovládám, avšak s některými úkony potřebuji pomoc	13	9	22
Expert – digitální technologie plně ovládám a jejich obsluha mi nečiní žádné obtíže	3	2	5

Zdroj: vlastní šetření.

Převážná část respondentů své digitální kompetence před pandemií Covid-19 subjektivně zhodnotila jako pokročilé (71 %). Za experty v ovládnání digitálních technologií se považovalo 16 % respondentů. Nejméně zúčastněných se označilo za začátečníky (13 %).

Otázka č. 7: Na jaké úrovni ovládáte digitální technologie v současné době?

Tab. č. 9: Úroveň digitálních kompetencí respondentů v současné době

Úroveň respondentů	Škola A	Škola B	Celkem
Začátečník – digitální technologie neovládám, s jejich obsluhou potřebuji pomoc	0	0	0
Pokročilý – digitální technologie ovládám, avšak s některými úkony potřebuji pomoc	14	9	23
Expert – digitální technologie plně ovládám a jejich obsluha mi nečiní žádné obtíže	5	3	8

Zdroj: vlastní šetření.

Po pandemii se výsledek mírně změnil. Na základě svého subjektivního hodnocení uvedlo 24 respondentů, že se úroveň jejich digitálních kompetencí v průběhu distanční výuky nezměnila. Zbylých 7 respondentů však v této oblasti zaznamenalo osobní zlepšení a své kompetence hodnotili na vyšší úrovni, než jak tomu bylo před pandemií. Přibýlo těch, kteří se domnívají, že digitální technologie plně ovládají a jejich obsluha jim nečiní žádné obtíže (úroveň „expert“), původních 16 % vzrostlo na necelých 26 %. Nikdo se již nepovažuje za začátečníka, což dokazuje i zvýšení počtu osob, které ovládají digitální technologie na pokročilé úrovni (74 %).

Otázka č. 8: Byl jste školou proškolen či informován o možných způsobech realizace distančního vzdělávání?

Tab. č. 10: Realizace školení na zkoumaných základních školách

Školení	Škola A	Škola B	Celkem
Ano	16	12	28
Ne	2	0	2
Neodpovědělo	1	0	1

Zdroj: vlastní šetření.

Na otázku odpovědělo 93 % respondentů pozitivně, tedy že jim zkoumané školy poskytly školení a potřebné informace k realizaci distančního vzdělávání. Pouze 2 zaměstnanci

uvedli, že tomu tak nebylo. Jednalo se o respondenty působící na škole A. Jeden respondent se k této otázce nevyjádřil.

Otázka č. 9: Žáky, s jakými SVP jste v průběhu distanční výuky učil/a či jste s nimi pracoval/a? (zaškrtněte příslušné kategorie; pokud jste pracoval/a s žákem s více znevýhodněními, zaškrtněte všechna ta, která měl žák diagnostikovaná)

Tab. č. 11: Početní zastoupení respondentů podle skupin žáků se SVP, jež během pandemie vzdělávali

Kategorie žáků se SVP	Škola A	Škola B	Celkem
Žáci s tělesným postižením	2	0	2
Žáci se smyslovým postižením	0	3	3
Žáci s mentálním postižením	2	2	4
Žáci s kombinovaným postižením	1	3	4
Žáci s vadou řeči	4	3	7
Žáci se specifickými poruchami učení	12	11	23
Žáci s poruchami pozornosti	12	9	21
Žáci se specifickými poruchami chování	4	5	9
Žáci se SVP z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek	10	6	16
Žáci nadaní a mimořádně nadaní	2	0	2

Zdroj: vlastní šetření.

Tato otázka byla v dotazníku položena ve formě uzavřené položky s možností výběru více odpovědí. Každý respondent měl tedy možnost označit více skupin žáků se SVP. Z tohoto důvodu se početní zastoupení respondentů nerovná součtu odpovědí uvedených v příložené tabulce.

Cílem otázky je vytvoření rámcové představy o tom, s jakými žáky se SVP respondenti během distanční výuky pracovali. V této souvislosti je třeba zdůraznit, že výsledky nekorespondují se skutečným počtem žáků se SVP na jednotlivých školách, neboť početní zastoupení jednotlivých žáků se SVP vůbec neuvádějí. Jedná se o přehled početního zastoupení zúčastněných pedagogických pracovníků, kteří s danými skupinami žáků se SVP pracovali. Odrážejí pouze to, kolik respondentů má zkušenosti s distanční výukou té či oné skupiny žáků se SVP.

Z předložené nabídky odpovědí respondenti nejčastěji uváděli, že vzdělávali žáky se specifickými poruchami učení, výuku jim poskytovalo celkem 23 respondentů. Druhou nejpočetnější skupinou byli žáci s poruchami pozornosti, celkem s nimi pracovalo 21 respondentů. Hojně je rovněž zastoupena skupina žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami (16 respondentů). Méně se setkali s žáky s kombinovaným, smyslovým a tělesným postižením. Všechny vyjmenované skupiny žáků se SVP jsou v tabulce zastoupeny vždy alespoň dvěma respondenty.

Otázka č. 10: Jakou formou byla nejčastěji realizována distanční výuka žáků se SVP?

Tab. č. 12: Forma distanční výuky

Forma	Škola A	Škola B	Celkem
Žáci se SVP byli vzděláváni společně se spolužáky bez SVP	9	5	14
Žáci se SVP byli vzděláváni individuálně	0	0	0
Kombinace předchozích dvou možností	10	6	16
Neodpovědělo	0	1	1

Zdroj: vlastní šetření.

Z výsledků vyplývá, že nejčastěji byli žáci se SVP vzděláváni v kombinaci výuky společné a individuální, tuto formu využilo přibližně 53 % respondentů. Zbýlých 47 % vzdělávalo žáky se SVP pouze společně s žáky bez SVP. Naopak nikdo z obou škol nevzdělával žáky se SVP odděleně od zbytku třídy, tedy pouze individuální formou.

Při hodnocení výsledků je potřeba si uvědomit, že smyslem otázky bylo zjistit, jakou formou respondenti realizovali distanční výuku žáků se SVP nejčastěji. Lze předpokládat, že se respondenti na konkrétní formě domlouvali s každým žákem se SVP (jeho zákonnými zástupci) individuálně. Každému žákovi mohlo vyhovovat něco jiného, tudíž skutečnost, že respondent nejčastěji využíval např. kombinovanou formu výuky, neznamenala, že v menšině případů nemohl ten samý respondent využívat i formy jiné.

Otázka č. 11: Jaké materiály a prostředí jste při práci s žáky se SVP používal/a?

(Zaškrtněte příslušné kategorie)

Tab. č. 13: Materiály a digitální prostředí využívané při distanční výuce

Materiály/prostředí	Škola A	Škola B	Celkem
MS Teams, ZOOM atd.	15	11	26
E-mailly	10	9	19
Odkazy na zadání v učebnicích a pracovních sešitech	10	7	17
Prezentace	11	10	21
Dokumentární filmy, videa	11	9	20
Mobilní aplikace	3	3	6
Odkazy na webové stránky	9	8	17

Zdroj: vlastní šetření.

Otázka byla v dotazníku položena ve formě uzavřené položky s možností výběru více odpovědí. Proto se i v tomto případě početní zastoupení respondentů nerovná součtu odpovědí uvedených v příložené tabulce.

Největší využití našli v období distanční výuky jednoznačně videokonferenční nástroje, jako je MS Teams, ZOOM či Google Classroom. Přes ty realizovalo výuku 84 % oslovených respondentů, celkem 26 osob.

Prezentace během výuky využívalo 68 %, dokumentární videa 65 % a e-mailovou komunikaci 61 % respondentů. Odkazování na webové stránky a na zadání v učebnicích a pracovních sešitech shodně označilo 17 respondentů. Naopak pouze 6 osob využilo během výuky mobilní aplikace.

Otázka č. 12: Jak často jste byl/a v kontaktu s rodiči žáků se SVP?

Tab. č. 14: Míra kontaktu pedagogických zaměstnanců s rodiči žáků se SVP v období distanční výuky

Kontakt s rodiči	Škola A	Škola B	Celkem
Ve stejné míře jako s rodiči žáků bez SVP	13	6	19
Častěji než s rodiči žáků bez SVP	5	6	11
Méně než s rodiči žáků bez SVP	0	0	0
Vůbec	1	0	1

Zdroj: vlastní šetření.

Nadpoloviční většina tázaných (61 %) komunikovala s rodiči žáků se SVP ve stejné míře jako s ostatními rodiči. V případě, kdy se intenzita odlišovala od komunikace s rodiči žáků bez SVP, spolu strany komunikovaly častěji. Danou skutečnost potvrdilo 36 %. Jeden respondent uvedl, že s rodiči nebyl v období distančního vzdělávání v kontaktu vůbec, jednalo se o zaměstnance školy A.

Otázka č. 13: Objevil/a jste díky distanční výuce materiály/aplikace/pomůcky atd., které používáte při výuce žáků se SVP i v současné době?

Tab. č. 15: Současné využití materiálů uplatňovaných během distanční výuky

Využití	Škola A	Škola B	Celkem
Ano	13	5	18
Ne	6	7	13

Zdroj: vlastní šetření.

Celkem 58 % respondentů využívá i v současné době v hodinách materiály, aplikace či pomůcky, které objevili během distančního vzdělávání. Zbýlých 42 % buď žádné nové materiály neobjevilo, nebo pro ně v prezenční výuce již nenašlo uplatnění.

Otázka č. 14: Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, uveďte příklad.

Na předchozí otázku odpovědělo kladně celkem 18 respondentů, z toho 16 uvedlo v otázce č. 14 příklady materiálů, pomůcek či aplikací, které v období distanční výuky objevili a jež se jim osvědčily natolik, že je zařadili do výuky i po obnovení prezenční formy.

Z odpovědí vyplývá, že respondenti díky distanční výuce objevili tři hlavní výukové zdroje, a to: webové stránky, aplikace (internetové i mobilní) a výuková videa.

Celkem 8 respondentů ve svých odpovědích uvedlo doporučení na aplikace sloužící k procvičování a testování učiva. Výslovně jmenovali: Kahoot!, Wordwall, Umíme to, WocaBee.

Šest respondentů do odpovědi přiložilo odkazy na konkrétní webové stránky. Doporučují následující:

- Learningapps.org
- Liveworksheets.com

- Skolasnadhledem.cz

Svou zkušenost s webovými stránkami popisují například takto:

Respondent č. 26: „Odkazy na různé webové stránky sdílím žákům na google učebnu, ke které mají přístup i teď, i když distanční výuka není. Mají možnost si stránku otevřít a procvičovat nebo opakovat probírané učivo.“

Pro zpestření výkladu rovněž promítají výuková videa, čerpají např. z webové stránky České televize (<https://edu.ceskatelevize.cz>).

Respondent č. 9: „Například existuje spousta zajímavých výukových videí, která vznikla možná jen kvůli pandemii, Učebnu Google využíváme stále, děti mohou na odkazech, které jim v Učebně nechávám, procvičovat učivo také doma. Mají zde prezentace do přírodovědy a vlastivědy, ...“

Kompletní záznam všech odpovědí je uveden v příloze práce.²

Tab. č. 16: Materiály využívané v distanční výuce, které respondenti zařadili do výuky i po pandemii

Využívané materiály	Počet respondentů
Webové stránky	6
Aplikace	8
Výuková videa	5
Ostatní	4

Zdroj: vlastní šetření.

Otázka č. 15: Doporučil/a byste využívání digitálních technologií při prezenční výuce žáků se SVP?

Tab. č. 17: Postoje respondentů k zařazení digitálních technologií do výuky žáků se SVP

Využívání digitálních technologií	Škola A	Škola B	Celkem
Ano – používání digitálních technologií při výuce žáků se SVP shledávám jako přínosné	7	5	12
Spíše ano – používání digitálních technologií u žáků se SVP může být přínosné, avšak jen jako doplněk výuky tradiční	10	6	16

² Analýza textu odpovědí byla provedena otevřeným kódováním a kategorizací dat. Data byla zpřehledněna vzhledem k charakteru výzkumného šetření i v kvantitativní formě v tabulce.

Ne – digitální technologie nejsou pro výuku žáků se SVP vhodné	2	1	3
--	---	---	---

Zdroj: vlastní šetření.

Polovina respondentů (52 %) se přiklání k názoru, že používání digitálních technologií při výuce žáků se SVP může být přínosem, avšak mělo by jich být užito jen jako doplňků k výuce tradiční (tištěným učebnicím atd.). Výslovně se pro využívání digitálních technologií při prezenční výuce žáků se SVP staví 39 %. Z výsledků zjevně vyplývá, že převládá tendence digitální technologie do výuky začleňovat.

V opozici stojí 3 respondenti, kteří odmítají, že by u žáků se SVP měly digitální technologie nalézt uplatnění.

Otázka č. 16: V čem mohou být digitální technologie ve výuce žáků se SVP přínosem?

Na otázku odpovědělo 21 respondentů. Benefity u digitálních technologií spatřují v jejich názornosti. Uvádějí, že žákům poskytují vizualizaci učiva a tím jim usnadňují pochopení probíraného obsahu.

Digitální technologie vnáší do výuky nové podněty a dělají ji pro žáky atraktivnější a zábavnější. Žáci si jejich prostřednictvím mohou učivo efektivně procvičovat. Technologie jim poskytují automatickou zpětnou vazbu a opravu chyb.

Respondenti měli na danou problematiku velmi podobné názory. Níže je přiloženo několik ilustrativních odpovědí:

Respondent č. 1: „Možnost větší přehlednosti, názornosti, hravosti“

Respondent č. 25: „Procvičování a učení pro ně zábavnější formou. Zadání je často jednoduché a nepotřebují pomoc – vysvětlení, co mají dělat.“

Respondent č. 26: „Pro procvičování již probraného učiva. Žák si na webu otevře procvičování, doplňuje, test se mu sám vyhodnotí. Vhodné jsou stránky skolakov.eu, kaminet.cz, matika.in. Některé stránky nabízí i výklad (srozumitelný pro žáky se SVP) nebo přečtení textu (pro sladší čtenáře). Doplnění uvítají žáci, kteří mají problémy se psaním delších textů.“

Kompletní záznam všech odpovědí je uveden v příloze práce.³

Hlavní přínosy a jejich zastoupení jsou shrnuty v následující tabulce:

Tab. č.18: Přínosy digitálních technologií ve výuce žáků se SVP

Přínos	Počet respondentů
Názornost	8
Zapojení více smyslů	2
Atraktivní, zábavná forma	7
Uspadnění pochopení učiva	6
Procvičování učiva	7
Interaktivita	3
Automatická oprava chyb	2
Ostatní	5

Zdroj: vlastní šetření.

Otázka č. 17: Využíváte po obnovení prezenční výuky digitální technologie při výuce žáků se SVP?

Tab. č. 19: Rozsah využívání digitálních technologií při práci s žáky se SVP po obnovení prezenční výuky

Využívání digitálních technologií	Škola A	Škola B	Celkem
Ano, ve stejné míře jako před pandemií	6	6	12
Ano, ve větší míře než před pandemií	9	5	14
Ano, ale v menší míře než před pandemií	2	1	3
Ne, nevyužívám	2	0	2

Zdroj: vlastní šetření.

Necelá polovina dotazovaných (45 %) uvedla, že digitální technologie využívá během výuky častěji, než tomu bylo v období před pandemií Covid-19. Naopak v součtu zhruba 16 % respondentů tyto technologie ve výuce omezilo nebo je nepoužívá vůbec. U zbylých 39 % zůstal rozsah práce s digitálními technologiemi stejný jako v období před pandemií.

Z odpovědí na danou otázku lze vyvodit, že období distanční výuky mělo na oblast využívání digitálních technologií pozitivní vliv.

³ Analýza textu odpovědí byla provedena otevřeným kódováním a kategorizací dat. Data byla zpřehledněna vzhledem k charakteru výzkumného šetření i v kvantitativní formě v tabulce.

4.3 Shrnutí výsledků

V empirické části byl uskutečněn výzkum, jenž se zabýval distanční výukou žáků se SVP v době pandemie Covid-19 a jejími dopady po návratu k prezenční formě vzdělávání. Výzkumu se zúčastnilo celkem 31 respondentů.

Tato kapitola provádí analýzu výsledků. Popsán je zde především vliv tří faktorů – věku, pohlaví a pracovní pozice – na odpovědi jednotlivých respondentů. Je analyzován vzájemný soulad jejich dílčích odpovědí na otázky dotazníku a provedeno porovnání výsledků z hlediska příslušnosti pracovníků ke zkoumaným školám.

Vliv věku respondentů na výsledky výzkumu

Pro představitele mladších generací je využívání digitálních technologií základní dovedností. Naopak pro starší generace může být jejich obsluha obtížnější. Věk respondentů byl v dotazníku strukturován do kategorií dle toho, do jaké generace osoby přibližně patří.

Nejvíce odpovědi poskytla skupina osob ve věku 41–55 let.

Respondenti byli v dotazníku vyzváni, aby subjektivně zhodnotili své digitální kompetence v období před a po pandemii Covid-19. Celkem 71 % zúčastněných hodnotilo své digitální kompetence v období před pandemií na pokročilé úrovni. Po pandemii došlo v této oblasti k mírnému zlepšení. Nebylo tomu tak však ve všech věkových kategoriích.

Například skupina respondentů ve věku 26–40 let vykázala totožné výsledky u všech svých představitelů před i po pandemii. Naopak nejvíce znatelná zlepšení byla uvedena osobami z věkové kategorie 41–55 let. Zatímco před pandemií se za začátečníky v ovládání digitálních technologií označili 3 příslušníci této skupiny, po pandemii se do kategorie začátečníků nezařadil nikdo. Vzrostl počet osob, které se po pandemii považují za pokročilé a experty.

Svůj pokrok v oblasti digitálních kompetencí zpozorovalo celkem 7 respondentů, pět z nich je ve věku 41–55 let a zbylé dvě osoby spadají do věkové kategorie 56 let a více. Jedná se o zástupce dvou nejstarších věkových kategorií. V mladších věkových kategoriích své zlepšení nezaznamenal nikdo z respondentů.

Vliv pohlaví respondentů na výsledky výzkumu

Z 80 % se do výzkumu zapojily ženy, muži představovali zbylých 20 %. Tento výsledek je ovlivněn především skutečností, že na obou školách působí výrazně více žen než mužů. Vliv pohlaví respondenta se nejvíce projevil u otázek týkajících se digitálních kompetencí. Všechny osoby, které se v období před pandemií označovaly za začátečníky v používání digitálních technologií, byly ženy. Nikdo z mužů nezaznamenal rozdíl v úrovni svých digitálních kompetencí před a po pandemii.

Vliv pracovní pozice respondentů na výsledky výzkumu

Výzkumu se z 90 % zúčastnili pedagogové a pedagožky, dotazník vyplnily pouze tři asistentky pedagoga. Tato skutečnost měla nepochybně vliv na podobu výsledků šetření.

Zúčastněné asistentky odpovídaly v některých dílčích bodech značně odlišně než pedagogové. Vliv pracovní pozice respondenta se v dotazníku projevil zejména u otázky č. 4, kde dvě ze tří asistentek pedagoga uvedly, že před obdobím pandemie Covid-19 nevyužívaly ve výuce žádné digitální technologie. Z řad pedagogů takto odpověděla pouze jedna osoba z celkových 28. Proč jako jediná s digitálními technologiemi nepracovala, nelze na základě dostupných informací zdůvodnit.

Rozpor v odpovědích respondentů

Z šetření vyplynulo, že se v součtu 91 % respondentů zcela či částečně přiklání k využívání digitálních technologií ve výuce žáků se SVP i po obnovení prezenční formy. Pouze tři respondenti se k jejich uplatnění u žáků se SVP vymezili negativně. Tito respondenti se vzájemně shodovali pouze ve dvou charakteristických rysech – jednalo se o ženy, které na školách působily v pozici pedagožek.

V další otázce zúčastnění uváděli, v jaké míře v současné době využívají digitální technologie při výuce žáků se SVP. Dvě ze tří osob, jež v předchozí otázce uvedly, že digitální technologie nejsou pro žáky se SVP vhodné, v této otázce odpověděly, že je ve výuce žáků se SVP používají více, než tomu bylo před pandemií. Názory daných respondentů si v tomto směru tudíž značně protirečí. Pouze jeden respondent, který projevil nesouhlas s uplatněním digitálních technologií u žáků se SVP, skutečně uvedl, že je při práci vůbec nevyužívá.

Porovnání výsledků z hlediska příslušnosti respondentů ke zkoumaným školám

Srovnají-li se výsledky z hlediska toho, jak odpovídali respondenti z jednotlivých škol, dospěje se k závěru, že se jejich odpovědi v mnohém neliší. Zjevný rozdíl lze nalézt pouze v otázce č. 13.

Tato položka se v dotazníku zabývala tím, zda respondenti v průběhu distanční výuky objevili materiály, aplikace, pomůcky apod., které využívají ve výuce i po obnovení výuky prezenční. Zatímco ve škole A převládají kladné odpovědi, u školy B je situace opačná.

Vysvětlení, proč tomu tak je, se nalézá těžce. Určitým faktorem by mohla být skutečnost, že si škola B na výuce s interaktivními tabulemi, a tudíž práci s digitálními technologiemi, zakládala již před pandemií. Z tohoto důvodu u ní nemusel být nárůst jejich využívání tak znatelný. Rovněž je vhodné zmínit, že počet záporných odpovědí převyšoval u školy B počet kladných odpovědí o pouhé dva respondenty.

Výsledky škol se částečně rozcházel i u otázky č. 8, která se zabývala tím, zda školy respondenty proškolily ohledně realizace distanční výuky či nikoliv. U školy B se 100 % respondentů shodlo na skutečnosti, že školou byli náležitě proškoleni. U školy A rovněž převažovaly souhlasné odpovědi. Výpovědi respondentů zde však nebyly v úplném souladu. Dva zaměstnanci školy A uvedli, že proškoleni vůbec nebyli. Jeden respondent ze školy A se odpovědi zcela zdržel.

4.4 Vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky

Provedený výzkum si kladl za cíl zodpovědět tři výzkumné otázky. Ty byly zformulovány již před realizací samotného šetření. Následující kapitola uvádí podrobné vyhodnocení jejich odpovědí.

Výzkumná otázka č. 1: „*Jak ovlivnilo období distanční výuky rozvoj digitálních kompetencí pedagogů a asistentů pedagoga?*“

K zodpovězení první výzkumné otázky byly do dotazníku zařazeny položky č. 4–7. Zjišťovaly úroveň digitálních kompetencí respondentů v období před a po pandemii Covid-19. Tyto informace byly pro zodpovězení výzkumné otázky nezbytné, neboť bez znalosti předešlého stavu nebylo možné posoudit případné změny a zhodnotit stav současný.

Celkem 90 % respondentů uvedlo, že s digitálními technologiemi pracovalo ve výuce žáků se SVP již před pandemií, a to v mnoha vyučovaných předmětech (nejčastěji v jazycích). Používali zejména počítač a interaktivní tabuli. Digitální technologie využívali k procvičování probraného učiva, k realizaci poslechových cvičení, vyhledávání informací, tvorbě prezentací, koláží atd.

Co se týče úrovně jejich digitálních kompetencí, v období před pandemií je 71 % respondentů hodnotilo jako pokročilé. Digitální technologie tedy ovládali, ale byl zde prostor k případnému zlepšení.

Po pandemii skupina pokročilých stále převládá (74 %). Celkově se však digitální kompetence respondentů dle jejich osobního posouzení zlepšily. Nikdo z dotazovaných se již nepovažuje za začátečníka a skupina osob označujících se za experty se zvětšila o 10 %.

Období distanční výuky mělo na rozvoj digitálních kompetencí pedagogů a asistentů pedagoga pozitivní vliv. Tento závěr koresponduje s výsledky výzkumu Rokose a Vančury (2020, s. 144), kteří přínos zkoumaného období spatřují v „*seznámení se s novými způsoby online výuky a rozvinutí dovedností učitelů, žáků i rodičů spojených s digitální gramotností*“.

Výzkumná otázka č. 2: „*Které formy práce a prostředky byly využity při distančním vzdělávání žáků se SVP?*“

Druhým výzkumným cílem bylo zjistit, jak byli v období pandemie Covid-19 vzdělávání žáci se SVP. K získání potřebných informací sloužily otázky č. 8–12.

Celkem 93 % respondentů uvedlo, že byli školou proškoleni či alespoň informováni o způsobech, jak lze distanční vzdělávání realizovat. To pro ně bylo jistě velkým přínosem. Školením se předcházelo častým chybám, které byly s realizací distanční výuky spjaty. Duffek et al. (2020) se zmiňuje například o přehlcování žáků a zadávání nepřiměřeně velkého množství úkolů.

Spektrum osob se SVP, s nimiž respondenti v průběhu distanční výuky pracovali, bylo poměrně široké. Každá v dotazníku uvedená skupina je zastoupena nejméně dvěma

respondenty. Podle výsledků respondenti nejčastěji vzdělávali žáky se specifickými poruchami učení.

Celkem 47 % zúčastněných pedagogických pracovníků vzdělávalo žáky se SVP společně se spolužáky bez SVP, ve stejný čas a pomocí stejné komunikační platformy. V 53 % případů bylo společné vyučování navíc posíleno o individuální práci s asistentem pedagoga (či pedagogem samotným) mimo čas vymezený pro výuku celé třídy. Nikdo z respondentů nevzdělával žáky se SVP výlučně individuální formou, tj. bez toho, aniž by byli zapojeni do výuky spolu se zbytkem spolužáků. Takový přístup by nebyl ani žádoucí, neboť, jak již bylo řečeno v teoretické části práce, distanční výuka měla naplňovat i sociální hledisko a předcházet sociální izolaci.

Respondenti realizovali distanční vzdělávání především synchronní formou, nejčastěji prostřednictvím videokonferenčních nástrojů – MS Teams, ZOOM, Google Classroom apod. Takové výsledky korespondují s daty uvedenými v teoretické části práce, konkrétně s výzkumy Duffka et al. (2020) a Pavlase et al. (2021). Využívaná byla i forma asynchronní. Projevovala se např. v podobě sdílení odkazů na zadání v tištěných učebnicích a samostatné práci žáků.

V teoretické části práce je uvedeno, že komunikace s rodiči měla na kvalitu distančního vzdělávání velký vliv (Štech & Smetáčková, 2020). Dle výsledků výzkumu komunikovala nadpoloviční většina respondentů se zákonnými zástupci žáků se SVP ve stejném rozsahu jako s rodiči žáků bez SVP. Téměř 36 % s nimi komunikovalo dokonce častěji.

Současné znění otázky nebylo vhodně zformulováno, neboť poskytuje pouze srovnání míry kontaktu s rodiči žáků bez SVP. Z odpovědi však není zřejmé, jak často spolu dané strany skutečně komunikovaly.

Výzkumná otázka č. 3: „*Nakolik mohou být v budoucnu digitální technologie využity ve výuce žáků se SVP?*“

Třetí výzkumná otázka se zabývala přínosy a uplatněním digitálních technologií ve výuce žáků se SVP. K jejímu zodpovězení byly do dotazníku zařazeny položky č. 13–17.

V současné době využívá 45 % respondentů digitální technologie ve výuce více, než tomu bylo před pandemií. Celkem 52 % je ale toho názoru, že by digitální technologie měly

sloužit pouze jako doplněk k výuce prezenční. Tři respondenti jejich využití u žáků se SVP zcela odmítají.

Nadpoloviční většina respondentů (necelých 60 %) uvedla, že díky distanční výuce objevila výukové materiály a aplikace, jež se rozhodla využívat i po obnovení výuky prezenční. Ve svých odpovědích přikládali především odkazy na webové stránky, aplikace a výuková videa. Odkazovali na stránky České televize UčíTelka⁴, na materiály dostupné na Skolasnadhledem.cz⁵, interaktivní pracovní listy z nakladatelství Taktik⁶ a další.

Obdobné příklady uvedli i respondenti Rokose a Vančury (2020, s. 143): „... *dotazování učitelé pracovali s učebnicemi, pracovními sešity, materiály z programu České televize UčíTelka nebo si vytvářeli vlastní listy či využívali digitální učební materiály (tzv. DUMy) ...*“. V citaci uvedené materiály používali při distanční výuce všech žáků, nejen těch se SVP. Zda je využívají i v současné době, není z výsledků zřejmé, neboť autoři zmíněný výzkum realizovali v období, kdy prezenční výuka ještě nebyla obnovena.

Na základě shromážděných poznatků lze konstatovat, že digitální technologie mají ve výuce žáků se SVP nezastupitelné místo. Jejich benefity respondenti spatřují v názornosti, usnadnění pochopení učiva, interaktivitě, možnosti zapojení více smyslů. Uvádějí, že s nimi žáky práce více baví a přijde jim atraktivnější.

Výzkumným šetřením se podařilo zodpovědět všechny výzkumné otázky.

⁴ <https://www.ceskatelevize.cz/porady/13394657013-ucitelka/>

⁵ <https://www.skolasnadhledem.cz>

⁶ <https://www.etaktik.cz/interaktivni-vyuka-taktik/>

Závěr

Bakalářská práce se věnovala problematice distančního vzdělávání žáků se SVP v období pandemie Covid-19. Jejím cílem bylo popsat zkušenosti dvou základních škol s distanční výukou žáků se SVP a zjistit, zda lze doporučit využívání digitálních technologií i při jejich prezenční výuce.

Teoretická část práce definovala základní pojmy, primárně distanční vzdělávání a jeho formy. Dále představila skupinu žáků se SVP, pojem podpůrných opatření a shrnula legislativní ukotvení této problematiky. V závěru teoretické části byla provedena reflexe několika výzkumných šetření, uskutečněných v období pandemie Covid-19 na běžných základních školách.

Empirickou část práce tvořilo kvantitativní výzkumné šetření. K jeho realizaci byl jako výzkumný nástroj použit dotazník. Výzkum byl proveden z pohledu pedagogických pracovníků – pedagogů a asistentů pedagoga.

Pozitivní vliv zkoumaného období práce shledala v oblasti digitálních kompetencí pedagogických zaměstnanců, kde došlo v porovnání se stavem před pandemií Covid-19 k celkovému zlepšení. Z výzkumného šetření vyplynulo, že se pedagogičtí pracovníci přiklánějí k zařazování digitálních technologií do výuky žáků se SVP i po obnovení její prezenční formy. Na základě získaných poznatků byly reflektovány přínosy uplatnění digitálních technologií u žáků se SVP a uvedeny příklady jejich využití při činnostech v různých předmětech.

Zkoumané období poskytlo společnosti cenné informace o možných alternativách realizace vzdělávání. Mnohé pedagogické pracovníky přimělo změnit své pracovní návyky a využívat metody a nástroje, se kterými doposud nepřišli do styku.

Autorka práce se v závěru domnívá, že by bylo vhodné navázat na výsledky výzkumu uskutečněním kvalitativního šetření, které by se detailně zaměřilo na sběr informací o jednotlivých digitálních materiálech, technologiích a nástrojích digitální technologie využívajících, které pedagogičtí pracovníci ve výuce zachovali i po návratu k prezenční formě. Taková data by mohla sloužit k vytvoření krátké publikace s konkrétními příklady

a doporučeními. Práce by mohla být inspirací pro další pedagogické pracovníky k zařazení digitálních technologií do výuky žáků se SVP.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ADAMUS, P., P. FRANIOK, M. KALEJA a E. ZEZULKOVÁ. *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2015 [cit. 2022-04-11]. ISBN 9788074647987. Dostupné z: https://www.academia.edu/20432697/Vzdělávac%C3%AD_strategie_v_educaci_vybraných_skupin_žáků_se_speciáln%C3%ADmi_vzdělávac%C3%ADmi_potřebami
2. ADAMUS, P., E. ZEZULKOVÁ, M. KALEJA a P. FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství* [online]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2016 [cit. 2022-04-26]. ISBN 978-80-7464-884-7. Dostupné z: https://www.academia.edu/31637013/INKLUZIVNÍ_VZDĚLÁVÁNÍ_VVKONTEXT_U_PROMĚN_ČESKÉHO_ŠKOLSTVÍ
3. ČOSIV. *Stanovisko ČOSIV k novele školského zákona upravující vzdělávání distančním způsobem*. 2020 [cit. 2022-04-26]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2020/08/16/stanovisko-cosiv-k-novele-skolskeho-zakona-upravujici-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>
4. DUFFEK, V., J. KOHOUT, M. KUBERSKÁ, P. MASOPUST, I. MOTLÍKOVÁ, J. SLAVÍK a V. STACKE. K jádru učitelské práce: o didaktickém přístupu učitelů k učebním úlohám v době koronakrizy (průzkum mezi plzeňskými učiteli). *Pedagogická orientace*. Brno, 2020, **30**(2), 184–191. ISSN 1211-4669.
5. DUSCHINSKÁ, K. a R. HIGH. Reflexe nouzové výuky: distanční přednášky předmětu základy didaktiky. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, 24. 12. 2020, **30**(2), s. 266–281 [cit. 2022-04-09]. ISSN 1805-9511 (online). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14146/11819>
6. GAJZLEROVÁ, L., NEUMAJER, O. a ROHLÍKOVÁ, L. *Inkluzivní vzdělávání s využitím digitálních technologií* [online]. Praha: Microsoft, 2016 [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://ondrej.neumajer.cz/inkluzivni-vzdelavani-s-vyuzitim-digitalnich-technologii/>

7. GAJZLEROVÁ, L. *Využívání multimediálních technologií u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy*. Brno, 2014. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Marie Vítková.
8. HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
9. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
10. KENDÍKOVÁ, J. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4
11. KLEMENT, M. a DOSTÁL, J. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 69 str. ISBN 978-80-244-5353-8. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=hZ9yDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=distančn%C3%AD+vzděláván%C3%AD+%&ots=hrDomxu2pe&sig=zuWECW6WweZIf1Ayk0eVVLA7rfk&redir_esc=y#v=onepage&q=distančn%C3%AD%20vzděláván%C3%AD&f=false
12. KOLEKTIV AUTORŮ PROJEKTU WELCOME. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-399-5.
13. KUŽNÍK, J. Unikátní česká aplikace EDA PLAY pomáhá postiženým i zdravým dětem. *iDnes.cz* [online]. 2013, 2. 7. 2013 [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/technet/software/eda-play-rana-pece.A130614_115715_software_kuz
14. LENCOVÁ, R. Základní informace o písmu Comenia Script® a jeho charakteristika. *Comenia Script®* [online]. 2020 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.comenia-script.com/informace-o-pismu/>

15. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 23. 9. 2020 [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf
16. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření – obecná část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-11-30]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/katalog-v-pdf/>
17. Mobilní aplikace. *Centrum pro dětský sluch Tamtam, o. p. s.* [online]. Praha, c2022 [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://www.tamtam.cz/co-delame/mobilni-aplikace/>
18. NAJVAR, P. a E. MINAŘÍKOVÁ. Velké téma roku 2020?. *Pedagogická orientace*. Brno, 2020, **30**(2), 117–121. ISSN 1211-4669.
19. NEUMAJER, O. Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. *Metodický portál: Spomocník* [online]. 23. 11. 2020, [cit. 2022-02-13]. Dostupný z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22678/VZDELAVANI-NA-DALKU-PRINASI-ZMATKY-V-POJMECH.html>. ISSN 1802-4785.
20. NIELSEN ADMOSPHERE, A.S. Dopady distanční výuky očima rodičů: děti se toho naučí méně a výpadek školy se negativně projeví i na dalším vzdělávání. *Nielsen Admosphere, a.s.* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <https://www.nielsen-admosphere.cz/news/dopady-distancni-vyuky-ocima-rodicu-deti-se-toho-nauci-mene-a-vypadek-skoly-se-negativne-projevi-i-na-dalsim-vzdelavani>
21. OLECKÁ, I. a K. IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti* [online]. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010 [cit. 2022-06-03]. ISBN 978-80-87240-33-5. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/phil/podzim2015/MVK_23/um/54991882/Metodologie_vedecko-vyzkumne_cinnosti.pdf
22. O Tiché lince. *Tichá linka* [online]. n. d. [cit. 2022-07-05]. Dostupné z: <https://www.tichalinka.cz/o-tiche-lince>
23. PAQ RESEARCH A KALIBRO PROJEKT S.R.O. Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou: Výzkum a analýza pro organizaci Učitel naživo. In: *Učitel*

- naživo [online]. 2021 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/zkusenosti-ucitelupaq.pdf>
24. PAVLAS, T. et al. Tematická zpráva – Distanční vzdělávání v základních a středních školách. *Česká školní inspekce* [online]. 2021, 15. 03. 2021 [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zakladnich>
25. PRŮCHA, J. Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách. *Časopis Pedagogika*. 2013, **2013**(2), 242-251. ISSN 0031-3815.
26. ROKOS, L. a M. VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. Brno, 2020, **30**(2), 122–155. ISSN 1211-4669.
27. SAYKILI, A. Distance Education: Definitions, Generations, Key Concepts and Future Directions. *International Journal of Contemporary Educational Research* [online]. 2018, **5**(1), 2-17 [cit. 2022-04-18]. ISSN 2148-3868. Dostupné z: <http://ijcer.net/en/download/article-file/498240>
28. SINGH, V. a A. THURMAN. How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education* [online]. 2019, **33**(4), 289-306 [cit. 2022-04-18]. ISSN 1538-9286. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08923647.2019.1663082?casa_token=nCXo2dszcp8AAAAA%3Aiguhrgds4tZdLX2O3IaF4bjqaaHIZB1u44jNyUmzIvGN5ABl2kffNaiZ86xGhBgHtah0e_mbLeX4
29. SMETÁČKOVÁ, I. a S. ŠTECH. Žáci se SVP v době jarního uzavření škol: rodičovský pohled. *Školní poradenství v praxi*. 2021, **2021**(1), 2–5. ISSN 2336-3436.
30. ŠTECH, S. a I. SMETÁČKOVÁ. Na okraji zájmu? Distanční vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pohledem jejich rodičů. *Speciální pedagogika*. 2020, **30**(3-4), 139-156. ISSN 1211-2720.

31. Tab. 35: Základní školy celkem – žáci podle pohlaví, občanství a toho, zda mají speciální vzdělávací potřeby v časové řadě 2008/09 - 2018/19. *Český statistický úřad* [online]. 2019, 28. 08. 2019 [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/2300421935.pdf/7f765535-e505-4a21-825a-dba5d5dd88a4?version=1.0>
32. Tab. 56: Základní školy celkem – žáci celkem se speciálními vzdělávacími potřebami podle druhu postižení v časové řadě 2008/09 - 2018/19. *Český statistický úřad* [online]. 2019, 28. 08. 2019 [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/2300421956.pdf/7ccb192d-d464-4853-8f97-82551beb1e91?version=1.0>
33. TRAXLER, J. Distance Learning—Predictions and Possibilities. *Education Sciences* [online]. 2018, 8(1), 1-13 [cit. 2022-04-18]. ISSN 2227-7102. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>
34. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. 2016, ve znění účinném od 1. 1. 2021 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
35. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004, ve znění účinném od 1. 2. 2022 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
36. ZIKL, P. a kol. *Využití ICT u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3852-9.
37. ZOUNEK, J., L. JUHAŇÁK, H. STAUDKOVÁ a J. POLÁČEK. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2021. ISBN 978-80-7676-175-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Analýza textu odpovědí na otázku č. 5

Příloha č. 3 – Analýza textu odpovědí na otázku č. 14

Příloha č. 4 – Analýza textu odpovědí na otázku č. 16

Příloha č. 1 - Dotazník

Dobrý den,

věnujte, prosím, pár minut svého času k vyplnění tohoto dotazníku. Jeho cílem je zjistit, jakým způsobem bylo v období pandemie Covid-19 realizováno distanční vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) na základních školách. Dotazník je určen pro všechny pedagogy a asistenty pedagoga. Následující otázky se zaměřují výlučně na vzdělávání žáků se SVP.

1) Věk:

- do 25 let
- 26-40 let
- 41-55 let
- 56 let a více

2) Pohlaví:

- žena
- muž

3) Pracovní pozice:

- pedagog/pedagožka
- asistent/ka pedagoga

4) Využíval/a jste pravidelně v období před pandemií Covid-19 při výuce žáků se SVP digitální technologie? *Digitálními technologiemi se pro účely výzkumu rozumí např. notebook, počítač, tablet, interaktivní tabule, dataprojektor, televize, interaktivní dotykový panel, vizualizér, programovatelná technika apod.*

- ano
- ne, žádné jsem nevyužíval/a

5) Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, uveďte příklady předmětů a k nim způsoby, jak jste s digitálními technologiemi pracoval/a.

6) Na jaké úrovni jste ovládal/a digitální technologie před obdobím distanční výuky?

- začátečník – digitální technologie neovládám, s jejich obsluhou potřebuji pomoc
- pokročilý – digitální technologie ovládám, avšak s některými úkony potřebuji pomoc
- expert – digitální technologie plně ovládám a jejich obsluha mi nečiní žádné obtíže

7) Na jaké úrovni ovládáte digitální technologie v současné době?

- začátečník – digitální technologie neovládám, s jejich obsluhou potřebuji pomoc
- pokročilý – digitální technologie ovládám, avšak s některými úkony potřebuji pomoc
- expert – digitální technologie plně ovládám a jejich obsluha mi nečiní žádné obtíže

8) Byl jste školou proškolen či informován o možných způsobech realizace distančního vzdělávání?

- ano
- ne

9) Žáky, s jakými SVP jste v průběhu distanční výuky učil/a či jste s nimi pracoval/a?

(Zaškrtněte příslušné kategorie; pokud jste pracoval/a s žákem s více znevýhodněními, zaškrtněte všechna ta, která měl žák diagnostikovaná.)

- žáci s tělesným postižením
- žáci se smyslovým postižením
- žáci s mentálním postižením
- žáci s kombinovaným postižením
- žáci s vadou řeči
- žáci se specifickými poruchami učení
- žáci s poruchami pozornosti

- žáci se specifickými poruchami chování
- žáci se SVP z důvodu odlišných kulturních životních podmínek (jejichž mateřským jazykem není čeština; z nízkých sociokulturních poměrů...)
- žáci nadaní a mimořádně nadaní

10) Jakou formou byla nejčastěji realizována distanční výuka žáků se SVP?

- žáci se SVP byli vzděláváni společně se spolužáky bez SVP – ve stejný čas, pomocí stejné komunikační platformy
- žáci se SVP byli vzděláváni individuálně – zejména formou práce s asistentem pedagoga/pedagogem mimo čas výuky třídy či plnili domácí úkoly atd.
- kombinace předchozích dvou možností – účastnili se běžné výuky a k tomu byla realizována individuální výuka

11) Jaké materiály a prostředí jste při práci s žáky se SVP používal/a?

(Zaškrtněte příslušné kategorie.)

- MS Teams, ZOOM atd.
- e-maily
- odkazy na zadání v učebnicích a pracovních sešitech prezentace
- dokumentární filmy, videa
- mobilní aplikace
- odkazy na webové stránky

12) Jak často jste byl/a v kontaktu s rodiči žáků se SVP?

- ve stejné míře jako s rodiči žáků bez SVP
- častěji než s rodiči žáků bez SVP
- méně než s rodiči žáků bez SVP
- vůbec

13) Objevil/a jste díky distanční výuce materiály/aplikace/pomůcky atd., které používáte při výuce žáků se SVP i v současné době?

- ano
- ne

14) Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, uveďte příklad.

15) Doporučil/a byste využívání digitálních technologií při prezenční výuce žáků se SVP?

- ano – používání digitálních technologií při výuce žáků se SVP shledávám jako přínosné
- spíše ano – používání digitálních technologií u žáků se SVP může být přínosné, avšak jen jako doplněk výuky tradiční
- ne – digitální technologie nejsou pro výuku žáků se SVP vhodné

16) V čem mohou být digitální technologie ve výuce žáků se SVP přínosem?

17) Využíváte po obnovení prezenční výuky digitální technologie při výuce žáků se SVP?

- ano, ve stejné míře jako před pandemií
- ano, ve větší míře než před pandemií
- ano, ale v menší míře než před pandemií
- ne, nevyužívám

Děkuji Vám za vyplnění!

Příloha č. 2 – Analýza textu odpovědí na otázku č. 5

Otázka č. 5: „Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, ve kterých předmětech a při jakých činnostech jste využíval/a digitální technologie?“

Respondent 1: Počítač/notebook – prezentace, vyhledávání informací; dataprojektor – ukázková videa

Respondent 2: Dějepis, zeměpis, výchova k občanství, svět práce – volba povolání – prezentace, testy, videa, fotografie, osobnostní testy, tvorba koláží apod.

Respondent 3: běžně v hodinách používáme projektor a pc

Respondent 4: chemie – prezentace, pokusy, jazyky – poslechy

Respondent 5: Český jazyk a matematika – využívali jsme online doplňovací cvičení (většinou skolakov.eu), vlastivěda – sdílení prezentací. Hry na daná témata. Celkově ke komunikaci se žáky. Výuka probíhala přes Google učebnu.

Respondent 6: český jazyk, podnikavost, výchova k občanství, využívána Google učebna, zanáí úkolů, materiál., odevzdávání úkolů

Respondent 7: Český jazyk, matematika, přírodověda – notebook

Respondent 8: Notebook jsem používala při přípravě – prezentace hlavně do přírodovědy a vlastivědy. Interaktivní tabuli používáme ve škole – český jazyk, matematika – jsou k dispozici různé hry a hodiny to zpestří. Pracuji takto se všemi žáky, nejen se SVP. Ještě před pandemií byla výborná Včelka, tu jsem využívala při práci se žáky se SVP na češtinu, ale již by měla být k dispozici také matematika, tu nemám vyzkoušenou.

Respondent 9: notebook, dataprojektor,

Respondent 10: tablet – samostatná práce žáka, interaktivní tabule – názorné přehledné pro žáka, vizualizér – urychlení předání informace, např. při práci s učebními texty

Respondent 11: matematika – notebook, telefon – google meet, classroom

Respondent 12: anglický jazyk, interaktivní tabule

Respondent 13: zeměpis, německý jazyk – interaktivní tabule, počítač

Respondent 14: Notebook – různé aplikace k tvorbě interaktivních aktivit (spojovačky, kvízy atd.), k uskutečnění celé distanční výuky. Interaktivní tabule – v případě, že se vyučovalo přímo ze školy, byly některé aktivity realizovány přes tabuli

Respondent 15: AJ, VOZ – interaktivní tabule

Respondent 16: Tabule Smart – on-line kvízy, práce s klíčovými slovy, tabulky, poslechové texty (dějepis, český jazyk, německý jazyk)

Respondent 17: český jazyk – práce s interaktivní tabulí-online cvičení, DUM; televize; dějepis – interaktivní tabule, televize, DUM

Respondent 18: interaktivní tabule, notebook a internet

Respondent 19: Počítač, webkamera

Respondent 20: zeměpis – názorné ukázky regionů, zeměpisné soutěže

Respondent 21: Dataprojektor (pro sdílení videí).

Respondent 22: Notebook, projektor, interaktivní tabule

Respondent 23: Notebook a interaktivní tabule

Respondent 24: Interaktivní tabule, tablet,

1) Jaké digitální technologie používali?

Kódy:

Notebook – vztahuje se i na: „počítač, pc“

Interaktivní tabule – vztahuje se i na: „Tabule Smart“

Dataprojektor – vztahuje se i na: „projektor“

Tablet

Ostatní – vztahuje se na: „webkamera, vizualizér, televize, telefon“

	Notebook	Interaktivní tabule	Dataprojektor	Tablet	Ostatní
Resp. 1	1		1		
Resp. 2					
Resp. 3	1		1		
Resp. 4					
Resp. 5					
Resp. 6					
Resp. 7	1				
Resp. 8	1	1			
Resp. 9	1		1		
Resp. 10		1		1	1
Resp. 11	1				1
Resp. 12		1			
Resp. 13	1	1			
Resp. 14	1	1			
Resp. 15		1			
Resp. 16		1			
Resp. 17		1			1
Resp. 18	1	1			
Resp. 19	1				1
Resp. 20					
Resp. 21			1		
Resp. 22	1	1	1		
Resp. 23	1	1			
Resp. 24		1		1	

Tabulka č. 1: četnost jednotlivých kódů v odpovědích respondentů na podotázku č. 1

Digitální technologie	Počet respondentů
Notebook	12
Interaktivní tabule	12
Dataprojektor	5
Tablet	2
Ostatní	4

Tabulka č. 2: kódy užívané při kódování podotázky č. 1 a jejich četnost

2) V jakých předmětech používali digitální technologie?

Kódy:

Jazykové předměty – vztahuje se na: „český jazyk, německý jazyk, anglický jazyk“ apod.

Dějepis

Zeměpis

Matematika

Vlastivěda

Občanská výchova – vztahuje se i na: „výchova k občanství“ a „VOZ“

Přírodověda

Ostatní – vztahuje se na: „svět práce – volba povolání, chemie, podnikavost“

	Jazykové předměty	Dějepis	Zeměpis	Matematika	Vlastivěda	Občanská výchova	Přírodověda	Ostatní
Resp. 1								
Resp. 2		1	1			1		1
Resp. 3								
Resp. 4	1							1
Resp. 5	1			1	1			
Resp. 6	1					1		1
Resp. 7	1			1	1		1	
Resp. 8	1			1	1		1	
Resp. 9								
Resp. 10								
Resp. 11				1				
Resp. 12	1							
Resp. 13	1		1					
Resp. 14								
Resp. 15	1					1		
Resp. 16	1	1						
Resp. 17	1	1						
Resp. 18								
Resp. 19								
Resp. 20			1					
Resp. 21								
Resp. 22								
Resp. 23								
Resp. 24								

Tabulka č. 3: četnost jednotlivých kódů v odpovědích respondentů na podotázku č. 2

Předměty	Počet respondentů
Jazykové předměty	10
Dějepis	3
Zeměpis	3
Matematika	4
Vlastivěda	3
Občanská výchova	3
Přírodověda	2
Ostatní	3

Tabulka č. 4: kódy užívané při kódování podotázky č. 2 a jejich četnost

3) Při kterých činnostech používají digitální technologie?

Kódy:

Zdroj informací – vztahuje se i na: „poskytování digitálních učebních materiálů, zadávání úkolů, urychlení předání informace“ atd.

Sledování videa

Procvičování – vztahuje se na: „kvízy, testy, on-line cvičení, hry“ a obdobné aktivity

Poslechová cvičení

Názorné podklady k výuce – vztahuje se na: „názorné ukázky regionů, fotografie, koláže“ apod.

Prezentace

Ostatní – vztahuje se na: „příprava na výuku, pokusy, komunikační nástroj“

	Zdroj informací	Sledování videa	Procvičování	Poslechová cvičení	Názorné podklady k výuce	Prezentace	Ostatní
Resp. 1	1	1				1	
Resp. 2		1	1		1	1	
Resp. 3							
Resp. 4				1		1	1
Resp. 5			1			1	1
Resp. 6	1						
Resp. 7							

Resp. 8			1			1	1
Resp. 9							
Resp. 10	1				1		
Resp. 11							
Resp. 12							
Resp. 13							
Resp. 14			1				
Resp. 15							
Resp. 16			1	1			
Resp. 17	1		1				
Resp. 18							
Resp. 19							
Resp. 20			1		1		
Resp. 21		1					
Resp. 22							
Resp. 23							
Resp. 24							

Tabulka č. 5: četnost jednotlivých kódů v odpovědích respondentů na podotázku č. 3

Činnosti	Počet respondentů
Zdroj informací	4
Sledování videa	3
Procvičování	7
Poslechová cvičení	2
Názorné podklady k výuce	3
Prezentace	5
Ostatní	3

Tabulka č. 6: kódy užívané při kódování podotázky č. 3 a jejich četnost

Příloha č. 3 – Analýza textu odpovědí na otázku č. 14

Otázka č. 14: „Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, uveďte příklad.“

Respondent 1: Zadávání úkolů v ms teams; aplikace kahoot atp.

Respondent 2: Procvičovací aplikace

Respondent 3: materiál pro procvičování např.:

<https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/Grammar>

Respondent 4: <https://wordwall.net/cs>, <https://www.liveworksheets.com/>

Respondent 5: Videa ČJ, Mat.

Respondent 6: aplikace na procvičování a opakování

Respondent 7: Například existuje spousta zajímavých výukových videí, která vznikla možná jen kvůli pandemii, Učebnu Google využíváme stále, děti mohou na odkazech, které jim v Učebně nechávám, procvičovat učivo také doma. Mají zde prezentace do přírodovědy a vlastivědy, ...

Respondent 8: WocaBee, čtedu,

Respondent 9: Webové aplikace za účelem interaktivní hodiny.

Respondent 10: Learningapps.org, Liveworksheets.com

Respondent 11: čt edu, pracovní listy z nakladatelství Taktik, online cvičení ze školy s nadhledem

Respondent 12: např. Umíme to

Respondent 13: Tabulky Google

Respondent 14: Odkazy na různé webové stránky sdílím žákům na google učebnu, ke které mají přístup i teď, i když distanční výuka není. Mají možnost si stránku otevřít a procvičovat nebo opakovat probírané učivo.

Respondent 15: Digitální učebnice, aplikace

Respondent 16: výuková videa, online učebnice

Příklady materiálů, aplikací, pomůcek atd., které respondenti používají při výuce žáků se SVP i v současné době.

Kódy:

Webové stránky

Aplikace – vztahuje se na aplikace webové i mobilní

Výuková videa

Ostatní – vztahuje se na: „online učebnice, digitální učebnice, prezentace v Google Učebně, pracovní listy z nakladatelství Taktik“

	Webové stránky	Aplikace	Výuková videa	Ostatní
Resp. 1		1		
Resp. 2		1		
Resp. 3	1			
Resp. 4	1			
Resp. 5			1	
Resp. 6		1		
Resp. 7	1		1	1
Resp. 8		1	1	
Resp. 9		1		
Resp. 10	1			
Resp. 11	1		1	1
Resp. 12		1		
Resp. 13		1		
Resp. 14	1			
Resp. 15		1		1
Resp. 16			1	1

Tabulka č. 1: četnost jednotlivých kódů v odpovědích respondentů na otázku č. 14

Využívané materiály apod.	Počet respondentů
Webové stránky	6
Aplikace	8
Výuková videa	5
Ostatní	4

Tabulka č. 2: kódy užití při kódování otázky č. 14 a jejich četnost

Příloha č. 4 – Analýza textu odpovědí na otázku č. 16

Otázka č. 16: „V čem mohou být digitální technologie ve výuce žáků se SVP přínosem?“

Respondent 1: Možnost větší přehlednosti, názornosti, hravosti

Respondent 2: Více smyslů, zábavnější...

Respondent 3: studenti zapojují více smyslů (vidí, slyší, čtou, píšou), může to být více interaktivní

Respondent 4: usnadnění pochopení látky

Respondent 5: Názorností, tím, že mohou pracovat samostatně a svým tempem. Je to dle druhu "postižeí".

Respondent 6: Děti práce s počítačem baví. Lze je tak lépe upoutat, berou učení jako hru, ale nevidím to jako jedinou možnost, spíše zpestření výuky.

Respondent 7: K utvrzení učiva

Respondent 8: Urychlení pochopení, názorný příklad...

Respondent 9: v upevnění znalostí, procvičení a lepší pochopení látky

Respondent 10: Interaktivita, žáky mohou aktivity více zaujmout, možnost pracovat na některých úkolech doma

Respondent 11: Lepší názornost, interaktivita, automatická oprava chyb ihned.

Respondent 12: Snadnější orientace v textu, lepší názornost

Respondent 13: je to pro tyto žáky zajímavější, pestřejší; mohou se k práci vrátet – zopakovat si, opravit

Respondent 14: názornost

Respondent 15: vizualizace, přirozená pomůcka

Respondent 16: Lépe se orientují v problematice, je jím to bližší

Respondent 17: Procvičování a učení pro ně zábavnější formou. Zadání je často jednoduché

a nepotřebují dopomoc – vysvětlení, co mají dělat.

Respondent 18: Pro procvičování již probraného učiva. Žák si na webu otevře procvičování, doplňuje, test se mu sám vyhodnotí. Vhodné jsou stránky skolakov.eu, kaminet.cz, matika.in. Některé stránky nabízí i výklad (srozumitelný pro žáky SVP) nebo přečtení textu (pro slabší čtenáře). Doplnění uvítají žáci, kteří mají problémy se psaním delších textů.

Respondent 19: Rozhodně pomáhají vizuálně, dítě si pak lépe dokáže danou věc zapamatovat

Respondent 20: Mohou si učivo neustále vracet a opakovat

Respondent 21: poskytují širší možnosti při osvojení/procvičení látky, jsou pro žáky atraktivnější

Jaký je přínos digitálních technologií?

Kódy:

Názornost

Zapojení více smyslů

Atraktivní, zábavná forma

Usnadnění pochopení učiva

Procvičování učiva

Interaktivita

Automatická oprava chyb

Ostatní – vztahuje se na: „přehlednost, práce z domova, snadnější orientace v textu, přirozená pomůcka, jednoduchost zadání“

	Názornost	Zapojení více smyslů	Atraktivní, zábavná forma	Usnadnění pochopení učiva	Procvičování učiva	Interaktivita	Automatická oprava chyb	Ostatní
Resp. 1	1		1					1
Resp. 2		1	1					
Resp. 3		1				1		
Resp. 4				1				
Resp. 5	1							
Resp. 6			1					
Resp. 7					1			
Resp. 8	1			1				
Resp. 9				1	1			
Resp. 10			1			1		1
Resp. 11	1					1	1	
Resp. 12	1							1
Resp. 13			1		1			
Resp. 14	1							
Resp. 15	1							1
Resp. 16				1				
Resp. 17			1		1			1
Resp. 18				1	1		1	
Resp. 19	1							
Resp. 20					1			
Resp. 21			1	1	1			

Tabulka č. 1: četnost jednotlivých kódů v odpovědích respondentů na otázku č. 16

Přínos	Počet respondentů
Názornost	8
Zapojení více smyslů	2
Atraktivní, zábavná forma	7
Usnadnění pochopení učiva	6
Procvičování učiva	7
Interaktivita	3
Automatická oprava chyb	2
Ostatní	5

Tabulka č. 2: kódy užívané při kódování otázky č. 16 a jejich četnost