

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Michaela Růžicková, DiS.

**DISTANČNÍ VÝUKA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA WALDORFSKÉ
ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, PhD.

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem přitom jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2022

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych velice poděkovat své vedoucí práce, paní PaedDr. Aleně Jůvové, PhD., za její vysoce ochotný a vstřícný přístup, cenné rady, věcné připomínky a za odborné vedení mé práce. Také chci poděkovat veškerým lidem, kteří se podíleli na zpracování mé empirické části práce, tj. pedagogickým pracovníkům, zejména speciálnímu pedagogovi, i žákům z mého zaměstnání.

V Olomouci dne 20. 4. 2022

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	8
1.1 VYMEZENÍ POJMU.....	8
1.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	10
1.3 ASISTENT PEDAGOGA	16
2. VYBRANÉ TYPY ZDRAVOTNÍHO POSTIŽENÍ U ŽÁKŮ ZŠ	19
2.1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ.....	19
2.2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY CHOVÁNÍ	23
2.3 VADY ŘEČI	26
2.4 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	29
2.5 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ	32
3. WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA.....	34
3.1 HISTORIE.....	34
3.2 PRINCIPY VÝUKY	38
4. FORMY VÝUKY NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH.....	42
4.1 PREZENČNÍ FORMA	42
4.2 DISTANČNÍ FORMA.....	43
4.2.1 PANDEMIE COVID-19	45
5. DISTANČNÍ VÝUKA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA WALDORFSKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE – EMPIRICKÁ ČÁST	48
5.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	48
5.2 KAZUISTIKY	53
5.2.1 KAZUISTIKA Č. 1	53
5.2.2 KAZUISTIKA Č. 2	63
5.2.3 KAZUISTIKA Č. 3.....	74
5.2.4 KAZUISTIKA Č. 4	85
5.2.5 KAZUISTIKA Č. 5	95
5.2.6 KAZUISTIKA Č. 6	108
5.3 VYHODNOCENÍ CÍLŮ VÝZKUMU	119
5.4 KOMPARACE PODOBNÝCH VÝZKUMŮ	130

DISKUSE.....	135
ZÁVĚR	137
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	139

ÚVOD

Distanční výuka, která byla v naší společnosti, v souvislosti s pandemií Covid-19, přítomna u žáků základních i jiných škol, s sebou přinesla situaci, kterou si na samém začátku nikdo neuměl představit a která vytvořila něco zcela nového a nečekaného. Tato situace se stala výjimečnou pro běžné žáky, no o to více pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří pro své kvalitní vzdělávání potřebují individuální péči obzvlášť. Právě individuální péče, celistvý přístup, rozvoj všech složek osobnosti a alternativní metody výuky jsou charakteristickými vlastnostmi pro Waldorfskou základní školu, která se stejně jako ostatní školy musela vypořádat s realitou, jenž přineslo ono distanční vzdělávání.

Cílem diplomové práce je analyzovat problematiku distančního vzdělávání, konkrétně pak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, navštěvující Waldorfskou základní školu. Také seznámit veřejnost s danou problematikou, dokázat ji popsat, objasnit a vysvětlit, včetně veškerých charakteristik, které se jí týkají. Dále dokázat vhodně pracovat s odbornou literaturou, a dalšími zdroji, jenž se staly základním pramenem pro vypracování diplomové práce. A obecně poskytnout poučný materiál o tom, co to vlastně distanční výuka je, jaké další typy vzdělávání známe, co obnáší waldorfská pedagogika i pojem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně výčtu jejich typů i veškerých možnostech jejich řešení

Práce se skládá z 5 kapitol. Všechny mají v sobě obsaženy i podkapitoly, některé i pod podkapitoly. První kapitola popisuje speciální vzdělávací potřeby. Konkrétně se pak zabývá vymezením tohoto pojmu v podkapitole první, definicí, rozdělením a popsáním podpůrných opatření v podkapitole druhé, včetně asistenta pedagoga a jeho hlavní funkce v podkapitole třetí. Druhá kapitola se věnuje vybraným typům zdravotního postižení u žáků běžných typů základních škol. První podkapitola popisuje specifické vývojové poruchy učení, druhá specifické vývojové poruchy chování, třetí vady řeči, čtvrtá poruchy autistického spektra a pátá popisuje sociální znevýhodnění. Třetí kapitola nese název Waldorfská pedagogika a obsahuje dvě podkapitoly, a sice historii jako podkapitolu první a principy výuky jako podkapitolu druhou. Čtvrtá kapitola

popisuje formy výuky na českých školách, kdy v první podkapitole je uvedena prezenční forma výuky, ve druhé podkapitole distanční forma výuky, včetně pod kapitoly o pandemii Covid-19. Poslední, pátá kapitola je věnována výzkumu. Obsahuje empirickou část distanční výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole. První podkapitola této kapitoly obsahuje metodologii výzkumu, kde je uveden druh výzkumu, metody analýzy, výzkumný problém, hlavní cíl výzkumu, dílčí cíle, výzkumný soubor a harmonogram výzkumu. Druhá podkapitola pak obsahuje celkem 6 kazuistik, a to konkrétně v pod podkapitolách. Třetí podkapitola popisuje vyhodnocení všech cílů výzkumu, tj. dílčích i hlavního, a to včetně grafického zobrazení. A čtvrtá podkapitola se věnuje komparaci či srovnání podobných výzkumů v Česku i v zahraničí. Diplomová práce se také skládá z diskuse, kde se vede rozprava s jednotlivými autory a jejich případný souhlas s nimi, i otázky, vztahující se k tématu, dále ze seznamu použitých zdrojů, tj. z literatury, zákonů a webových stránek, ze závěru, který na samém konci práci ukončuje a z tohoto úvodu, který ji zase na začátku uvádí.

Diplomová práce, konkrétně její teoretická část, je vytvořena na základě prostudované odborné literatury, což jsou knihy vydané nejčastěji za období nedaleké minulosti, konkrétně za posledních deset let. Jedná se o takové knihy, jejichž hlavním tématem jsou speciální vzdělávací potřeby a podpůrná opatření žáků, asistent pedagoga, konkrétní typy zdravotních handicapů u žáků, waldorfská pedagogika, včetně její historie a současných metod výuky, formy vzdělávání, včetně distančního vzdělávání a také novodobá literatura o pandemii Covid-19 a podobně. Práce je také napsána pomocí zákonů, které jsou platnou legislativou a které byly vybírány zejména v tématu vzdělávání, i pomocí internetových zdrojů, ze kterých byla čerpána zejména témata, týkající se waldorfského vzdělávání. Empirická část práce je vytvořena na základě komplexních kazuistik o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami Waldorfské základní školy, pro jejichž zpracování byly potřeba rozhovory se žáky, jejich rodiči i pedagogy, dále pozorování těchto žáků, materiály o žácích, zejména pak třídních učitelů a speciálního pedagoga, včetně vlastních poznámek z dob jejich fungování na distanční výuce.

1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

„Pojem speciální vzdělávací potřeby se vztahuje k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno. Je otázkou, jakým způsobem můžeme určit, co je „normou“, od které se odvíjí toto očekávání“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 16).

Speciální vzdělávací potřeby jsou takovými potřebami, které jsou přítomny u žáků s nějakým typem handicapu nebo problému. Jsou to potřeby, které musí být vnímány, respektovány, chápány a především naplňovány.

Následující podkapitola se věnuje pojmu speciální vzdělávací potřeby a jeho vymezení čili definici a popisu, rozdělení a následné charakteristice.

1.1 VYMEZENÍ POJMU

Pojem speciální vzdělávací potřeby je obecným pojmenováním pro zvýšenou péči žákům, kteří patří do následujících kategorií, jak uvádí Kendíková, Vosmik (2013):

- 1. Žáci se zdravotním postižením** – postižení zrakové, sluchové, tělesné, mentální, kombinované, vady řeči, autismus, specifické poruchy učení a specifické poruchy chování.
- 2. Žáci se zdravotním znevýhodněním** – zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc či lehčí zdravotní porucha, které vedou nejčastěji k poruchám učení či chování.
- 3. Žáci se sociálním znevýhodněním** – nevhodné rodinné prostředí, nařízená ústavní či ochranná výchova atd.

Pojem speciální vzdělávací potřeby se v České republice, respektive v její legislativě užívá od roku 2004, což bylo značně ovlivněno vznikem školského zákona v téže roce (Hájková, Strnadová, 2010).

Jelikož se pojem speciální vzdělávací potřeby týká žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním, jak je výše uvedeno, je dobré si tyto pojmy charakterizovat blíže.

Zdravotní postižení je omezení či ztráta schopnosti vykonávat konkrétní činnost způsobem či v rozsahu, který by byl pro zdravého jedince považován za normální (Slowík, 2016).

Kořístková (2012) uvádí, že zdravotní postižení může přicházet v různých formách. Může napadat svaly, nervy, mozek, krev nebo kosti. S postižením se může jedinec narodit, může jej zdědit, získat po nehodě či po úrazu, získat po vážném onemocnění a podobně.

Světová zdravotnická organizace definuje zdraví jako stav úplné fyzické, psychické a sociální pohody. Pokud je některá z těchto složek nějakým způsobem dlouhodobě a vážně narušena, můžeme již hovořit o zdravotním postižení. Pokud je narušena složka psychická, hovoříme o postižení mentálních funkcí. Pokud je narušena složka fyzická, hovoříme o postižení tělesném a smyslovém. A pokud je narušena složka sociální, můžeme hovořit zase na druhou stranu o různých typech sociálního znevýhodnění.

„Společnost, ve které žijeme, je velmi různorodá a setkávají se zde lidé, kteří se vzájemně více či méně v některých aspektech liší, ale všichni by měli mít právo žít v takových podmínkách, které jim umožní jejich maximální rozvoj a současně nezapříčiní izolaci od ostatních lidí“ (Finková, Ludíková, Růžicková, 2007, s. 7).

Zdravotní znevýhodnění je podskupina zdravotního postižení. Dospělý jedinec se zdravotním znevýhodněním má zachovanou schopnost vykonávat zaměstnání, ale jeho schopnost zůstat trvale pracovně začleněn, vykonávat dosavadní povolání či získávat nové kvalifikace, je podstatně omezena. Příčinou toho všeho je vždy přítomnost dlouhodobě nepříznivého zdravotního stavu u jedince, což je takový zdravotní stav, který musí trvat dle lékařů déle než 1 rok a omezovat mentální, tělesné nebo smyslové schopnosti jedince, a tím pádem i jeho schopnosti pracovat (Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů).

Sociálním znevýhodněním se podle Hájkové, Strnadové (2010) myslí rodinné prostředí, které má nízké sociálně kulturní postavení nebo je ohroženo sociálně patologickými jevy, dále kde je žákovi nařízena ústavní nebo uložena ochranná výchova, a nakonec se tímto znevýhodněním myslí také postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se myslí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností či k uplatnění i užívání svých práv, a to na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnout podpůrná opatření, která vyplývají z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí či jiných životních podmínek (www.msmt.cz).

„V současné době se v běžných českých základních i středních školách vzdělává poměrně velké množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby jim daná škola mohla vytvořit vhodné podmínky pro uskutečňování jejich vzdělávání v patřičné kvalitě, musí úzce spolupracovat s jejich rodiči, zákonnými zástupci. Z každodenní praxe v této oblasti vyplývá, že kooperace stojí především na výborné komunikaci a také dostatečné informovanosti rodičů“ (Kendíková, Vosmik, 2013, s. 5).

Druhá podkapitola popisuje podpůrná opatření, která se těmto žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují. Jsou v ní popsány jednotlivé stupně těchto opatření a s nimi i informace o tom, komu jsou konkrétně určeny a co všechno zahrnují a obnáší.

1.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Kendíková, Vosmik (2013) uvádějí, že podpůrná opatření jsou speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, které využívají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále to jsou kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a podobně.

K podpůrným opatřením řadíme také pedagogickou intervenci, předměty tzv. speciálně pedagogické péče, které vede speciální pedagog dané základní školy, plán pedagogické podpory či individuální vzdělávací plán, dále asistenta pedagoga a jeho služby, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížený počet žáků ve třídě a další úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu daného žáka (Hájková, Strnadová, 2010).

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzděláváni s využitím podpůrných opatření, která mají kompenzovat jejich speciální vzdělávací potřeby

a vyrovnávat jejich obtíže ve vzdělávání“ (Zapletalová, Mrázková, 2016, s. 6). Podpůrná opatření řadíme celkem do 5 stupňů.

Podpůrná opatření 1. stupně

Při podpůrných opatřeních prvního stupně má hlavní slovo škola. Právě škola identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka a podpůrná opatření žákovi navrhuje, také je realizuje a vyhodnocuje. Tato opatření mohou být žákovi poskytována tak dlouho, dokud je třeba (například i po celou dobu školní docházky). Pokud škola ovšem zjistí, že tato opatření během šesti měsíců u žáka nezabírají a nenastalo u něj očekávání a zlepšení, kontaktuje prostřednictvím zákonného zástupce školské poradenské zařízení (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Tato opatření nemají normovanou finanční náročnost. Škola je realizuje s finanční podporou svého základního školního rozpočtu – nedostává prostředky navíc. Pokud se však využívá u žáků s podpůrným opatřením 1. stupně tzv. pedagogická intervence (viz výše), zavádí se již podmíněná normovaná finanční náročnost. To znamená, že škola se sama rozhodne, zda bude žádat o normovanou finanční náročnost, pokud se nebude jednat o náklady do 500 Kč, které škola hradí sama (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve znění účinném od 1. 1. 2018).

U žáka s podpůrnými opatřeními prvního stupně se klade důraz na větší míru pozorování žáka, na hledání překážek, které brání v jeho rozvoji, na zadávání úkolů, které rozvíjejí jeho oslabené schopnosti, na používání pomůcek a pracovních listů, na ověřování porozumění žáka nad probíranými látkami a podobně. Takovému žákovi je umožněné mít více času na splnění úkolu, je u něj větší tolerance při hodnocení jeho výkonů, jsou mu předávány materiály na domácí procvičování či je možnost využít na pomoc i asistenta pedagoga ve výuce, který však není napsán na něj. Typická je také pedagogická intervence. U žáka s podpůrnými opatřeními prvního stupně je tato intervence stanovena na 1 hodinu týdně (Zapletalová, Mrázková, 2016).

„Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka. Poskytuje ji základní škola, školní družina nebo školní klub. Poskytuje se jako podpůrné opatření prvního stupně“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Škola zpracovává tzv. Plán pedagogické podpory jako první stupeň podpůrných opatření, pokud samozřejmě nepostačuje pouhé zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb u daných žáků jako takové. S tímto plánem je seznámen zákonný zástupce žáka i všichni jeho učitelé. Obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a také stanovení způsobů vyhodnocování naplňování plánu. Vyhodnocení naplňování cílů plánu dělá škola, a to nejpozději 3 měsíce od zahájení poskytování podpůrných opatření (www.nuv.cz).

Podpůrná opatření prvního stupně se využívají u žáků, jejichž tempo práce je pomalejší, mají drobné potíže se psaním, čtením, počítáním, občas zapomínají, mají také drobné problémy s pozorností, s koncentrací a podobně (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Podpůrná opatření 2. stupně

Pokud má žák nárok na podpůrná opatření druhého stupně, domlouvá již vše nikoliv škola, ale školské poradenské zařízení. Školské poradenské zařízení (a to v podobě Speciálně pedagogického centra či Pedagogicko-psychologické poradny) identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka, a tak, jako škola u podpůrných opatření prvního stupně, školské poradenské zařízení, u podpůrných opatření druhého i třetího, čtvrtého a pátého stupně, navrhuje a vyhodnocuje tato podpůrná opatření i jejich realizaci. V neposlední řadě školské poradenské zařízení spolupracuje se školou a metodicky ji vede při realizaci těchto podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Obecně, při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, školské poradenské zařízení, vychází z charakteru obtíží žáka, které mají dopad na jeho vzdělávání, ze speciálně pedagogické nebo psychologické diagnostiky, z dosavadních

informací o průběhu jeho vzdělávání, z informací, které poskytují zákonní zástupci žáka i žák samotný, z podmínek školy, kde se žák vzdělává a z posouzení zdravotního stavu (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) uvádějí, že školské poradenské zařízení navrhuje podpůrná opatření druhého stupně (a výše) tam, kde by bylo vyložene neefektivní využívat podpůrná opatření prvního stupně. Škola u těchto podpůrných opatřeních druhého, a dalšího, stupně je již tentokrát finančně zaopatřena státem a nevyužívá pouze svých úspor ze školního rozpočtu.

Podpůrná opatření druhého stupně, a stupňů vyšších, jsou realizována prostřednictvím tzv. Individuálního vzdělávacího plánu. Ten zpracovává škola, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce nezletilého žáka. Tento plán vychází ze školního vzdělávacího programu a obsahuje údaje o druhích a stupních podpůrných opatření. Naplňování individuálního vzdělávacího plánu vyhodnocuje školské poradenské zařízení společně se školou, a to minimálně jednou ročně. Individuální vzdělávací plán obsahuje identifikační údaje žáka i pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, dále úpravy obsahu vzdělávání žáka, časové rozvržení vzdělávání žáka, úpravy metod a forem výuky, hodnocení žáka, očekávané výstupy vzdělávání žáka a podobně (www.nuv.cz).

Podle Michalíka, Baslerové a Felcmanové (2015) se podpůrná opatření druhého stupně poskytují žákům, kteří jsou oslabeni v kognitivním výkonu (mají hraniční inteligenci), mají oslabené zrakové či sluchové funkce, mají psychické onemocnění (ne s však tolik závažnými dopady na vzdělávání), s neznalostmi vyučovacího jazyka a s oslabením dorozumívacích schopností.

U podpůrných opatřeních druhého stupně, a také u dalších stupňů v pořadí, lze využít namísto pedagogické intervence předmět „speciálně pedagogická péče“, kterou již nevykonává běžný učitel, jako je tomu u pedagogické intervence, ale speciální pedagog, který využívá při tom svých speciálních metod, pomůcek a prostředků. Předmět speciálně pedagogická péče je pak přesně zařazen ke konkrétnímu žákovi podle stupně podpůrných opatření, který mu náleží. To znamená, že jinou práci bude vykonávat speciální pedagog, v rámci předmětu

speciálně pedagogická péče, se žákem při druhém stupni podpůrných opatřeních a se žákem při např. pátém stupni podpůrných opatřeních. I počty hodin tohoto předmětu se s výší stupňů mění. U podpůrných opatřeních druhého stupně je předmět speciálně pedagogická péče stanoven na 1 hodinu týdně (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Podpůrná opatření 3. stupně

Podpůrná opatření třetího stupně se poskytují žákům, kteří selhávají z důvodu lehkého mentálního postižení, lehkého zrakového či sluchového postižení (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesného postižení, psychického onemocnění či syndromu CAN (syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte) (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Podpůrná opatření třetího stupně jsou také finančně podporována státem a také o nich rozhoduje školské poradenské zařízení. Kromě výše zmíněných podpůrných opatřeních prvního a druhého stupně (úpravy v metodách, formách, obsahu i hodnocení výuky, v přístupu k žákovi, využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, využití předmětu speciálně pedagogická péče – zde na 2 hodiny týdně, práce s individuálním vzdělávacím plánem a podobně) se užívá ještě jeden zvláštní typ podpůrného opatření, a sice práce asistenta pedagoga, což je pedagogický pracovník, který se při výuce věnuje právě žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a napomáhá mu k tomu, aby dokázal ve výuce i mimo ni lépe fungovat (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Působení asistenta pedagoga je jeden z nástrojů inkluzivního vzdělávání, který uvádí i Strategie vzdělávání 2020 jako svou prioritu (www.nuv.cz).

Podpůrná opatření 4. stupně

Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka při čtvrtém stupni podpůrných opatřeních již vyžaduje významné úpravy v metodách a v organizaci ve vzdělávání, úpravy v obsahu vzdělávání, hodnocení i ve výstupech jeho vzdělávání, a to vše s ohledem na jeho zdravotní postižení. Žákovi musí být tato

opatření opět doporučena školským poradenským zařízením. Normovaná finanční náročnost se vztahuje ke speciálním učebnicím, ke kompenzačním pomůckám, k úpravě prostředí, ke mzdovým nákladům na další pedagogické pracovníky, včetně asistenta pedagoga, případně na tlumočníky českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící. Je zde užívána alternativní komunikace, která zahrnuje krom piktogramů a Bliss systému také Braillovo písmo, technické pomůcky s hlasovým výstupem, počítač se speciálním softwarem a podobně. Těmto žákům musí být také značně přizpůsoben individuální vzdělávací plán a předmět speciálně pedagogická péče se speciálním pedagogem je stanoven na 3 hodiny týdně (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Při vzdělávání žáků s podpůrným opatřením 4. a 5. stupně je umožněna personální podpora pro práci pedagoga, kde řadíme asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka jako učitele, školního psychologa či školního speciálního pedagoga. Dále je umožněna podpora pro žáka, kde zase řadíme tlumočníka do českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, průvodce pro orientaci v prostoru, osobního asistenta či přítomnost jiné další osoby (www.nuv.cz).

Michalík, Baslerová, Felcmanová (2015) uvádějí, že žák s podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně má středně těžké či těžké mentální postižení, těžké zrakové či sluchové postižení (nevidomost, hluchota), závažné tělesné postižení, poruchy autistického spektra a neschopnost komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova. Tito žáci většinou nenavštěvují již běžné typy základních škol, ale školy speciální, které jsou zaměřeny na jejich konkrétní typ postižení.

Podpůrná opatření 5. stupně

„Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Michalík, Baslerová, Felcmanová (2015) uvádějí, že u žáka s podpůrnými opatřeními posledního, a sice pátého, stupně, je přítomno selhávání z důvodu hluboké mentální retardace a kombinace těžkého zdravotního postižení.

Žák s podpůrnými opatřeními pátého stupně navštěvuje speciální základní školu. Školským poradenským zařízením, které žák pravidelně navštěvuje, musí být Speciálně-pedagogické centrum (nikoliv pouze Pedagogicko-psychologická poradna), jako je tomu i u jiných žáků s podpůrnými opatřeními nižších stupňů, u kterých se již jedná o vyložené zdravotní postižení. Předmět speciálně pedagogická péče je zde stanoven na 4 hodiny týdně (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

Důležitost podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je obrovská a rozhodně vždy na místě. Právě podpůrná opatření jsou totiž tím, co speciální vzdělávací potřeby vůbec naplňuje. Podpůrná opatření se poskytují v různých podobách; v úpravách metod, forem, obsahu i hodnocení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v poskytování speciálních učebnic i pomůcek, v úpravách třídy, v péči speciálního pedagoga, v péči asistenta pedagoga a podobně. A právě péče, a obecně profese, asistenta pedagoga, je jedním z nejdůležitějších podpůrných opatření, které se vůbec dá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nabídnout. Proto je této profesi, a její náplni práce, věnována další podkapitola.

1.3 ASISTENT PEDAGOGA

„Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Jeho funkci může zřídit ředitel školy se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě či studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné vyjádření školského poradenského zařízení“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17).

Škola vždycky musí zajistit finanční prostředky na plat asistenta pedagoga, a to žádostí o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kterou zašle krajskému úřadu. Žádost musí obsahovat

název a sídlo školy, počet tříd a žáků celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zdůvodnění potřeby zřídit funkci asistenta pedagoga, cíle jeho práce, náplň jeho práce a podobně (Kendíková, Vosmik, 2013).

Bendl, Hanušová, Linková (2016) uvádí, že funkce asistenta pedagoga se u nás rozvíjí od devadesátých let minulého století. Nejprve tuto činnost vykonávali především mladí muži v rámci civilní vojenské služby. Dnes je podoba práce asistenta pedagoga uvedena ve školském zákoně z roku 2004.

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky i se zákonnými zástupci žáků, dále podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí a podmínkám, pomoc žákům při výuce a při přípravě na ni a podobně. Asistent pedagoga nejčastěji pracuje se žákem individuálně, a to podle instrukcí učitele, provádí reedukační cvičení podle pokynů školního speciálního pedagoga, pomáhá při adaptaci žáka, připravuje žákovi pomůcky či materiály a také spolupracuje při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (Kendíková, Vosmik, 2013).

Michalík, Baslerová, Felcmanová (2015) popisují, že asistent pedagoga nevykonává za žáka činnosti, které žák zvládá vykonávat sám nebo je žádoucí, aby se je sám vykonávat naučil. Největším úspěchem asistenta pedagoga je pak naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka natolik, aby je již nepotřeboval. Týká se to však samozřejmě v případech, pokud je to, vzhledem k míře znevýhodnění žáka, možné.

Konkrétní náplň práce, rozpis i rozsah činností, které asistent pedagoga vykonává, stanoví ředitel dané školy na základě potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dle doporučení speciálně-pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Rozsah přímé pedagogické činnosti pro asistenta pedagoga stanoví ředitel škol či školské poradenské zařízení, a to v rozsahu většinou 20 hodin týdně a při nejčastěji 8. platové třídě (Bendl, 2016).

Pokud je úkolem asistenta pedagoga, účastnit se aktivit, které nesouvisí s přímou pedagogickou činností (práce se žáky), je potřebné, aby součástí náplně práce asistenta pedagoga byla i nepřímá pedagogická činnost, která zahrnuje přípravu speciálních pomůcek či materiálů pro žáka se speciálními vzdělávacími

potřebami, dozory na chodbách, účast na školních výletech a akcích a podobně (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Práce asistenta pedagoga je velice důležitou, nápomocnou, někdy také náročnou a možná nevděčnou profesí. Asistenti pedagoga nejsou vždycky dobře finančně ohodnoceni, jelikož se jedná o práci většinou na poloviční úvazek. Na druhou stranu však mohou vykonávat i jinou profesi na další poloviční úvazek, pokud na to mají potřebné vzdělání (například jako vychovatelé školních družin) a tím pádem si rozhodně finančně vylepšit.

Speciální vzdělávací potřeby, a s nimi také podpůrná opatření, která se snaží tyto potřeby naplňovat, úzce souvisí se zdravotními potížemi žáků, kteří tyto potřeby mají. Druhá kapitola proto popisuje vybrané typy zdravotního postižení u žáků běžných nespeciálních základních škol a jejich specifika.

2 VYBRANÉ TYPY ZDRAVOTNÍHO POSTIŽENÍ U ŽÁKŮ ZŠ

Existují základní školy pro žáky s různými typy zdravotního postižení. Jedná se o speciální základní školy pro například žáky se sluchovým postižením, se zrakovým postižením, s mentálním postižením a podobně. Jde převážně o žáky, pro které by klasická základní škola nebyla vůbec vyhovující. My si však v této kapitole uvedeme takové typy handicapů, se kterými se setkávají i běžné základní školy při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V první podkapitole jsou popsány specifické poruchy učení, které jsou velmi běžné u spousty žáků klasických základních škol. Je zde uvedeno rozdělení specifických poruch učení, jejich konkrétní popis, projevy a podobně.

2.1 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické vývojové poruchy učení jsou obtíže s učením, které nejsou způsobeny nějakou jedincovou vadou v rámci poznávacích schopností, smyslových či tělesných vad, dokonce ani tím, že by neměl podněty k učení či špatnou metodiku v učení, ale příčinou jsou nedostatky ve struktuře schopností, často v oblasti zrakového a sluchového vnímání. Tyto poruchy se týkají až 10 % žáků a jsou častější u chlapců. Specifických poruch učení je hned několik, jedná se o tzv. dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzii a dyspinxii (Burešová, 2016).

Dyslexie

Dyslexie je nejčastější specifickou vývojovou poruchou učení. Projevuje se problémy učit se ve škole písmena. Žáci si dokáží stěží písmena zapamatovat, rozpoznávat je, pletou se jim nebo si je vymýšlí. Písmena tudíž těžko čtou, ale i píšou. Dalším problémem u žáků s dyslexií je krátkodobá paměť, zpomalené tempo ve škole (např. u diktátů) a tak dále. I dospělí jedinci trpící dyslexií jsou na tom podobně. Dyslexie je dědičná, rodiče, kteří mají ve škole problémy se čtením,

mají často děti s podobnými potížemi či rovnou s dyslexií. Je důležité si uvědomit, že ne však všechny problémy se čtením se dají označit jako dyslexie. Někteří jedinci mohou mít problémy se čtením z jiných důvodů – například, když se jim rodiče dostatečně nevěnují (Smolík, Seidlová, Málková, 2014).

Jucovičová, Žáčková (2011) uvádějí, že dyslexie existuje dvojího druhu. Jedná se tzv. o pravohemisférové čtení a levohemisférové čtení. U pravohemisférového čtení žák užívá pravou mozkovou hemisféru a jeho tempo je pomalé, čtení namáhavé, neplynulé, avšak s o něco menším výskytem chyb. U levohemisférového čtení žák užívá levou mozkovou hemisféru a jeho tempo je naopak rychlé, čtení překotné a se zvýšenou chybovostí.

Dysgrafie

Dysgrafie se týká grafického písemného projevu, postihuje úpravu písma a čitelnost u žáků. Žák si obtížně pamatuje tvary a vzhled písmen a také je obtížně napodobuje, jeho písmo je velice malé nečitelné či naopak velké nepřehledné, žák často škrtá a tempo jeho psaní je velice pomalé (Zelinková, 2009).

Dysgrafie u žáků s sebou nese také nesprávné držení psacích potřeb. Prsty těchto žáků jsou neuvolněné, křečovité a s výskytem chyb. Žáci mají špatně nastavenou polohu prstů, nízký nebo vysoký úchop, nesprávný sklon psaní, ztuhlé zápěstí a podobně. Kvůli těmto projevům je písmo těchto žáků nečitelné, tempo je pomalé a ruka snadno unavitelná (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Dysortografie

Dysortografie je dle Pipekové (2006) specifická porucha pravopisu objevující se často ve spojitosti s dyslexií. Na rozdíl od klasické dysgrafie, tato porucha nepostihuje celou oblast grafického projevu a psaní, ale pouze nějakých jeho částí. Žák s dysortografií často vynechává písmena, mění tvarově podobná písmena (např. psací písmena R a Z), vytváří zkomoleniny písmen atd.

Žáci s dysortografií mají problémy s českým jazykem, ale i s cizím jazykem (například s angličtinou), jelikož se slova jinak píšou, nežli čtou, a také v jiných předmětech, kde si musí zápisy psát sami formou diktování bez opory zřakového psaného textu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dyskalkulie

Podle Blažkové (2009) je dyskalkulie specifická vývojová porucha matematických schopností, či ve zkratce porucha počítání. Jedná se především o jednoduché matematické výpočty, které má žák problém spočítat. Žák trpící dyskalkulií má potíže při zrakovém a sluchovém vnímání, při orientaci na pravou a levou stranu, při prostorové orientaci a také při udržení pozornosti a paměti.

Tito žáci mají obecně problémy s počítáním, tj. se sčítáním, odčítáním, násobením a dělením. Matematiku jako takovou chápou, ví, o čem tento předmět je, umí zapsat čísla, ale už neví, jaká čísla následují poté. Nedokáží si uvědomit, jak by nějaký matematický problém (např. slovní úlohu) řešili, neví, jaký by výpočet provedli, aby došli k výsledku. Žák si ani nedokáže představit, jaké číslo značí daný počet, nedokáže si spojit číslo s např. počtem jablek. Problémy se týkají také geometrie, žáci nedokáží rozpoznat základní geometrické tvary. Později se objevují také problémy s předměty, jenž se matematiky týkají, tj. fyzika, chemie (Blažková, 2009).

Dyspraxie

Dyspraxie je specifická vývojová porucha obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Projevuje se jednak při běžných činnostech a jednak také ve škole. Děti s dyspraxií jsou pomalé, nešikovné, neobratné a mají často odpor k vykonávání motorických činností. Problémy mohou nastat také u psaní, v řeči a samozřejmě u výchov jako je tělesná, ale i hudební, pracovní či výtvarná (Pipeková, 2006).

Zelinková (2009) uvádí, že u dětí trpící dyspraxií jsou přítomny projevy tzv. nedbalosti a nekázně. Jsou opožděni v pohybovém vývoji, a to již od batolecího věku, jelikož začínají i později lézt, sedět a chodit. Obecně se jedná o děti, které mají problémy při každodenních činnostech jako je např. zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, čištění zubů a podobně. Ve škole je pro ně obtížné psát i mluvit a jsou neobratní a nešikovní ve sportech i při tělesné výchově. Diagnóza dyspraxie je však přidělena až tehdy, když tyto obtíže narušují běžný život těchto dětí a také osvojování školních dovedností.

Dysmúzie

Dysmúzie je specifická vývojová porucha hudebních schopností, postihuje schopnosti vnímání i produkci hudby. Žáci nedokáží rozlišovat tóny, nepamatují si naučené písničky a melodii obecně, mají problém také s rytmem (Pipeková, 2006).

Podle Zelinkové (2008) jde v souvislosti s dysmúzií o tzv. notovou dysmúzii, kdy podle ní jde především o problémy žáků s rozpoznáváním a čtením not. To, zda má dítě na hudbu nějaké vlohy, poznáme již v předškolním věku, avšak zda by se u něj jednalo o dysmúzii či ne, zjistíme rozhodně až v době jeho základního vzdělávání.

Dyspinxie

Slowík (2016) uvádí, že dyspinxie je specifickou vývojovou poruchou kreslení, která obnáší nízkou úroveň kresby, kresba je primitivní, neodpovídá věku žáka, žák není schopen zpodobnit adekvátní podobu a tvar objektu kreslení, ba dokonce má problémy i s rozpoznáváním barev. Dyspinxie existuje vizuální, kdy žák právě nedokáže napodobit předlohu, má problémy také s malováním a dyspinxie motorická, kdy je neobratné a jeho potíže se týkají např. i úchopu štětce, tužky a podobně. Dyspinxie se často vyskytuje k jiné specifické vývojové poruše učení (např. k dysgrafii), jelikož pokud žák nedokáže adekvátně psát, nedokáže také adekvátně kreslit.

Matějček (1998) uvádí, že žák s dyspinxií nedokáže přenést své představy o díle na výkres. Chce například nakreslit dům se zahradou a dětmi, jak si hrají a vyjde z toho chudý výtvar plný neurčitých tvarů, ze kterých nejdou poznat ani děti, ani zahrada a dokonce ani dům. Dyspinxie se pak podle něj objevuje často například vedle dyslexie.

Specifické vývojové poruchy učení jsou nejběžnějším druhem zdravotního handicapu, se kterými se setkávají učitelé u žáků běžných základních škol. Vedle specifických vývojových poruch učení se však velmi často uvádějí také specifické vývojové poruchy chování, které jsou také velmi obvyklé u žáků klasických základních škol a se specifickými vývojovými poruchami učení, jsou často přidružené, jak i Kendíková, Vosmik (2013) uvádějí.

2.2 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY CHOVÁNÍ

Specifické vývojové poruchy chování mají podklad v oslabení nebo změnách centrální nervové soustavy. Na rozdíl od nespecifických a nevývojových poruch chování, což jsou negativní odchylky od normy, kdy jedinec nerespektuje pravidla, ačkoliv jim rozumí, jsou specifické vývojové poruchy chování vrozené a často postaveny na genetickém základě.

Specifickými vývojovými poruchami chování se myslí dva syndromy, jež jsou velmi frekventované u spousty žáků běžných typů základních škol. Jedná se o syndrom ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou) a syndrom ADD (Attention Deficit Disorder – porucha pozornosti bez hyperaktivity).

ADHD

„Porucha ADHD je tradičně považována za problém především v oblasti vzdělávání, moderní chápání ADHD ale zdůrazňuje, že toto onemocnění ovlivňuje kvalitu života pacienta v celé šíři, zhoršuje sociální zapojení dítěte, uplatnění v profesním i partnerském životě, snižuje sebehodnocení, má dopad na fungování celé rodiny a blízkého okolí dítěte“ (Jenett, 2013, s. 8).

ADHD se projevuje některými ze symptomů nepozornosti, hyperaktivity, a impulzivity, a to vše již před 7. rokem věku dítěte. Mohou se objevovat ve školním, ale i v domácím prostředí. Zhoršuje se tudíž oblast sociální, vzdělávací a v budoucnu také profesní (Drtílková, 2007).

První typ, převažující poruchami pozornosti, je charakterizován různými výpadky pozornosti, které působí jako by dané děti byly duchem nepřítomné. Okamžitě pak naopak reagují na podněty, které upoutají jejich pozornost, často zcela nevýběrově. Typické jsou potíže s pamětí, často zapomínají na úkoly a jiné své povinnosti. Typické je i ztrácení věcí, neochota se učit a povinnosti odkládat na pozdější chvíli, v pozdějším věku také neschopnost zacházet s časem, neorganizovanost a chaotičnost (Jucovičová, Žáčková, 2015).

Drtílková (2007) uvádí, že se u dětí prvního typu ADHD objeví minimálně šest příznaků z devíti. Jedná se o následující příznaky: obtížná koncentrace pozornosti, neschopnost pozornost udržet, žák neposlouchá a nevnímá,

nedokončuje úkoly, vyhýbá se úkolům s mentálním úsilím, nepořádnost a dezorganizovanost, ztrácení věcí, roztržitost, zapomnětlivost.

U druhého typu ADHD, s převažující hyperaktivitou, musí být přítomny alespoň tři příznaky z šesti následujících: žák je neposedný a neustále se na židli vrtí, nevydrží sedět na jednom místě, pobíhá kolem, vyrušuje a je hlučný, bývá v neustálém pohybu, hodně mluví (Drtílková, 2007).

Jucovičová, Žáčková (2015) uvádějí, že hyperaktivní žák má přetrvávající motorickou aktivitu, neustále běhá, neposedí, vyskakuje, pobíhá okolo, houpe se na židli, stále si s něčím hraje, musí mít pořád něco v ruce (tužku, pero, láhev od pití apod.), často si kreslí či ohýbá rohy od sešitů. V podstatě se jedná o vnitřní neklid, který ho nutí pořád něco dělat. Žáci rychle a impulzivně reagují, jsou ukvapené, hrozí u nich také riziko úrazů, vykřikují, skáčou do řeči, jsou hluční, všechno komentují, zdají se být i málo empatické až netaktní, protože často řeknou vše, co si zrovna pomyslí.

Třetí typ, a sice přetrvávající impulzivita u žáků s ADHD, se projevuje čtyřmi příznaky, přičemž u žáka s ADHD může být přítomen pouze jeden. Jedná se o následující příznaky: nezdrženlivá mnohomluvnost, vyhrknutí odpovědi bez přemýšlení, neschopnost čekat, přerušování ostatních.

„Jako příčiny vzniku syndromu ADHD lze uvést: genetické faktory (bývá uváděno 60 %), negativní vlivy v období těhotenství, při porodu a v raném dětství dítěte (30 %) a kombinace obou předchozích faktorů nebo nejasná etiologie (10 %)“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 23).

ADD

Děti s poruchami pozornosti bez hyperaktivity (ADD) jsou podobní dětem s poruchami pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) až na ten fakt, že děti s ADD mají svou aktivitu sniženou, jsou zasněné, uzavřené do sebe a mohou mít problém se zapomínáním úkolů, ztrácením věcí a s navazováním sociálních vztahů.

Žák s ADD se podle Třesohlavové (1986) projevuje celkem 7 typickými projevy. Jedná se o **snadnou rozptýlenost vnějšími podněty**, kdy se žák dokáže velice jednoduše rozhodit od hlavního podnětu pozornosti. Když se například tento žák dívá ve škole z okna na něco, co se za ním zrovna hýbe, tak je to pro něj

neskutečně zajímavý podnět, u kterého je schopen vydržet třeba celou vyučovací hodinu. Dále jde o **problémy s nasloucháním a plněním pokynů**, kdy žák ve škole neposlouchá, co se po něj chce a s tím souvisí i špatné plnění úkolů, které musí udělat, ať už doma nebo ve škole. Třetím projevem jsou **potíže se zaměřením a udržením pozornosti**, což souvisí s touhou, věnovat svou pozornost jiným, pro žáka zábavnějším, způsobem, a tudíž na hlavní předmět zájmu žák prostě nedokáže pozornost zaostřit a také ji udržet. Dalším projevem jsou **potíže se soustředěním se na úkol a problémy s jeho dokončením**, což opět souvisí s tím, že žák nedokáže udržet pozornost na důležitý objekt delší čas, tudíž má problémy své úkoly začít dělat a také je i dokončit. **Nevyrovnaný výkon ve škole** je pátým projevem, který souvisí s tím, že výkon zdravého žáka ve škole bude vždy jiný než u žáka s ADD, u kterého se vždy bude jednat o výkon, od kterého bude i neustále myšlenkami, a někdy také fyzicky, odbíhat, tudíž bude nevyrovnaný. Dále se jedná o **nedostatečné studijní dovednosti**, což souvisí s nedostatečnou soustředěností daného žáka, která mu komplikuje dovednosti ve čtení, psaní, počítání a v dalších předmětech, a tak se může stát, že takový žák bude dělat chyby v diktátech, ve slovních úlohách i v domácích úkolech. Posledním, sedmým, projevem žáka s ADD, jsou **potíže při samostatné práci**, což znamená, že žák potřebuje ve škole i doma dohled druhé osoby, která by ho povzbuzovala, podporovala a motivovala k tomu, aby se stále nezdržoval. Když tuto podporu nemá, nechce se mu samostatně pracovat čili úkoly začínat a také dokončovat.

„Skoro celou hodinu koukal z okna téměř nic neudělal. Když jsem ho vyvolala, nevěděl, kde jsme, co má dělat. Když jsem mu zopakovala, co po něm chci, sice začal odpovídat, ale najednou se zase podíval z okna a jedním dechem mi sdělil, že po dvoře jde právě pan ředitel a ulítl mu klobouk. V tu ránu se vrhly k oknům i ostatní děti a já měla hodinu už úplně rozhozenou“ (Ze sdělení třídní učitelky dítěte s ADD) (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 16).

Vedle specifických vývojových poruch chování a také učení, které spolu dost často tvoří u žáka jednu diagnózu, jsou neméně časté také vady řeči, se kterými se opět setkáváme u žáků navštěvující i běžné typy základních škol.

2.3 VADY ŘEČI

„Na řeč, respektive na komunikační schopnosti dítěte, jsou ve školním prostředí kladeny poměrně vysoké, ale jeho fyziologickému věku přiměřené, nároky. Řeč v rámci edukačního procesu plní nejen funkci komunikační, tj. zprostředkovává dítěti kontakt se sociálním okolím a zajišťuje přenos informací mezi komunikujícími, ale i funkci kognitivní, tj. spolupodílí se na rozvoji symbolického a abstraktního myšlení jedince. Kvalita řeči dítěte a celkově i úroveň jeho komunikačních kompetencí, významně ovlivňuje průběh, kvalitu i výstupy vzdělávacího procesu“ (Bendová, 2011 s. 11).

Mezi nejběžnější vady řeči, o kterých si povíme základní informace, jsou: opožděný vývoj řeči (porucha vývoje řeči), vývojová dysfázie (porucha vývoje řeči), dyslálie (porucha struktury řeči), dysartrie (porucha struktury řeči), koktavost (porucha plynulosti řeči), breptavost (porucha plynulosti řeči) a mutismus (neuróza řeči).

Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči u dítěte se klasifikuje po jeho 3. roce, pokud stále nemluví a nejeví zájem o mluvený kontakt. Taková situace může nastat i při nástupu žáka na základní školu či hůř, trvat i další roky. Je nutné tento problém řešit s odborníkem. Příčiny toho, proč dítě nemluví, mohou být různé. Nejčastěji se jedná o následující příčiny: poruchy sluchu, narušení mluvidel (např. rozštěpové vady), postižení mozku, celková zaostalost dítěte, rodové zatížení (rodiče či prarodiče začali také mluvit později), citové strádání, narušený intelekt (např. z důvodu mentální retardace), nepodnětné rodinné prostředí a špatná výchova, vady zraku a poruchy autistického spektra (Vágnerová, 2008).

Vývojová dysfázie

Vývojovou dysfázii definuje Bendová (2011) jako specificky narušený vývoj řeči, který spočívá ve snížené schopnosti či neschopnosti naučit se verbálně komunikovat, ačkoliv podmínky pro daného žáka pro rozvoj jeho řeči jsou vhodné či přiměřené (žák žije v sociálně vhodném prostředí, má přiměřenou inteligenci,

dobrý zrak i sluch apod.). Příčinou vzniku této nemoci je organické poškození mozku v prenatálním, perinatálním či postnatálním období.

Kutálková (2002) uvádí, že řeč jedinců s vývojovou dysfázií je velmi chudá, daní žáci nemají téměř žádnou slovní zásobu a často mění podobná slova. Stejně tak se ztrácí i v textu, kdy čtou a obsahu nerozumí. Dělají chyby ve skloňování a v časování, vynechávají některé části minulých sloves i některá zájmena. Tito žáci tvoří jednoduché věty a slova často opakuji.

Dyslálie

„Dyslálie je definována jako vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka. Mezi nejčastěji vadně vyslovované hlásky v mladším školním věku patří sykavky a hlásky R a Ř. V případě vadné výslovnosti sykavek (S, Z, C, Š, Ž, Č) hovoříme o tzv. sigmatismu. Pokud se u dítěte s dyslálií setkáváme s vadnou výslovností hlásky R, pak hovoříme o tzv. rotacismu a vadná výslovnost Ř je označována jako rotacismus bohemicus“ (Bendová, 2011, s. 30-31).

Mlčáková a Vitásková (2013) uvádí, že narušení artikulace se dá chápat ve dvou rovinách. Jedná se o narušení artikulace v užším slova smyslu, což znamená, že narušená je jen finální fáze výslovnosti, tj. výslovnost dané hlásky. Jedná se o výše zmíněné hlásky S, Z, C, Š, Ž, Č, což je typické pro danou dyslálii. A poté se jedná o narušení artikulace v širším slova smyslu, kdy je narušen celý komplex procesu, který vede k výslovnosti hlásky. V tomto případě se jedná o níže uvedenou dysartrii.

Dysartrie

Duffy (2005) definuje dysartrii jako souhrnné označení pro skupinu poruch řeči, které vznikly z neurogenních příčin a které se vyznačují jako odchylky v síle, v rychlosti, v rozsahu, v načasování, v tónu hlasu a v přesnosti pohybů, které jsou potřebné k řeči. Tyto odchylky jsou přítomny u respirace (dýchání), fonace (vytváření zvuku v hlasivkách), rezonance (fyzické snahy), artikulace (tvoření hlásek mluvidly) a podobně.

Koktavost

Bendová (2011) uvádí, že koktavost je porucha plynulosti řeči, která spočívá v narušení její dynamiky. Projevy koktavosti jsou však velmi odlišné, lze říci, že v podstatě neexistují dva shodní balbutici (koktající osoby). Zato ale jsou tyto projevy velmi vážné a koktavost proto patří k těm nejtěživějším vadám řeči s výrazně nepříznivými důsledky na osobnost postiženého. Co se základních symptomů koktavosti však týče, jedná se o následující symptomy: narušení dynamiky řeči, psychická tenze a nadměrná námaha, neplynulost, dysprozódie (poruchy prozodických faktorů řeči – melodie, tempa, rytmu, přízvuku) a parafrázie (využití synonymních výrazů, které nezačínají hláskami, jež činí těmto žákům potíže).

„Tato pravidla mají jedincům s balbuties usnadnit zvládat běžné komunikační situace. 1. Zvykněte si mluvit neustále pomalu a uvolněně! 2. Začínáte-li mluvit, pak mluvte lehce, měkce a pomalu, protahujte první slabiku slov. 3. Otevřeně koktejte, nesnažte se skrývat fakt, že jste někdo, kdo koktá! 4. Zjišťujte a odstraňujte nepotřebná gesta, mimiku a pohyby, které děláte, když koktáte. 5. Zbavte se všech vyhybavých praktik. 6. Udržujte přirozený oční kontakt s komunikačním partnerem. 7. Zjistěte a rozeberte, co nevhodného dělají vaše mluvní orgány. 8. Využijte blokových korekcí k úpravě poměrů v řečovém svalstvu. 9. Při řeči udržujte nepřetržitý pohyb kupředu. 10. Pokoušejte se mluvit melodicky pevným hlasem. 11. Věnujte pozornost okamžikům, kdy mluvíte plynule. 12. Mluvte co nejvíce“ (Bendová, 2011, s. 53).

Breptavost

Podle Mlčákové a Vitáskové (2013) je breptavost porucha plynulosti řeči, která se projevuje především zrychleným tempem řeči s pauzami, které narušují plynulost mluveného projevu a přispívají k časté nesrozumitelnosti řeči.

K základním rysům breptavosti patří: zrychlování mluveného tempa (čím více slabik slovo má, tím rychleji žák hovoří), opakování a vynechávání slabik, porušená artikulace, dysmúzie, neplynulé dýchání, hlasové poruchy, zlepšení mluveného projevu při čtení neznámého textu, časté poruchy syntaxe (skládání vět), bezstarostný postoj k vlastní řeči, zpravidla extrovertní povaha, absence strachu při

komunikaci v neobvyklých situacích, výrazná gestikulace, horší výkony ve vnímání i v jemné či hrubé motorice, impulzivnost, dyslexie či dysgrafie (Bendová, 2011).

Mutismus

Mutismus se dá charakterizovat jako oněmění. Z pedagogického hlediska jde o narušení komunikačních dovedností, kdy dochází ke ztrátě řeči. Toto narušení je psychogenně podmíněno, a to na základě psychického traumatu daného žáka (úlek, šok, stres, vyčerpání apod.). Mutismus není podmíněn organickým poškozením centrální nervové soustavy (Pipeková, 2006).

Bendová (2011) popisuje tři druhy mutismu. Jedná se o totální mutismus, elektivní mutismus a surdomutismus. Totální mutismus se vyznačuje tím, že žák ztratí schopnost komunikovat, nekomunikuje nikde a s nikým. Elektivní mutismus je ztráta řeči v některých určitých situacích a prostředích, kdy žák např. komunikuje doma, ale ne ve škole. A pro surdomutismus je charakteristické, že žák nejen ztrácí schopnost komunikovat, ale má navíc i utlumenou schopnost řeč přijímat. Tito žáci však umí odezírat, jelikož podvědomé naslouchání i vnitřní řeč zachovanou mají.

Vady řeči jsou, a to především pro psychiku daných žáků, náročným typem zdravotního handicapu. Příští podkapitola je věnována dalšímu náročnému zdravotnímu postižení, a sice poruchám autistického spektra. Žáci s tímto handicapem mohou navštěvovat své vlastní speciální základní školy, které jsou specializovány čistě na ně, nicméně není nic výjimečného na tom, že žák s poruchami autistického spektra navštěvuje i běžné typy základních škol a s podporou asistenta pedagoga při výuce normálně funguje.

2.4 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Do souhrnného názvu „poruchy autistického spektra“ řadíme dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus, a nakonec také velmi vzácně i jinou desintegrační poruchu v dětství.

Poruchy autistického spektra se projevují tzv. triádou. Triáda je termín pro tři typické oblasti narušení u jedinců s autismem či s poruchami autistického

spektra. Jedná se o oblast komunikace, sociální interakce a o imaginace (představivost) Bazalová (2017).

„Chtěla bych říct, že lidé s autismem jsou jako tygři. Přirozeným prostředím, kde mohou tygři reagovat spontánně a instinktivně, je džungle. Můžete je ale také strčit do cirkusu a cvičit, aby poskakovali obručí – takže jsou nuceni se přizpůsobit prostředí, které jim není vlastní. Tygr ale stále zůstává tygrem, stále má své divoké instinkty, které sice mohou být na chvíli potlačeny či utlumeny, ale kdykoliv opět mohou prorazit na povrch. Proto by lidé neměli být šokováni, pokud krocené divoké zvíře zničehonic bez varování vyrazí a napadne krotitele. Ale od dětí s PAS se neustále očekává, že se prostřednictvím uposlechnutí velkého množství rozmanitých pokynů přizpůsobí pro ně cizímu světu, který jde zcela proti jejich přirozenosti“ (Sládečková, Sobotková, 2014, s. 81).

Poruchy autistického spektra jsou vrozené. Patří k neurovývojovým poruchám, které stojí na neurobiologickém základě. Vznik není způsoben jen jedním místem v mozku, ale jde o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku (Mikoláš, 2014).

Dětský autismus

Sládečková, Sobotková (2014) popisují, že dané děti mají stereotypní zájmy, aktivity a potřebují rituál, který když nemají, cítí se úzkostně a mohou se chovat až agresivně. Mají odlišný také způsob vnímání, na rozdíl od svých vrstevníků vnímají často úplně jiným smyslem, a sice čichem. I své vlastní tělo vnímají jinak, a to jako předmět, se kterým zacházejí stejně jako s čímkoliv, což souvisí s tím, že mají i snížený práh bolesti.

Děti, trpící dětským autismem jsou jiní již jako kojenci. Vyhýbají se očnímu kontaktu, nemají zájem o lidské hlasy a nemají ani typickou vazbu k matce. Vývoj řeči bývá většinou opožděn, až u poloviny těchto dětí se řádně nevyvine komunikace. Tyto děti často opakují, co zrovna slyšeli. Jiný je i styl jejich hraní, zatímco ostatní děti si hrají spolu, autistické děti si hrají sami a velmi se soustředí na detaily (např. jsou schopni i celé hodiny otáčet jen kolečka u auta) (Hrdlička, Komárek, 2004).

Aspergerův syndrom

Cigánková (2015) uvádí, že jedinci s Aspergerovým syndromem mají menší příznaky a problémy při klasické triádě problémových oblastí u autismu než ti jedinci s typickým dětským autismem. Mohou mít i nadprůměrný intelekt, mají neobvyklé zájmy, např. zkoumají jízdní řády, telefonní seznamy, znají nazpaměť televizní seriály a podobně. Také sice milují samotu, ale s komunikací nemají problémy, ba naopak se dokáží velice detailně vyjadřovat o předmětu svého zájmu.

Rozdílem mezi dětským autismem a Aspergerovým syndromem je převážně fakt, že jedinci s daným syndromem dokáží vyjadřovat své pocity a dávat najevo emoce, což jedinci s typickým autismem nedokáží. Na veřejnost mohou ale někdy působit nevychovaně či agresivně, jelikož zažívají sem tam výbuchy vzteku a agrese, u kterých se neumí krotit, mohou nadávat, říkat nahlas, co si o druhých lidech myslí a podobně (Mikoláš, 2014).

Atypický autismus

Atypický autismus se diagnostikuje až tehdy, kdy se objeví projevy tohoto typu autismu, což v tomto případě je až po třetím roce života. Další možností k diagnostice atypického autismu je fakt, že zde neexistuje postižení všech tří složek u klasické triády autismu, tj. komunikace, interakce a imaginace. Anebo, pokud se autistické chování podobá spíše těžké či hluboké mentální retardaci (Thorová, 2006).

Thorová (2006) dále uvádí, že u atypického autismu jsou typické problémy v navazování vztahů a přecitlivělost. Sociální dovednosti, jako je komunikace, interakce, jsou narušeny méně než u klasického dětského autismu či Aspergerova syndromu. Termín atypický autismus je oficiálním termínem pro ty jedince, u kterých uvádíme často pojem autistické rysy.

Autismus je velmi komplikovaný typ postižení mentálních funkcí. Existují také speciální základní školy, které se věnují převážně těmto žákům, nicméně i přesto mohou žáci s poruchami autistického spektra (spíše s autistickými rysy) navštěvovat běžné typy základních škol a s pomocí podpůrných opatření, včetně funkce asistenta pedagoga, se dokázat kvalitně vzdělávat.

Velice typický u žáků je také tzv. sociální znevýhodnění, které způsobuje daným žákům, a osobám kolem nich, neméně velké komplikace a potíže ve vzdělávání. Toto sociální znevýhodnění si detailněji popíšeme v poslední podkapitole této kapitoly.

2.5 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Školský zákon (č. 561/2004 Sb.) uvádí, že žák se sociálním znevýhodněním se řadí k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Definice takového žáka spočívá ve třech stěžejních bodech. Žák se sociálním znevýhodněním je buď žák ze sociálního prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožen sociálně patologickými jevy, nebo žák s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou či žák v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

Pojem sociální znevýhodnění, nebo sociální handicap, znamená národnostní či rasovou odlišnost, jazykovou odlišnost, zdravotní znevýhodnění, nízký sociální a ekonomický status, sociálně patologické prostředí, ústavní výchovu a podobně. Tyto rodiny mají poměrně nízké příjmy, nekvalitní bydlení, špatný zdravotní stav, nízké vzdělání, nízké profesní schopnosti a dovednosti, je u nich častá nezaměstnanost, kriminalita, závislosti, rozvody a podobně (Knotová, Hloušková, Novotný, 2008).

Všechny typy handicapů, ať už mentálního, tělesného, smyslového, či dokonce sociálního charakteru, jsou bezpochyby náročnou oblastí jak pro výchovu, tak pro vzdělávání či vyloženě pro život. Naštěstí existuje spousta speciálních základních škol, které se věnují konkrétně těmto svým žákům a jsou zaměřeny přímo pro ně. Mimo jiné existuje i spousta druhů sociálních služeb, neziskových organizací, zdravotnických zařízení a mnoho dalších institucí, které pomáhají těmto dětem a v budoucnu dospělým jedincům usnadnit jim i jejich rodinám život.

I klasické základní školy jsou přizpůsobeny k tomu, aby vzdělávaly žáky s alespoň některými typy zdravotního postižení. Tyto školy se tudíž věnují vzdělávání žáků jak se speciálními vzdělávacími potřebami, tak samozřejmě

i těm bez nich. Kromě klasických základních škol běžného typu máme ale také i tzv. alternativní školy, které také mohou nabízet vzdělávání žáků i se speciálními vzdělávacími potřebami, a to vše jinými, alternativními metodami a prostředky výuky. Třetí kapitola pojednává o jednom takovém alternativním školství, a sice o Waldorfské pedagogice.

3 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

„Základní myšlenka waldorfské pedagogiky je odpověď na otázku, co je cílem výchovy a vyučování. Učitel waldorfské pedagogiky se neptá: „Co a jak mám vyučovat, aby můj svěřenec byl jednou schopný uspokojit požadavky zaměstnavatelů?“ V první řadě se ptá, co a jak má vyučovat, aby uspokojil požadavky dítěte samotného. Snaží se hledat, pozorovat a rozpoznávat to pravé lidské v dítěti, jeho bytostné jádro či věčnou prapodstatu. Ptá se, co má udělat, aby se ona bytostná podstata mohla projevovat a spojovat se světem, do kterého se dítě narodilo. Waldorfská pedagogika nevychází tedy z požadavků civilizace, ale z individuality dítěte“ (Zuzák, 1998, s. 8).

Waldorfská škola je druh alternativní školy, který nabízí svým žákům trochu jiný pohled na vzdělávání a vlastně i na celé lidské bytí. Alternativní školství představuje takové školství, které je netradiční, nezávislé, volné a soukromé. Slovo alternativní totiž pochází z latinského slova alter, což znamená jiný. Existuje vícero druhů alternativních škol, jakými jsou například: Montessori škola, Daltonská škola, Jenská škola, Freinetovská škola a podobně. Waldorfská škola se však řadí mezi jednu z nejoblíbenějších alternativních škol vůbec (Průcha, 1996).

Následující podkapitola se zabývá historií vzniku waldorfské pedagogiky.

3.1 HISTORIE

Rakušan Rudolf Steiner (1861–1925), který stojí za vznikem waldorfské pedagogiky, studoval přírodní vědy a matematiku, ale věnoval se také studiu filosofie, psychologie, medicíny a pedagogiky. Po skončení studií se stal domácím učitelem handicapovaného chlapce. Steinerovi se podařilo díky pedagogickým opatřením a členěním dne dosáhnout toho, že za dva roky se chlapec mohl vzdělávat ve třídě svých vrstevníků. V letech 1899 až 1904 působil jako učitel v dělnické škole. Po celou dobu vnímal veškerou nadsmyslovou oblast jako realitu a zabýval se duchovními tématy a s příchodem nového tisíciletí začal tato témata přednášet veřejnosti. Od roku 1902 označoval svou cestu zkoumání jako výzkum, který vede

k uvědomování pravé podstaty člověka. Nazval je „antroposofie“ („antro“ – člověk, „sofia“ – moudrost). Vytvořil tzv. eurytmii jako nové pohybové umění, ve kterém jsou kvality tónů a hlásek vyjadřovány gesty a pohybem a jeho přednáška z roku 1907: „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“ obsahovala již zárodky Waldorfské pedagogiky (Carlgren, 1991).

Ve své publikaci, která byla vydána Asociací Waldorfských škol, Steiner (2007) uvádí, že když vyšla jeho „knížečka“ *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*, tak chtěl pouze mluvit o pedagogice jako někdo, kdo není zcela spokojen s dnešním školstvím, někdo, kdo chce, aby se při vzdělávání žáků šlo více do hloubky. Ovšem nikdy by neřekl, že tato jeho, dle jeho slov, knížečka bude v budoucnu přenášet něco tak důležitého jako je úkol vedení Waldorfské školy.

Pol (1995) uvádí, že první waldorfská základní škola byla založena 7. září 1919 ve městě Stuttgart v Německu. Stalo se tak na přání Emila Molt, majitele továrny na tabákové výrobky Waldorf-Astoria, která sídlila v německém městě Waldorf. Emil Molt byl úspěšným podnikatelem, který byl unesen přednáškami Rudolfa Steinera a chtěl, především pro děti svých zaměstnanců, umožnit jinou, a dle jeho slov, adekvátní výchovu ve škole. Rudolf Steiner, klíčová postava waldorfského školství, měl tak jedinečnou příležitost uplatnit své výchovné a vzdělávací představy v praxi.

Postupně se takovéto školy rozšiřovaly nejprve v Německu, poté v dalších zemích západní Evropy jako je Holandsko, Velká Británie, Švýcarsko, Portugalsko atd., dále také v USA, v Kanadě, či dokonce v Austrálii (Průcha, 1996).

Co se však první waldorfské školy ve Stuttgartu týče, tak začínala s celkem 8 učiteli a 175 žáky. Během 7 let však žáků bylo již přes 1000 a učitelů 60 (Pol, 1995).

Pol (1995) dále uvádí, že vedle waldorfských základních škol, na které často navazovaly i školy střední, začaly postupně vznikat i waldorfské školy mateřské či školy zvláštní.

„Způsob, jakým byla první waldorfská škola vedena, byl pro tehdejší poměry značně volný. Rudolf Steiner nebyl přítelem vnucovaných domácích úkolů v nižších třídách. Doporučoval dobrovolné úkoly, které byly sestaveny tak, aby vzbuzovaly zájem; teprve v šesté nebo sedmé třídě získávala povinná práce na významu. Zcela

odmítl přísnou, zevnějšku vynucovanou kázeň. Pestrý a živý ruch ve třídě vytvářely práce a zaměstnání se štěci a barvami, pracovními sešity, recitace, divadelní představení, zpěv a hudba“ (Carlgren, 1991, s. 21).

Zuzák (1998) uvádí, že duchovní věda Rudolfa Steinera ukazuje obraz člověka, resp. žáka, jako tělesné, duševní a duchovní bytosti. Tato věda usiluje o to, aby ten, kdo ji studuje, nepřebíral představu o lidské bytosti jako nauku, ale aby ji vytvářel svým vlastním pozorováním a přemýšlením. Tuto vědu lze přirovnat ke svítilně, která věci ukazuje ve světle – v jiném světle, než ve kterém je člověk zvyklý je sledovat.

Rudolf Steiner se snažil během svých častých návštěv ve Stuttgartu trávit spoustu času na waldorfské základní škole a pomáhat zde učitelům, jak by mohli třídy a kvalitu výuky ještě více vylepšit. Podle slov učitelů, Steiner šířil mezi dětmi klid a děti byly vždy hluboce uspokojeny z jeho návštěvy. Byly veselé, živé a upřímné. Pestrost jeho pedagogických rad se ukázala především při výchově a vzdělávání problémových žáků, se kterými si učitelé nevěděli rady (Carlgren, 1991).

Waldorfské školy jsou označovány dodnes jako školy volné či svobodné. Rudolf Steiner viděl v sociálním životě každého z nás formování třech oblastí. Je to oblast ekonomická, která je determinovaná vztahem člověka k jeho okolí, dále oblast politicko-právní, determinovaná vztahem člověka k člověku, a nakonec oblast kulturní, jež je podmíněna vztahem člověka k jeho vyšší bytosti a k jeho spiritualitě (Pol, 1995).

Carlgren (1991) uvádí, že Rudolf Steiner dokazoval neustále učitelům, že denně myslí na žáky. Vždy, když navštívil Stuttgart, zachoval se vůči svým kolegům velice zodpovědně a soustředěně se zabýval každodenními pedagogickými problémy, otázkami učebních plánů, rozvrhu hodin, metodickými problémy a vždy v rámci individuality každého z žáků. Neuvěřitelná byla jeho schopnost rychlého rozhodování a jeho věcná znalost při projednávání obtížných odborných otázek. Především učil učitele tomu, aby v každém dítěti viděli otázku a božskou hádanku, kterou má učitel rozluštit pomocí láskyplného výchovného umění, dokud daný žák nenalezne sám sebe.

„Láskyplný lidský zájem, s nímž se žáci ve škole setkávají, přispěl, jak se zdá, silně k tomu, že se v nich probouzelo to nejlepší. Když mluvil Rudolf Steiner na školních slavnostech a přitom se zeptal: „Máte rádi svého učitele?“ vždy zazněla nadšená odpověď „ano“. To nebyl výsledek masové sugesce. Vděčnost bývalých žáků, projevovaná škole a učitelům, ukazuje zcela jasně, že jejich kladná odpověď byla vyjádřením pravého pocitu. Jak silná byla vnitřní vazba, poznal Rudolf Steiner během posledního roku života (1925), když žáci první absolventské třídy na setkáních absolventů i při osobních setkáních vyjádřili svou hlubokou potřebu udržovat s ním i s učiteli neustálý kontakt rozhovory, poradami o povolání a studiu“ (Carlgren, 1991, s. 23).

Nástup nacismu v Německu znamenal přerušení rozvoje waldorfských škol. Byl zákaz otevírat nové první třídy a učitelé neárijského původu museli být odvoláni. V roce 1938 přišel již zákaz waldorfských škol v Německu, které tímto musely být uzavřeny. Stejný osud však čekal, během druhé světové války, i ostatní waldorfské školy na územích ovládaných Němci. Poté, co Německo kapitulovalo, byly waldorfské školy naštěstí znovuobnoveny. V roce 1952 jich existovalo v Německu 25. 50. a 60. léta byla obdobím poměrně velkého rozmachu ve světě. Příčiny růstu waldorfských škol jsou ovlivněny následujícími okolnostmi: rodiče velmi kladně oceňují duchovní hodnoty, které uznávají waldorfské školy, absolventi těchto škol jsou této pedagogice věrni, a tak přihlašují i své děti, waldorfské školy nejsou až tak finančně náročné, dobře organizovaná a účinná činnost zkušených pedagogů – antroposofů, a podobně. V roce 1968 existovalo ve světě asi 70 těchto škol, v roce 1990 již 469 (Pol, 1995).

Dnes je v České republice celkem 18 Waldorfských základních škol, a to v Praze, Brně, Ostravě, Olomouci, Plzni, Českých Budějovicích, Karlových Varech, Liberci, Pardubicích, Příbrami, Písku, Semilech, Táboru a Litoměřicích. Ve světě je to celkem 958 škol (všechny Waldorfské školy), z toho je 665 v Evropě a 293 mimo Evropu. Jedná se o stav k měsíci květnu roku 2007 (www.iwaldorf.cz).

Průcha (1996) ve své publikaci z daného roku uvádí, že v České republice v téže roce již existovalo několik waldorfských škol, a sice v Semilech, v Příbrami, v Písku, v Ostravě, v Brně a v Praze. Začaly se objevovat po roce 1989.

Rudolf Steiner ovlivnil alternativní školství, když založil waldorfskou pedagogiku a díky něj vznikly waldorfské základní, střední či mateřské školy. Jeho duchovní pohled na svět, láskyplný vztah k žákům a respektování veškerých jejich individualit, pomohly, aby waldorfská škola vůbec existovala a vyvíjela se i dál. To, jak se dál posouvala, jaké máme současné metody výuky a jak vlastně chod takovéto základní školy probíhá v praxi, se dozvíme v další podkapitole.

3.2 PRINCIPY VÝUKY

Dnes, jak uvádí český oficiální web waldorfských škol, existují waldorfské základní, mateřské a střední školy v celkem 16 městech České republiky. Krom výše zmíněných Semil, Příbrami, Písku, Prahy, Brna a Ostravy jsou to také Pardubice, Karlovy Vary, Olomouc, České Budějovice, Plzeň, Tábor, Litoměřice, Liberec, Mnichovo Hradiště a Žďár nad Sázavou.

„Mnozí lidé dnes spojují waldorfské školy pouze s malováním, recitováním, hudebními a dalšími uměleckými činnostmi. Práce waldorfského učitele je provázena úskalími i radostmi, stejně jako práce učitele v jakékoliv jiné škole. Chci vyzvednout fakt, že ve veřejných školách je stejně tolik dobrých učitelů jako ve školách waldorfských. Přesto nechci zastírat fakt, že – dle mého názoru – pracuje pedagog waldorfské školy v prostředí, kde je snažší vytvořit vhodné podmínky pro výuku, než jaké má učitel ve škole státní“ (Keller, 2018, s. 12-13).

„Často slyším námitku, že waldorfská pedagogika chová děti ve vatě, takže potom nejsou schopny vzdorovat drsné realitě života dospělých. Tato námitka pramení z nepochopení oné výše uvedené základní myšlenky. Přirovnejme dítě k rostlině a učitele k zahradníkovi. Chce-li zahradník vypěstovat zdravý a silný strom, bude pečovat o mladý výhonek. Je vhodné se ptát, co ve skutečnosti pro svůj tělesný vzrůst, duševní a duchovní rozvoj potřebuje. Tím ovšem není míněno rozmazlování“ (Zuzák, 1998, s. 8).

Myšlenka Waldorfských škol vychází z rozvojových potřeb jednotlivého žáka s přihlédnutím k jeho emocionálnímu, intelektuálnímu a osobním schopnostem. Učební plán je integrovaný, interdisciplinární a umělecký. Probouzí a rozvíjí se

tak představivost a kreativita, které jsou pro jedince i pro společnost nejdůležitější (www.freunde-waldorf.de).

Pol (1996) uvádí, že na waldorfských základních, i středních, školách je důležitá značná diferenciací. Dbá se na to, aby v každé třídě byli žáci různého nadání, různého sociálního původu, popřípadě i různé profesionální orientace či zaměření. Snahou je vytvořit prostor v dostatečně velké míře pro všechny žáky, čili pro ty schopné i méně schopné. Veškerá odlišnost žáků může být totiž využita ve prospěch celé třídy, protože se mohou vzájemně od sebe něco přiučit a také si vzájemně pomáhat. A to je základ dobré sociální spolupráce.

„Každé dítě žije v rytmu probouzení a usínání, přijímání a zapomínání. Přihlížíme-li v rozvrhu hodin a v utváření učebního plánu k rytmu dne a k většímu rytmu roku, pak dospějeme k několika zvláštnostem umění výchovy, z nichž uvedeme několik: bere se v úvahu rytmus dne, výuka v epochách posiluje soustředění, umělecká cvičení slouží jako školení vůle, mluvené slovo působí na citový život“ (Carlgren, 1991, s. 49).

Průcha (1996) uvádí, že výchova a vzdělávání na waldorfské škole je plně přizpůsobena žákům, jejich aktivitě, potřebám a zájmům. Proto je výuka členěna do tzv. epoch, což jsou časově určité bloky, v nichž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu jedněmi a týmiž předměty.

Jedna epocha odpovídá dvěma vyučovacími hodinami (2x 45 min., tj. celkem jedna hodina a půl). A každá takováto epocha má celkem 3 části výuky. První část se nazývá rytmická a trvá kolem dvaceti minut. Žáky má probudit a naladit na následující vyučování. Může se jednat o hru na flétnu, zpívání, recitování, rytmická cvičení. V nižších třídách se tleská či dupe do rytmu. Mohou se také provádět různá řečová cvičení, která rozvíjejí umění mluvit. Poté následuje krátké opakování probrané látky a s ním i hlavní část epochy – tj. výuka samotná, probírání nové látky. Hlavní část trvá zhruba 45 minut, čili jednu celou vyučovací hodinu. Poslední, závěrečná, část epochy je pak částí odpočinkovou, učitel zapálí svíčku, žáci si mohou sednout do kruhu na koberec a společně si s učitelem číst knížku. V první třídě to jsou pohádky, ve druhé třídě to jsou bajky a legendy, ve třetí třídě biblické příběhy, ve čtvrté a páté třídě mýty a ságy o bozích, v šesté třídě povídky

o středověkých rytířích a hrdinech a podobně. Tato část trvá okolo patnácti minut (Carlgren, 1991).

„Vyučovací epochy jsou v první třídě dlouhé a ještě málo diferencované. Kreslení forem, živá vyprávění o přírodě a ročních dobách, okolí a vlasti dítěte, psaní, čtení a počítání se střídají tak, jak to učitel u dětí vycítí. Později se epochy, trvající tři až čtyři týdny, více specializují a diferencují. Epochy se v tomtéž oboru opakují za rok dvakrát, aby daly možnost dětem zapomenout. Má to stejnou účinnost jako noc mezi školními dny. Aby se z poznatků vytvořily schopnosti, je vzpomínání a znovuvybavování právě tak důležité jako probouzení ze spánku. Právě když uchopuje mysl novou oblast výuky a uzavřená epocha doznívá, děje se něco nanejvýš důležitého“ (Carlgren, 1991, s. 51).

Průcha (1996) uvádí, že učitelé waldorfských škol jsou svobodní ve smyslu, že nejsou vázáni osnovami, jelikož si materiály chystají sami a na prvním stupni základní školy nepoužívají učebnice, a výuku plánují společně se žáky, popřípadě i s jejich rodiči.

Hlavní cíl waldorfské pedagogiky, a s ní i cíl daných učitelů, nespočívá ani tak v akademickém úspěchu žáků, jako spíše v jejich morální odpovědnosti, sociální inteligenci a uvědomělosti. Cílem waldorfské pedagogiky je tedy rovnováha mezi daným žákem – čili člověkem a vnějším světem (Pol, 1995).

Srdce waldorfského učitele by mělo být zaměřeno na pomoc každému žákovi najít v sobě jedinečnost a dosáhnout svého nejvyššího potenciálu. Příprava waldorfského učitele dává hluboké pochopení celé lidské bytosti a jejího rozvíjení v kritických fázích života, zejména v dětství, aby byla možnost vedení těchto dětí na jejich životní cestě. Waldorfský učitel se také musí neustále seberozvíjet, a to sociálně, intelektuálně, umělecky i fyzicky (www.waldorfeducation.org).

„Nakonec to budou jen naše činy, zásady a myšlenky, které budou mladé lidi provázet, a tudíž ovlivňovat i naši budoucnost. Škola by měla být místem, kde jsou ruce a srdce stejně důležité jako mozek (hand, heart and head). Manuální dovednosti a další praktické předměty, kde jsou studenti fyzicky konfrontováni s různými problémy, překonávají překážky, a tak posilují vůli, musí být stejně důležité jako matematika. A učitel praktického vyučování musí být respektován stejně jako učitel teoretických předmětů“ (Keller, 2018, s. 124).

Waldorfské školy jsou také známy svými měsíčními slavnostmi, které se pojí se svatými a jejich legendami. Žáci zpívají písně, hrají na flétny či předvádějí dramatické scénky, které mohou na těchto slavnostech své rodině, ale i dalším účastníkům slavností, hrdě ukázat a předvést (Carlgren, 1991).

„Waldorfský pedagogický model je natolik specifický, že vyžaduje důkladné studium a pochopení antroposofických základů. Proto je třeba zdůraznit, že ta škola, jejímž stěžejním východiskem není Steinerova antroposofická filosofie a pedagogika, není školou waldorfskou, nýbrž školou s waldorfskými prvky“ (Průcha, 1996, s. 26)

Waldorfská škola je alternativní školou, která má odlišné principy, metody i cíle výuky. Žáci a učitelé mají odlišný, alespoň do určité míry, pohled na výchovu a vzdělávání. Nedá se říci, že waldorfská základní škola je lepší nebo horší než běžná základní škola, ale jedno je jisté. Každému žákovi vyhovuje jiný přístup a je minimálně velmi dobře, že dnešní doba nabízí i dané alternativní školy, díky kterým mohou někteří žáci lépe najít sami sebe, a které budou na ně pohlížet celistvě, v rámci všech jejich složek osobnosti.

Další, čtvrtá, kapitola pojednává o formách výuky, které jsou pro české školství typické. Nebyla však typická situace, se kterou jsme se všichni v roce 2020 poprvé setkali, a sice pandemie Covid-19, která vysoce ovlivnila nejen naše zdraví, ale i každodenní životy a s nimi právě i školství a jeho formy výuky, které se tudíž musely změnit a přeorganizovat.

4 FORMY VÝUKY NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

České školství nabízí spoustu možností, jakým způsobem lze školu vystudovat. Mateřské a základní školy jsou provozovány denní, tzv. prezenční formou. Střední školy přidávají také distanční formu vzdělávání. A školy vysoké se dají studovat jak prezenčně, distančně, tak například i kombinovaně. Nejčastěji vyskytované formy vzdělávání jsou tedy denního a dálkového rázu. O denní formě výuky, která je nazývána prezenční formou, pojednává následující podkapitola.

4.1 PREZENČNÍ FORMA

Prezenční výuka, jak Průcha (2002) uvádí, se realizuje každý všední den. Učivo je prezentováno vyučujícími ve školách a vzdělávacích institucích, které jsou vybaveny jak prostorově, tak materiálně a samozřejmě také personálně. Hlavním studijním materiálem jsou učebnice, skripta, pracovní listy či sešity, popřípadě jiné výukové materiály. Ovšem všechny tyto studijní materiály jsou pouze jakýmsi podpůrným materiálem ve výuce, jelikož hlavní úlohu v prezenční výuce zastává učitel. Právě ten zprostředkovává, svým výkladem, žákům základních škol a studentům středních či vysokých škol, veškeré učivo a jeho role je tudíž nenahraditelná.

„Prezenční forma výuky vyžaduje fyzicky přítomného jak vyučujícího, tak vyučovaného. Může se jednat o denní výuku, ale také o večerní či víkendovou“ (Černý a kol., 2015, s. 34).

Červenková (2015) uvádí, že prezenční forma výuky obsahuje své dílčí výukové metody. Mezi ně řadíme výukové metody klasické, které jsou slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem a rozhovor), názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž) a dovednostně-praktické (napodobování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody). Dále to jsou metody aktivizující výukové (diskusní metody, heuristické metody, situační metody, inscenační metody a didaktické hry). A nakonec se jedná o komplexní výukové metody (frontální

výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální výuka a samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem a podobně).

Prezenční výuka je klasickou a nejstarší formou vyučování. Má spousty výhod, protože trávit čas tváří v tvář, a tudíž umožnit žákům či studentům být v kontaktu nejen s pedagogy, ale i se sebou, je vždy velice výhodné, příjemné a efektivní. Existuje ovšem také druhá forma výuky, a sice distanční forma, která je také hojně užívána, populární a oblíbená, i když především u studentů vysokých škol. O této formě výuky pojednává následující podkapitola.

4.2 DISTANČNÍ FORMA

„Distanční vzdělávání je taková forma studia, kde učitel a studující nejsou v přímém kontaktu“ (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 151).

Rohlíková a Vejvodová (2012) dále uvádějí, že slovo distanční je odvozeno z anglického termínu „distance“, což znamená „vzdálenost“. V České republice se tento termín začal používat až v devadesátých letech 20. století. Jedná se o vzdělávání, které probíhá mimo prostory vzdělávací instituce.

„Je třeba zdůraznit, že každá forma komunikace se odráží v podobě školy – přechod od ústního vyučování ke společné práci s jedním textem, dále k učebním knihám, barevným učebnicím až k práci s tablety, počítači a internetem, to vše zásadním způsobem přetváří nejen formu vzdělávání, ale také jeho obsah a chápání role studenta a učitele v celém edukačním procesu“ (Černý a kol., 2015, s. 8).

Distanční výuka má celkem 4 principy. Jedná se o princip sebevzdělávání, kdy se jedinec sám rozhodne, kdy, kde a co bude studovat, má didakticky zpracované učivo a je zde kladen důraz na samostatnost, dále o princip individualizace, který souvisí s individuálním vzdělávacím plánem, individuálním tempem a komunikací mezi studujícím a vyučujícím. Poté princip interaktivity souvisí s menšími dávkami učiva a možnostmi rychlé zpětné vazby, s kontrolními otázkami a s testy s okamžitým vyhodnocením a princip využití multimédií má

různé prostředky a prezentace učiva, zapojuje smysly a zprostředkovává efektivní komunikaci (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Černý a kol. (2015) uvádí, že distanční výuka je proces, který je prováděn vyučujícím, jenž je v prostoru i čase vzdálený od studujícího, který tím pádem koná řízené sebevzdělávání. Nejdůležitějšími nástroji jsou studijní materiály, doplněné dalšími distančními komunikačními prostředky, jakými jsou videozáznamy či audiozáznamy, počítačové programy, počítačové sítě, e-maily, telefony, faxy a podobně.

V distanční výuce existují určité vzdálenosti. Jedná se o vzdálenost prostorovou, která se však překonává tím, že vůbec existuje distanční vzdělávání, které se ji snaží zamezit. Dále jde o vzdálenost časovou, kdy díky pravidelnosti a rychlosti odpovědí je větší pravděpodobnost úspěchů studia. Vzdálenost sociální se dá samozřejmě překonat stykem vzdělávajících mezi sebou a vzdálenost psychologická souvisí zase v nedostatečném kontaktu mezi vyučujícím a studujícím, což se dá opět změnit častějším kontaktem. Poslední, kulturní, vzdálenost souvisí s nedostatečnou srozumitelností textů pro odlišné kultury a země, kdy je důležitá adaptace a nikoliv jen překlad materiálů (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Cílem distančního vzdělávání, jak dále Rohlíková, Vejvodová (2012) uvádějí, je pak překonání těchto vzdáleností a bariér, které ztěžují studujícím absolvovat daný vzdělávací program. Studující by měl mít pocit, že škola za ním došla až domů. Vzdálenost nemá být vnímána jako oddálení vzdělavatele a vzdělávaného, ale opačně, a sice jako přiblížení dané vzdělávací instituce ke vzdělávanému (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

„Důležitým faktorem, který nelze opomíjet, jsou finance. Vzhledem k tomu, že distanční vzdělávání eliminuje dojíždění na určité místo (školu nebo jinou vzdělávací instituci), nemusí studující vydávat peněžní zdroje na jízdné. Ušetří i za koupi učebnic či dalších pomůcek, neboť většina materiálů je u distančního vzdělávání v elektronické podobě“ (Černý a kol., 2015, s. 46).

„Budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu, a může-li něco býti vnímáno najednou více

smysly, budiž to předváděno více smyslům...“ (Jan Ámos Komenský, 1657, Velká Didaktika).

Distanční vzdělávání se doposud týkalo výhradně studentů vysokých či středních škol. Nicméně doba se změnila a od roku 2020 se na českých i světových základních školách objevila situace, která se musela začít řešit právě způsobem distanční výuky. Důvod, proč k tomu došlo, se dozvíme v následující podkapitole, která pojednává o celosvětové pandemii Covid-19, jež právě tyto změny měla celé na svědomí.

4.2.1 PANDEMIE COVID-19

Arvay (2021) uvádí, že dané onemocnění (koronavirus) nejprve dřímalo ve volně žijící zvěři východní Asie. První nemocní a hospitalizovaní v nemocnicích byli obyvatelé z čínské metropoli Wu-Chan v prosinci roku 2019. Jednalo se o pacienty se zápallem plic, kdy příčina nebyla zatím však známá. Později se toto onemocnění začalo označovat jako „Covid-19“. Samotný virus pak začal nést vědecký termín SARS CoV-2, což značí příbuznost s průvodcem pandemie SARS v zimě roku 2002, jenž byl známý pod názvem SARS-CoV, který se však od doby, co se objevil nový koronavirus, začal označovat, pro lepší odlišení, jako SARS-CoV-1.

Epidemie SARS CoV-1, respektive místo, odkud se virus rozšířil, bylo objeveno v jeskyních netopýřích kolonií v jihozápadní Číně. Vědci určitě časem zjistí, jaký druh netopýra v sobě tisíce let nosil koronavirus označovaný jako SARS-CoV-2. Možná také zjistí i živočicha, který pomohl virus zmutovat do té podoby, že měl šanci proniknout i do světa lidí. Zatím jsou spekulace o luskounech (Kubal, Gibiš, 2020).

„Koronavirus uvrhl společnost do krize, jaká v moderních dějinách nemá obdoby: miliardy lidí se ocitly v karanténě, desítky milionů se nakazily, statisíce zemřely. Tohle je příběh pandemie“ (Kubal, Gibiš, 2020, s. 644).

Kubal a Gibiš (2020) dále uvádějí, že u nás, v České republice v půlce března roku 2020, (cca 3 a půl měsíce od doby, co se koronavirus objevil v Číně) bylo jasné, že se děje něco nebývalého. Pandemie postupovala světem jako žádná jiná

v posledních sto letech. Nejdříve se objevovaly děsivé obrázky zahalených do roušek jedinců z Číny, pak úder v Itálii se stovky nakaženými denně a nakonec scény na něž náš vyspělý svět nebyl zvyklý, čili kolabující nemocnice, pacienti na chodbách, pohřební služby nestíhající pohřbívat mrtvé atd. V této době se již začalo nakazovat i Česko, po prvních lehkých případech se začaly objevovat zprávy o pacientech s vážným průběhem, napojených na plicní ventilaci. Vláda zavřela školy a nastala u nich distanční výuka, zavřela se také divadla a kina, zrušily se kulturní a sportovní akce a poprvé se vyhlásil tzv. nouzový stav na celém území republiky, kdy se zavřely také hranice, restaurace, některé obchody a omezil se i volný pohyb osob. Ulice měst byly najednou prázdné, velké firmy přerušily výrobu a země se jakoby zastavila. Okolní státy brzy následovaly.

„Dosud sice nebylo jednoznačně objasněno, do jaké míry postihuje nový koronavirus děti, ale evropská studie, prováděná mimo jiné v Institutu pro dětské zdraví, došla v červnu 2020 k závěru, že k úmrtí na Covid-19 dochází u dětí jen „velmi zřídka“. Sezónní chřipka si tedy v porovnání s virem Covid-19 vyžádá daleko více dětských obětí na životech“ (Arvay, 2021, s. 53).

Pokud dostaneme onemocnění Covid-19, máme zhruba 40 % šanci, že nám nebude vůbec nic. Asi 50 % lidí prodělá lehký průběh nemoci, který se bude projevovat jako onemocnění dýchacích cest. Ovšem zbylých 10 % populace bude trpět, a to mnohem více než by tomu bylo při klasické chřipce, ba dokonce, někteří lidé také zemřou, což je zhruba 1–2 % populace. Čili suma sumárum, každý 50. až 100. jedinec si vytáhne onoho černého Petra. Samozřejmě faktory jako vyšší věk, obezita, špatný zdravotní stav a mužské pohlaví, tyto pravděpodobnosti zvyšují, ale toto tvrzení rozhodně neplatí zcela. Spousta pacientů, i třeba ti s nemocným srdcem, se z této nemoci dostali a naopak – úmrtí na toto onemocnění se týká i zcela zdravých a mladých lidí. Čili každá výjimka potvrzuje pravidlo a nikdo nemůžeme říci, že se nás riziko vůbec netýká (Kubal, Giviš, 2020).

Od března 2020 jsme se všichni začali řídit, a stále se i řídíme, tzv. pravidly tří R (rouška, ruce, rozestupy), což znamená, že občané mají povinnost nosit roušky či respirátory ve vnitřních prostorech jako je hromadná doprava, obchody a podobně, dále je potřeba si pravidelně a pečlivě umývat ruce mýdlem, teplou

vodou a také si je navíc i desinfikovat, a nakonec, držet mezi sebou (ve frontách například) rozestupy alespoň 2 metry.

Kubal a Giviš (2020) dále uvádějí, že v létě roku 2020 se situace změnila, lidé v Česku již mohli trávit čas normálně ve venkovních prostorech, povolilo se cestování a přestala platit povinnost nosit roušky, a to ani ve vnitřních prostorech. Vládní restrikce se tudíž na letní prázdniny zmírnily, až úplně zamezily.

Na podzim roku 2020 se vládní opatření zase zpřísnila a některým žákům a studentům zanedlouho opět začala distanční výuka. Tato situace se v podstatě táhla přes zimu až po jaro 2021, kdy nastalo drobné zlepšení a v létě se opatření opět zmírnila. Navíc se také vyvinula již očkovací vakcína a lidé se mohli začít očkovat, a tím si usnadnit, v létě a především od podzimu, jisté situace (cestování do zahraničí, návštěvu služeb, restaurací a podobně). Covid-19 během svého vývoje získával i tzv. mutace a v zimě roku 2021 to byla ta nejnovější. *(Další novinky doplním během jara).*

V naší společnosti existují lidé, kteří pandemii Covid-19 zlehčují, ba dokonce i popírají. Najdeme mezi nimi i řadu autorů. Například Arvay uvádí: *„Korona není výjimečná situace, jak se nám snaží namluvit politici a média. Pandemii udělaly z Covidu-19 teprve negativní vlivy životního prostředí – a může se kdykoliv opakovat, dokonce v ještě vyhrocenější formě. Zničené ekosystémy vyvolávají pandemii pravidelně. Kdo si myslí, že nás dlouhodobě zachrání odstupy, roušky a narychlo vyvinutá vakcína, ten nepochopil vážnost situace. Koronavirus je pouze symptom. Je to symbol znečištěného životního prostředí, které stále více ohrožuje naše zdraví“* (Arvay, 2021 s. 261).

5 DISTANČNÍ VÝUKA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA WALDORFSKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE – EMPIRICKÁ ČÁST

Poslední kapitola je zaměřena na empirickou či praktickou, výzkumnou část diplomové práce. Je věnována distanční výuce žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole, respektive jejím dopadům. Obsahuje komparaci či srovnání podobných výzkumů, metodiku výzkumu čili popis toho, o jaký výzkum se jedná, jakou problematikou se zabývá, jak byl zpracován, co je jeho cílem, koho se týká a podobně, dále obsahuje kazuistiky jednotlivých případů a vyhodnocení výzkumu, včetně jeho analýzy a grafickému vyobrazení.

5.1 METODOLOGIE VÝZKUMU

Druh výzkumu

Pro zpracování empirické části diplomové práce je zvolen, jako druh výzkumu, kvalitativní výzkum. **Kvalitativní výzkum** vysvětluje Hendl (2016) jako výzkum, který na rozdíl od výzkumu kvantitativního nepracuje s čísly, tudíž se v něm nepracuje například s dotazníky, které se rozesílají stovce respondentům na vyplnění a následně se vyhodnocují. Kvalitativní výzkum si na začátku vybírá téma a pokládá si hlavní výzkumnou otázku. Pracovník v kvalitativním výzkumu je přirovnáván k detektivovi; vyhledává informace, které vyhodnocuje, sbírá a analyzuje data, určuje cíle, ke kterým chce dojít, stanovuje si hypotézy, hledá společné znaky i rozdíly a podobně. Snaží se pochopit, co se kolem děje, proč se lidé chovají určitým způsobem a jaké to má dopady. Je potřeba delšího a intenzivnějšího kontaktu s danou situací, případem jedince či skupiny osob při kvalitativním výzkumu.

„Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Pracují tedy se slovy a textem.

Někteří autoři tento znak považují za hlavní rozlišující rys kvalitativního a kvantitativního přístupu“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 15).

Metody analýzy

Mezi metody, které jsem si při zpracovávání své diplomové práce vybrala, patří neformálně vedené a nestandardizované **rozhovory**. Ty jsem v průběhu celého roku a čtvrt, kdy výzkum probíhal, vedla jednak se žáky, tak s pracovníky či rodiči žáků. Tyto rozhovory probíhaly průběžně převážně během prezenční výuky o přestávkách žáků, o volných hodinách žáků i mých, na třídních schůzkách a podobně. Rozhovory se týkaly především informací o rodinném prostředí žáků, o jejich zdravotní anamnéze a o způsobu trávení volného času. Tyto rozhovory mi následně pomohly ke tvorbě kazuistik.

Další metodu, kterou jsem při výzkumu užila, bylo **pozorování**. Pozorování probíhalo opět neformálním a nestandardizovaným způsobem. Jednalo se o pozorování žáků na jejich distanční výuce, konkrétně pozorování toho, jak fungovali online, kdy a proč se nepřipojovali a podobně, a také na jejich výuce prezenční, a to v hodinách i o přestávkách, kdy jsem pozorovala, jak se zadaptovali na prezenční výuku, jak se znovu začlenili do kolektivu třídy, jak se chovali k ostatním spolužákům a oni zase k nim a podobně. Dané pozorování mi také následně pomohlo ke tvorbě kazuistik.

Třetí metoda, která byla při zpracování diplomové práce užita, byla **analýza materiálů**. Sbírala jsem data ze všech dostupných materiálů a dokumentů, jakými byly zprávy školského poradenského zařízení, individuální vzdělávací plány, plány pedagogické podpory, vyhodnocení těchto plánů, zápisy z výchovné komise, vysvědčení žáků a jejich slovní hodnocení a podobně. Také se jednalo o data z vlastních poznámek, psaných během celého roku a čtvrt, kdy výzkum probíhal, a to především poznámek z distanční výuky žáků o tom, jak během ní fungovali. Tato analýza mi také pomohla ke tvorbě kazuistik.

Hlavní metoda analýzy, která byla vybrána ke zpracování kvalitativního výzkumu, je kazuistika. **Kazuistika** je ucelená zpráva o anonymním jedinci či skupině osob, která popisuje konkrétní případ (příběh), ve vybraném časovém úseku, ve kterém se stal problém či nastala nějaká změna. Tato specifická metoda

obsahuje rodinnou, osobní a jinou anamnézu, popis problémové situace, řešení či nápravná opatření a výsledky. Kazuistika je analýza již ukončeného případu a všech zjištěných informací, jedná se o jakýsi záznam z historie. Kazuistiky se využívají v různých oborech jako je sociální práce, pedagogika, lékařství, psychologie, právo a podobně (Bajo, 1991).

Hartl, Hartlová (2000) definují kazuistiku jako popis konkrétních případů, které slouží jako pomoc či srovnání pro podobné případy. Lidé se z kazuistik mohou poučit, a tím pádem zjistit, co nemají ve své profesi či ve svém životě dělat či naopak mohou je vnímat jako správný postup pro daný případ, který jim může pomoci objasnit a vyřešit jejich problémovou situaci.

Výzkumný problém

Výzkumným problémem se stává problematika distančního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole.

Hlavní cíl

Zjistit, zda a jak distanční výuka ovlivnila vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole.

Dílčí cíle

- Dílčí cíl 1 – Zjistit, zda a jak distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole ovlivnila jejich školní prospěch všeobecně vzdělávacích předmětů.
- Dílčí cíl 2 – Zjistit, zda a jak distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole ovlivnila jejich školní prospěch uměleckých předmětů.
- Dílčí cíl 3 – Zjistit, zda a jak distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole ovlivnila jejich opětovné začlenění do třídního kolektivu.

- Dílčí cíl 4 – Zjistit, zda a jak distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole ovlivnila jejich kázeň a chování ve škole.

Výzkumný soubor

Výzkumným souborem se stává 6 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole během jejich 5. a 6. třídy. Veškeré údaje jsou psány v souladu se Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Iniciály žáků byly změněny, stejně tak, jako zde nejsou uvedeny žádné konkrétní údaje, co se místa bydliště žáků týče, jejich datumů narození a podobně.

- Kazuistika č. 1 – dívka L. – vývojová dysfázie.
- Kazuistika č. 2 – chlapec S. – syndrom ADHD, dyslexie.
- Kazuistika č. 3 – dívka P. – sociální znevýhodnění, dysortografie, dyslexie.
- Kazuistika č. 4 – dívka M. – sociální znevýhodnění, dysortografie, dyslexie.
- Kazuistika č. 5 – dívka R. – poruchy chování, sociální znevýhodnění, dysortografie.
- Kazuistika č. 6 chlapec – O. – problémové chování, syndrom ADHD.

Časový harmonogram výzkumu

Výzkum popisuje časové období od začátku listopadu roku 2020, kdy u žáků začala distanční výuka kvůli pandemii Covid-19, až do konce ledna roku 2022, kdy již 5 měsíců u žáků probíhala výuka prezenční. Popisuje střídání období distanční a prezenční výuky během jejich 5. třídy a období návratu (po letních prázdninách) na prezenční výuku v prvním pololetí jejich 6. třídy. Celkově se jedná o časové období jednoho roku a tří měsíců, respektive jednoho roku a jednoho měsíce (bez dvou měsíců letních prázdnin – července a srpna). Harmonogram je následující:

- Listopad 2020 – distanční výuka (rozhovory se žáky i pedagogy, pozorování žáků, shromažďování údajů o průběhu distanční výuky, o tom, jak žáci fungují online).

- Prosinec 2020 – prezenční výuka (rozhovory se žáky i pedagogy, pozorování žáků, shromažďování údajů o průběhu prezenční výuky, o chování žáků po jejich návratu do kolektivu třídy).
- Leden, únor, březen 2021 – distanční výuka (pololetní vysvědčení, rozhovory se žáky i pedagogy, pozorování žáků, shromažďování údajů o průběhu distanční výuky, o tom, jak žáci fungují online, jak se chovají za obrazovkami, popř. kdy a proč se nepřipojují a podobně, online doučování se žáky, pravidelné dojíždění do školy na individuální doučování).
- Duben 2021 – rotační výuka (střídání prezenční a distanční výuky co týden, rozhovory se žáky i pedagogy, pozorování žáků, shromažďování údajů o průběhu především prezenční výuky, o návratu a opětovném začlenění žáků do kolektivu třídy, o jejich chování v hodinách i o přestávkách).
- Květen, červen 2021 – prezenční výuka (rozhovory se žáky i pedagogy, pozorování žáků, shromažďování údajů o průběhu prezenční výuky, o tom, jak se žáci již zcela zadaptovali na klasickou prezenční výuku ve škole, celoroční vysvědčení).
- Září, říjen, listopad, prosinec 2021 – prezenční výuka (návrat po letních prázdninách a přechod žáků na druhý stupeň základní školy, rozhovory se žáky, pedagogy i rodiči nad celou problematikou distančního vzdělávání, pozorování žáků, shromažďování údajů o průběhu výuky, o chování žáků v hodinách i o přestávkách, o opětovném začleňování žáků do kolektivu třídy, o adaptaci na nové vyučovací předměty, učivo i pedagogy).
- Leden 2022 – prezenční výuka (pololetní vysvědčení, rozhovory se žáky, pedagogy i rodiči, pozorování žáků, shromažďování údajů o průběhu výuky, o chování a kázni žáků, sběr veškerých dat, studování a analýza všech dostupných materiálů o žácích).
- Únor 2022 – sběr veškerých dat o žácích, studování a analýza všech dostupných materiálů, zpracovávání metodiky výzkumu.
- Březen 2022 – tvorba kazuistik.

5.2 KAZUISTIKY

Ve třetí podkapitole empirické části jsou obsaženy kazuistiky – ucelené zprávy o anonymních žácích se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole, a to za období distanční výuky, rotační výuky i prezenční výuky během jejich páté a šesté třídy. Jedná se vždy o tzv. **komplexní kazuistiku**, se schématem podle Hajdové (2012).

5.2.1 KAZUISTIKA Č. 1

1. Prohlášení

Následující údaje jsou uvedeny v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

2. Stručné uvedení do situace, zdůvodnění výběru a účelu kazuistiky

Kazuistika popisuje případ dívky L., trpící vývojovou dysfázií, která se setkala, v souvislosti s pandemií Covid-19, s dlouhodobou distanční výukou. Tento případ jsem si zvolila, jelikož daná situace se stala zcela jedinečnou, doposud nevídanou a v souvislosti s danou žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami do jisté míry i ohrožující. Druhým důvodem výběru je fakt, že daná dívka je při výuce v mé péči, coby v péči asistenta pedagoga. Účelem kazuistiky je popsat časové období jednoho roku a čtvrt, kdy se dívka L. setkala se střídáním distanční a prezenční výuky během 5. třídy, i přechod na druhý stupeň základní školy a zpětný návrat na prezenční výuku do 6. třídy, a to včetně veškerých dopadů a změn, které s sebou daná problematika přinesla.

3. Identifikační údaje o žákovi a jeho rodině

žák – dívka L., 12 let

matka – 40 let, ve společné domácnosti

otec – 50 let, ve společné domácnosti

nevlastní sestra – 20 let, v pravidelném kontaktu

nevlastní bratr – 30 let, v pravidelném kontaktu

4. Stručný popis problémové situace

L. je žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením 3. stupně, tj. s personální podporou asistenta pedagoga a s předmětem speciálně pedagogické péče na 2 hodiny týdně. L. od listopadu roku 2020, kdy byla v 5. třídě, začala distanční výuka přes počítač, v souvislosti s pandemií Covid-19, a probíhala tak několik měsíců, střídavě s výukou prezenční po celý školní rok. To byl samozřejmě problém, a to nejen z důvodu vývojové dysfázie L., ale také z důvodu odlišného typu školy, kde L. dochází, což je Waldorfská základní škola, která je školou, co pro své odlišné metody výuky a pro svůj kladený důraz na umělecké předměty, potřebuje osobní kontakt se žáky obzvlášť.

5. Osobní anamnéza žáka

Osobnostní profil – L. je poměrně klidná dívka, která to však umí i pořádně rozjet a ukázat i svou druhou tvář. L. má své oblíbené kamarádky, včetně jedné nejlepší, které pro ni znamenají mnoho a se kterými se chová velice uvolněně, přátelsky, vesele a se kterými je i velmi komunikativní. Vůči neznámým lidem se L. chová spíše uzavřeně. L. se někdy nechá snadno vyvést z míry a dokáže se zachovat i velice impulzivně a afektovaně, avšak s touto vlastností se naučila již pracovat a dokáže své chování po většinu času korigovat a ovládat.

Zdravotní stav – L. je žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu její vývojové dysfázie. Jinak je L. zdravá, netrpí žádným dalším onemocněním či alergií.

Vztah ke škole, školní docházka, příprava na vyučování – L. je velice pilnou žačkou, která všechny povinnosti, úkoly i učení bere velice vážně. Moc dobře ví, že má jakési omezení, které jí brání v okamžitém pochopení a naučení se látky, i ve všech výstupech z ní, nicméně nikdy se nepřestává snažit. I na distanční výuce fungovala L. dobře, připojovala se včas a všechny úkoly plnila, i když ne vždy správně. Návrat na prezenční výuku nebyl zprvu u L. ideální, nicméně pravidelná péče speciálního pedagoga a asistenta pedagoga situaci zlepšila. Vztah má L. ke škole dobrý, a to zejména díky kamarádkám, které v ní má, a se kterými ráda tráví čas i soukromě. Školní docházka je u L. vždy velice precizní, dokonce jako jediná ze třídy mívá pokaždé téměř nulovou absenci. Co se přípravy na doučování týče, tu bohužel L. musí zvládat téměř pokaždé sama, jelikož její máma je často pracovně

mimo domov a její táta stejně tak. Většinu úkolů a příprav na písemné práce má tak L. čistě ve svých rukou.

Zájmy, koníčky, způsob trávení volného času – L. nádherně kreslí a kreslení také miluje, má fotografickou paměť, takže co vidí, to rázem nakreslí, a to především postavičky v japonském stylu anime. Ráda také čte v tomto stylu i komiksy. Často tráví čas se svými kamarádkami, především se svou jednou nejlepším kamarádkou. Má doma kocoura, se kterým si ráda hraje a který také vyplňuje její volný čas. Baví ji i sledování filmů a pořadů v televizi či hraní počítačových her.

6. Rodinná anamnéza žáka

Struktura rodiny – L. žije se svou matkou a otcem. Má dva sourozence, starší sestru a staršího bratra, kteří jsou však nevlastními, jelikož jde o děti z prvního manželství jejího táty. Máma L. má jako dítě tudíž pouze ji. V kontaktu je L. také se svou babičkou ze strany matky.

Vztahy v rodině – L. má se svými rodiči i sourozenci hezký vztah. S mámou i tátou žije v jednom bytě, avšak netráví s nimi tolik svého volného času, jelikož oba často pracují. Hlavně máma L. pracuje často mimo domov, a to i přes noc, avšak k L. má velice blízký vztah. Se svou babičkou i se svými staršími sourozenci L. také vychází dobře.

Způsob výchovy – L. je vychovávána především matkou, ovšem i otec se do výchovy zapojuje. Nicméně výchova působí spíše liberálním, volnějším dojmem, jelikož L. bývá často sama doma, a tak je ve své podstatě takový samorost.

Naplnění potřeb – Potřeby fyziologické má L. naplněné dostatečně, jelikož rodina je finančně zabezpečena, ačkoliv L. někdy ve škole vypadá lehce zanedbaně, nicméně to má za následek to, že často žije sama. Potřeby bezpečí a jistoty i lásky a sounáležitosti má L. také naplněny dostatečně, ačkoliv by mohly být naplněny i více, kdyby L. měla své rodiče, a mámu především, častěji doma. Potřeba úcty a respektu je u L. téměř nenaplněna, a to ačkoliv bývá často ve škole chválena, stejně si L. nevěří a má o sobě velice nízké mínění. Potřeba seberealizace je také spíše nenaplněna, což souvisí i s nenaplněnou potřebou úcty a respektu, L. má pocit, že se dál vyvíjet, zlepšovat a seberealizovat prostě nedokáže, což samozřejmě není zdaleka pravda.

Vztahy s širším sociálním prostředím – L. má se širším sociálním prostředím vždy kladné vztahy, v rámci širší rodiny se stýká převážně s babičkou, a co se týče kolektivu třídy, do které chodí, je se všemi za dobře. Dokáže se bavit téměř s každým, nicméně mezi svou úzkou skupinkou nejbližších přátel je určitě spokojenější a uvolněnější.

7. Sociální anamnéza žáka

Bytové a hygienické poměry – L. bydlí v bytě 3+1 se svými rodiči a kocourem ve městě, co se hygienických poměrů týče, tak L. někdy dochází do školy lehce zanedbaně (mastnější vlasy, několik dní za sebou stejné oblečení) i svačiny do školy nenosí úplně kvalitní, nicméně to souvisí s největší pravděpodobností s častou absencí matky v domácím prostředí.

Finanční poměry – Matka L. je velice pracovně vytížena, pracuje totiž pro jednu televizi jako skriptka, a tak často musí dojíždět pracovně mimo domov až do jiného dalekého města. Otec L. pracuje jako řemeslník a někdy pracuje i do pozdních hodin večerních či přes noc. O finance rodina však nouze nemá.

8. Příčinné faktory problémové situace (vnitřní, vnější)

Mapování a popis příčinných faktorů – Mezi **vnitřní** faktory, které celou problémovou situaci zhoršily či přímo vyvolaly, patří rozhodně zdravotní handicap dívky v podobě vývojové dysfázie. Situaci jistě zhoršuje i snížené sebevědomí dívky. L. si nevěří a podle toho se také chová čili nejistě, zmateně, nervózně, přehnaně kriticky a impulzivně. Mezi **vnější** faktory problémové situace patří rozhodně pandemie Covid-19 a s ní i zavedená povinná distanční výuka žáků, která trvala několik měsíců a spolu s prezenční výukou se střídala po celý školní rok. Jako druhou vnější příčinu problémové situace spatřuji častou absenci matky v domácím prostředí dívky L., která by měla být rozhodně menší, a to pro dostatečnou podporu dívky ve vzdělávání i v jejím sebevědomí.

Použité diagnostické metody zaměřené na poznání osobnosti žáka – Osobnost dívky L. jsem poznala především ze svého vlastního pozorování, jelikož s ní pracuji, a také z rozhovorů s ní. Také mi k tomu pomohly rozhovory s paní třídní učitelkou, která žákyni provází od její první třídy, tj. již šestým rokem.

Použité diagnostické metody ke zjištění stávající situace, problému, rodinného prostředí, školního prostředí atd. – Problémovou situaci L. jsem poznala kvůli

okolnostem, které k ní vedly, jelikož se pohybují ve stejném prostředí. Rodinné prostředí L. znám z rozhovorů s dívkou, s pedagogy i s rodinou samotnou. A to, jak působí ve školním prostředí, jsem poznala sama v rámci své profese. Ostatní záležitosti kolem dívky L. jsem zjistila díky rozhovorům s dalšími pedagogy, včetně speciálního pedagoga, a také skrz studování všech dostupných materiálů o žákyni.

9. Stanovení problémové situace a potřeb žáka

Problémová situace u dívky začala již tehdy, kdy ji bylo školským poradenským zařízením, konkrétně speciálně pedagogickým centrem, diagnostikována vývojová dysfázie. Ta s sebou u dívky přináší oslabení jazykového citu, sluchového vnímání a jeho zpracování, oslabenou sluchovou paměť, obtížné vybavování si pojmů, formulační neobratnost, nepochopení některých slovních pokynů, rychlý nástup únavy, projevy neklidu, ztrátu úkolové koncentrace, pomalé výkonnostní tempo a intolerance neúspěchu. L. se stanovila podpůrná opatření 3. stupně, včetně personální podpory asistenta pedagoga, speciálně pedagogické péče se školním speciálním pedagogem, stanovenou na 2 hodiny týdně, individuální vzdělávací plán a veškeré úpravy metod výuky i obsahu vzdělávání, včetně zrušení předmětu Německý jazyk jako druhého cizího jazyku. Problémem je i to, že si L. zkrátka nevěří, zbytečně se podceňuje a očekává vždy to nejhorší. Další problémovou situací spatřuji v časté absenci matky v domácím prostředí. Matka L. bývá i po celý týden v měsíci, a to i vícekrát, pracovní mimo domov. Vzhledem ke zdravotnímu handicapu L. a její nedostatečné sebedůvěře to není zrovna ideální situace. A konečně, obrovským problémem je distanční výuka žáků základních škol, v souvislosti s pandemií Covid-19, která se táhla po několik měsíců a v podstatě trvala celý jeden školní rok, střídavě s prezenční i rotační výukou. Distanční výuka přinesla spoustu problémů jako učení se online jednodušších látek a následné dohánění těch těžších prezenčně ve škole, kterých však bylo až příliš, celkové opoždění v učivu a znovu probírání látky i osobně, dohánění učiva z páté třídy ve třídě šesté čili celkový opožděný postup v učebních plánech a podobně. Zvláště žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jakým je právě i L., potřebují pro své ideální vzdělávání více podpory pedagogů, která se online vykonává hůř. A obzvláště vzdělávání se na alternativní Waldorfské základní škole, která je

specifická pro své odlišné metody ve výuce, společné aktivity v kruhu, společné zahřívací i odpočinkové části při výuce v epochách, umělecké zaměření, které souvisí s hraním na flétny, zpíváním, malováním, háčkováním i práci se dřevem. Řešením se stává při distančním vzdělávání časté online doučování s L., při návratu na výuku prezenční pak péče asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, podpora začlenění do třídy, častý kontakt s kamarády a podobně.

10. Zhodnocení stávající situace žákem, rodinou

L. se k celé situaci v rámci distanční výuky netvářila nějak zvlášť špatně, jelikož je doma spokojena. Má tam svého kocoura, televizi, kterou ráda sleduje, počítač na hraní her i možnost čtení oblíbených komiksů a kreslení oblíbených postaviček. L. navíc nemá ráda ranní vstávání a díky distanční výuce mohla vstávat později, což velmi ocenila. Dokonce má L. svou nejlepší kamarádku kousek od svého bydliště, a tak se spolu často i scházely, tudíž distanční výuka jí nikterak nevadila. Co se jejího handicapu týče, L. si jej uvědomuje, připouští a kvůli něho si často nevěří a podceňuje. Nemá však pocit, že by distanční výuka něco zhoršila. Rodiče L. mají názor obdobný, máma L. byla ráda, když byla doma se svou dcerou, kterou alespoň měla na očích a mohla se s ní učit i pomáhat s úkoly, situaci neviděli nijak zvlášť negativně, spíše naopak.

11. Zhodnocení stávající situace žáka třídním učitelem, ostatními učiteli, asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, případně psychologem, vychovatelem školní družiny či výchovným poradcem

Třídní učitelka L. nespatřuje žádné problémy, které by u L. nastaly. Ihned po návratu na prezenční výuku se L. rychle zadaptovala a péče asistenta pedagoga společně s opakováním učiva L. rozhodně prospěly. Také tvrdí, že se L. celkově o dost zlepšila, oproti minulých let, i co se impulzivity týče, L. už se snaží ovládat a nerozčílit se pokaždé, když jí něco nejde. Ostatní učitelé hodnotí L. také velice pozitivně, především v českém jazyce nastalo u ní veliké zlepšení, jelikož od 6. třídy začala pořádně číst a jde to na ní i vidět. Matematika jí také baví. Já osobně, coby asistent pedagoga, souhlasím s vyjádřením ostatních učitelů. L. se velice zlepšila, více čte, zajímá se o věci kolem sebe a škola ji baví. Možná ji vyhovuje i změna pedagogů, jelikož na matematiku i na český jazyk s dějepisem má pedagogy jiné, různé a nejspíš jí to více donutí, učit se. L. celkově více komunikuje,

má kolem sebe svůj okruh přátel, se kterými je šťastná a spokojená. Domácí prostředí jí, ačkoliv se to zdá jako nemožné, asi pomohlo k tomu, aby se ve výuce zlepšila. Možná v tom hrála roli domácí výpomoc matky se školou, se kterou byla L. sem tam dopoledne doma, opakování látky z distanční výuky ve výuce prezenční, péče nás pedagogických pracovníků či změna učitelů. Speciální pedagožka se přiklání k názorům, že L. distanční výuka rozhodně neuškodila, speciálně pedagogické péče probíhaly online dvakrát týdně a při návratu na výuku prezenční to je také dvakrát týdně. Zvýšená frekvence čtení pomohla L. s českým jazykem, ale i např. s dějepisem či angličtinou.

12. Stanovení zdrojů žáka, systému jako východiska pro řešení problémové situace

Mezi hlavní zdroje, co mohou řešit problémovou situaci dívky, patří rozhodně i nadále podpora asistenta pedagoga a speciálního pedagoga ve škole. L. určitě pomáhá i společnost přátel ve třídě, díky kterých se tam cítí ještě o něco lépe. Systém jako východisko pro řešení problémové situace L. by měl být určitě založen na kvalitní domácí přípravě, která by měla být podpořena pravidelně matkou, otcem či jinou osobou, zvažovat klidně nad domácím doučovatelem či občasném pobytu ve školní družině, kde by mohla být L. nabídnutá pomoc s úkoly. Je totiž důležité, aby se L. zlepšovala i nadále a nebylo tomu naopak.

13. Průběh práce se žákem – časový harmonogram

Listopad 2020 – Na distanční výuce s L. často pracovala maminka, jelikož L. nemívala v úkolech a zadaných pracích žádné chyby, šlo vidět, že jí maminka radila a diktovala, co kde má napsat, což bylo samozřejmě špatně, jelikož danou látku nepochopila. Já v roli asistenta pedagoga jí materiály však později upravovala na lehčí a začala s ní mít online doučování. Speciálně pedagogická péče probíhala 2 hodiny týdně online.

Prosinec 2020 – Návrat L. do školy na prezenční výuku probíhal v naprostém pořádku, žádné změny u L. nenastaly, L. se velmi těšila na svou nejlepší kamarádku, žádné opoždění jsem u L. nespatriila, hezky a snadno jsme na sebe opět, coby žák a asistent pedagoga, najely. Speciálně pedagogická péče probíhala prezenčně.

Leden 2021 – Na opětovné distanční výuce L. fungovala opět dobře, připojovala se pravidelně, zadané úkoly plnila, některé byly správné, jelikož máma L. pomáhala,

ale jen, když byla doma, což bylo tak z poloviny případů, jiné však správné nebyly. Já jako asistent pedagoga jsem s ní měla pravidelná doučování. Slovní hodnocení na pololetním vysvědčení dopadlo ve všech předmětech velice pěkně. Speciálně pedagogická péče probíhala online.

Únor 2021 – I v únoru probíhala distanční výuka, kde se L. snažila plnit všechny povinnosti a kde jsme spolu často měly různá doučování (převážně na český jazyk a matematiku). Speciálně pedagogická péče probíhala online.

Březen 2021 – V březnu také probíhala distanční výuka a máma od L. byla na delší dobu pracovně mimo domov, a tak byla L. doma pouze se svým tátou, který se s ní neučil, jelikož sám tvrdil, že na to „nemá nervy“, protože s L. je to někdy opravdu těžké. Stále jsme však pokračovaly v pravidelných doučováním na český jazyk a matematiku a speciální pedagožka s ní stále pravidelně měla online předmět speciálně pedagogické péče.

Duben 2021 – V dubnu probíhala rotační výuka, což znamenalo, že žáci docházeli do školy, co druhý týden a ten první probíhala výuka online. Maminka L. ovšem s takovým systémem nesouhlasila, stejně jako s testováním L. ve třídě, a tak nechala L. během tohoto měsíce doma po celou dobu. Speciálně pedagogická péče i doučování probíhají stále online.

Květen 2021 – Od května začala výuka probíhat již konečně prezenčně. Návrat L. proběhl skvěle, ihned se zadaptovala a měla si se svými kamarádkami, i s celou třídou, co říct. Práce speciálního pedagoga probíhala již klasickým způsobem čili osobně.

Červen 2021 – V červnu se L. zadaptovala ještě lépe a učivo, které se probíralo prezenčně, L. pěkně vstřebala a pochopila, jelikož se z velké části opakovalo to z distanční výuky a obecně to nebylo nic složitého, jelikož šlo ještě o učivo z prvního stupně. Avšak v uměleckých předmětech se L. lehce zhoršila, především v hudební výchově a hraní na flétnu, jelikož některé hmaty zapomněla, což se, s ohledem na její handicap, dá snadno pochopit. Slovní hodnocení z vysvědčení dopadla stejně dobře jako v prvním pololetí, znázorňovalo hlavně práci z distanční výuky, kdy se L. vesměs dařilo. V červnu proběhlo také vyhodnocení individuálního vzdělávacího plánu, který byl na začátku školního roku v září vytvořen. Paní učitelka třídní jej vyhodnotila kladně, L. je snaživá a pilná žačka,

nicméně nadále je potřeba mé práce, coby práce asistentky pedagoga, kdy jí v hodinách vysvětluji zadání a pracuji s ní samostatně, a v domácím prostředí je zase, dle jejích slov, třeba vždy pomoci maminky či táty L., protože bez nich daná zadání L. úplně nezvládala. Paní speciální pedagožka hodnotí předmět speciálně pedagogické péče také kladně, L. se vždy snažila, online i osobně, nicméně nadále je potřeba trénovat u ní především čtení s porozuměním a posilovat sluchové vnímání.

Září 2021 – Přejít na druhý stupeň, do jiné třídy, mezi nové pedagogy, po dvou měsíčních prázdninách a po školním roce, který probíhal z poloviny distančně, byl náročný pro jakéhokoliv žáka, natož pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro L. bylo září náročné, zejména i proto, že se probíraly již těžší věci a přibýly nové předměty. Nejtěžší však byla absence speciálního pedagoga, jelikož bývalá paní speciální pedagožka odešla na mateřskou a nová zatím nebyla k dohledu. V září probíhala epocha přírodopisu, která ji však bavila.

Říjen 2021 – V říjnu to již bylo trochu lepší, L. si zvykla na nový režim druhého stupně, a ačkoliv byla i má práce s ní podstatně více náročná než loňský rok, vše jsme společně spolu a se všemi učiteli zvládli. Říjnová epocha dějepisu L. velice zaujala. Slavila se také v tomto měsíci Michaelská slavnost.

Listopad 2021 – Od listopadu se již naštěstí přijala nová paní speciální pedagožka, a tak L. již opět najela na pravidelnou speciálně pedagogickou péči na 2 hodiny týdně. Epochu zeměpisu L. moc nezaujala. Slavila se Martinská slavnost, která se nesla především v duchu hraní svatomartinských písní na flétnu, což L. vůbec nebavilo a nešlo, nicméně tato situace nebyla nikterak novou, jelikož L. nerada hraje na flétnu, ačkoliv za tento školní rok více než obvykle.

Prosinec 2021 – V prosinci probíhala epocha fyziky, která L. velmi bavila, protože jednak byla s paní učitelkou třídní a jednak v ní probíhala výuka velice prakticky, zajímavě a kreativně, a sice skrze různé fyzikální pokusy a zajímavá videa. Obecně byl prosinec uvolněnější, slavil se sv. Mikuláš a Vánoce ve škole. Nadále probíhal předmět speciálně pedagogická péče.

Leden 2022 – L. si již zcela navykla na novinky, které s sebou přinesla 6. třída. Některé epochy, zejména českého jazyka a také matematiky, byly pro ni, a to nejenom, náročnější, nicméně zvládnout se daly. Od konce ledna začaly

probíhat přípravy na slavnost Hromnic a Masopustu, při kterém L. hrála hlavní roli v divadle – medvěda, kterého dokázala zahrát excelentně. Slovní ohodnocení na vysvědčení dopadla ve více než polovině předmětů výborně, v těch ostatních (zejména český a anglický jazyk, zeměpis, tělesná výchova a hudební výchova včetně hry na flétnu) dopadly průměrně.

14. Vyhodnocení kazuistiky

Pro vytvoření kazuistiky jsem měla k dispozici své vlastní pozorování dívky L., se kterou pracuji, rozhovory vedené s ní, s jejím tatínkem, také s třídní učitelkou, s ostatními pedagogy, a to včetně speciálního pedagoga. Zkoumala jsem slovní hodnocení z jejích třech vysvědčení, individuální vzdělávací plán a jeho vyhodnocení, zprávu speciálně-pedagogického centra a mé vlastní poznámky vedené od listopadu roku 2020, kdy žákům začala distanční výuka. Dle mého názoru všechny anamnézy spolu souvisí a problému se týkají, protože její vývojová dysfázie, v rámci zdravotní anamnézy, a ne vždy dostatečná výpomoc při výuce ze strany rodičů, v rámci rodinné anamnézy, mají určitě za následek chvilkové zhoršení situace. Samozřejmě distanční výuka kvůli pandemii Covid-19 hraje v tomto případě také velikou roli. Na druhou stranu si myslím, že my jako pedagogičtí pracovníci jsme nic nepodcenili, s L. se snažili maximálně pracovat, a to je i důvod toho, že její návrat na prezenční výuku na jaře v 5. třídě a pak na podzim v 6. třídě nebyl nikterak špatný.

15. Formulace závěru

Jedná se o kazuistiku, která popisuje případ dívky se speciálními vzdělávacími potřebami, která ačkoliv to nemá pro svůj handicap, a pro svou samostatnost v učení se z důvodu časté absence rodičů v domácím prostředí, úplně jednoduché, tak se dokázala téměř se vším poprat a učivo dohnat, a to vše i přes takřka pěti měsíční distanční výuku. Velikou zásluhu má určitě působení nás pedagogických pracovníků na L. a přátelský a uvolněný třídní kolektiv Waldorfské základní školy, ve kterém nebylo potřeba se znovu začleňovat. Zhoršení, ovlivněné distanční výukou, spatřuji v hudební výchově, respektive ve hře na flétnu, kdy L. za několik měsíců v domácím prostředí zapomněla nějaké hmaty a nahraná videa do hudební výchovy jí k tomu nepomohly. Rozhodně doporučuji zůstání na této škole, komunikování s nejbližšími přáteli, časté čtení toho, co dívku baví a ponechanou

péči asistenta pedagoga i speciálního pedagoga. To vše umožní dívce eliminovat projevy vývojové dysfázie. Za sebe bych i doporučila, aby maminka L. zvažovala změnit zaměstnání, či alespoň místo, aby mohla být své dceři častěji po ruce při odpoledních plnění povinností do školy a vyřešit tak i poslední problém, co L. má, a sice snížené sebehodnocení.

16. Prognóza

Dívka bude s největší pravděpodobností potřebovat po celou dobu trvání základní školy asistenta pedagoga, péči speciálního pedagoga i individuální vzdělávací plán, z důvodu jejích podpůrných opatření 3. stupně. Popřípadě bude do budoucna potřebovat také péči sociálního pedagoga, který by situaci v kontextu rodiny dívky dokázal ohlídat a předcházet tak dalším problémům, které by s sebou konkrétní situace přinesla. Pokud maminka L. změní zaměstnání, či alespoň místo či pozici tohoto zaměstnání, takže nebude trávit spoustu času pracovně mimo domov, L. se výrazně ve výuce zlepší, protože je velice pečlivou a zodpovědnou žačkou, co se škole chce v domácím prostředí věnovat. Jen nemá s kým, a to je při její vývojové dysfázii velmi problémové. Pokud bude dívka trávit čas i nadále často sama, zhorší se jednak ve výuce, tak i v seberozvoji a seberealizaci, ba dokonce i v komunikaci s druhými lidmi. Pokud by v budoucnu náhodou opět hrozila distanční výuka, je zjevné, že se L. bude v předmětech umělecky zaměřených (hudební výchova a hra na flétnu) ztrácet, jelikož by jí to doma neměl kdo vysvětlit, ukázat, protože to oni sami neumí, a přes obrazovku počítače to dokáže sotva pochopit průměrný žák, natož pak ten se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.2.2 KAZUISTIKA Č. 2

1. Prohlášení

Následující údaje jsou uvedeny v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

2. Stručné uvedení do situace, zdůvodnění výběru a účelu kazuistiky

Kazuistika popisuje případ chlapce S., který je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami kvůli svého syndromu ADHD a dyslexie. Prošel si také distanční

výukou, v souvislosti s pandemií Covid-19, která byla pro všechny velmi zátěžovou a hlavně novou, jedinečnou a doposud neznámou událostí. Tato výjimečná situace, chlapcův handicap i vlastní zkušenosti z práce s ním, jsou důvody výběru kazuistiky. Účelem kazuistiky je popsat chlapcův příběh, a to v časovém období od listopadu roku 2020, ve kterém byl v 5. třídě, kdy probíhala u žáků základních škol distanční výuka spolu s prolínáním prezenční výuky, až po leden roku 2022, kdy již byla přítomna prezenční výuka společně s přechodem na druhý stupeň do 6. třídy.

3. Identifikační údaje o žákovi a jeho rodině

žák – chlapec S., 12 let

matka – 38 let, ve společné domácnosti

otec – 38 let, ve společné domácnosti

bratr – 9 let, ve společné domácnosti

sestra – 3 roky, ve společné domácnosti

4. Stručný popis problémové situace

Chlapec S. je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu syndromu ADHD a dyslexie s podpůrným opatřením 2. stupně, a s předmětem speciálně pedagogická péče 1x týdně, navštěvující Waldorfskou základní školu. Kazuistika popisuje časové období od listopadu roku 2020 až po leden roku 2022. Během své 5. třídy zažil S. od podzimu střídání distanční a prezenční výuky, z toho distanční výuku konkrétně na 5 měsíců, a přechod na druhý stupeň do 6. třídy s sebou přinesl již prezenční výuku, nicméně po dlouhé distanční pauze a po dvou měsících prázdnin. S., jakožto velice citlivý chlapec, dosti vnímal veškeré změny, především při přechodu na 2. stupeň, jako např. nové místo třídy, noví učitelé, jiný přístup, nové předměty i opětovné pravidelné brzké ranní vstávání.

5. Osobní anamnéza žáka

Osobnostní profil – S. je velmi hodný, milý, empatický a citlivý chlapec. Je věčně usměvavý, veselý, hravý a dokáže se radovat ze života. Občas to s tím svým entuziasmem trochu přehání, má energie více než by měl mít (a ve výuce naopak méně) a jeho chování je někdy až příliš aktivní. Nicméně je ke všem přátelům i k cizím lidem velmi přátelský, komunikativní, společenský, lidi má rád a dokáže

se do nich i nadměrně vcítit, jeho empatie je, vzhledem k jeho věku, vskutku vysoká.

Zdravotní stav – S. trpí syndromem ADHD, na který užívá lék Ritalin. Má také alergii na pyl, na kterou užívá při potřebě oční kapky. Alergie na pyl u něj vyvolává i atopický ekzém na rukou a na očních víčkách, na který také užívá léky ve formě mastí.

Vztah ke škole, školní docházka, příprava na vyučování – S. má ke škole skvělý vztah, Waldorfská škola, a celý její přístup ke vzdělávání i k žákům, se mu moc líbí a baví jej, má rád i svou třídu a spolužáky, kde má několik kamarádů, mezi kterými je mu velmi dobře. Více mu však vyhovovala výuka pouze s paní učitelkou třídní, než přechod na druhý stupeň s novými učiteli. Jeho příprava na výuku je vždy vzorová a příkladová, s S. se učí maminka i tatínek, jak jen mohou, a jde to také vidět, jelikož S. je na každou písemnou práci připraven a všechny domácí úkoly má vždy hotové. Jeho docházka bývá také téměř vždy s nulovou absencí. I na distančním vzdělávání působil vzorově, učila se s ním maminka, která s ním byla doma, i tatínek, když měl čas. Avšak při přechodu na prezenční výuku, a především na druhý stupeň do 6. třídy, nastaly problémy, co se obtížnosti výuky týče, nicméně i přes to byl S. šťasten jako blecha, když mohl opět vidět své spolužáky i pedagogy a být s nimi na výuce prezenční.

Zájmy, koníčky, způsob trávení volného času – S. rád tráví čas se svou rodinou při vykonávání různých aktivit jako jsou procházky, výlety, návštěvy památek a podobně. S. má i spoustu kamarádů, se kterými také tráví velice rád svůj volný čas, ať už venku či v domácím prostředí. Doma rád hraje na počítači hry, na x-boxu hru *Minecraft*, rád čte japonské *Anime* komiksy a další knížky, především ty dětské, rád sleduje v televizi oblíbený seriál *Tlapková patrola* a další pohádky pro děti. Tyto dětské aktivity jsou u něj přítomny zejména díky jeho malé tříleté sestřičce, které se hodně věnuje. Rád si hraje také s legem, zejména s legem *Ninjago*. S. pravidelně dochází do sportovního kroužku biatlon.

6. Rodinná anamnéza žáka

Struktura rodiny – S. žije se svou matkou, otcem, mladším bratrem a mladší sestrou. V kontaktu je také se svými prarodiči, tetou a strýcem i s bratranci a sestřenicemi.

Vztahy v rodině – Vztahy v rodině má S. výborné, své rodiče má velmi rád, stejně jako svého mladšího bratra, který dochází na stejnou základní školu, jen o 2 ročníky níž jako S., a velice má také rád svou mladší tříletou sestřičku, které se hodně věnuje a díky které se v podstatě S. dost změnil, jelikož se psychicky vrátil o nějaké to období zpět, aby s ní byl v podstatě na stejné vlně. Dobré vztahy má i se svými prarodiči, s tetou, strejdou i se svými bratranci a sestřenicemi.

Způsob výchovy – S. je vychováván dobrým způsobem, jelikož jeho rodiče jsou ve výchově důslední, pečliví, zodpovědní a zároveň i citliví, což se odráží na tom, jak se S. chová ve škole, jak přistupuje k výuce, ke druhým lidem a kamarádům, k pedagogům i k životu obecně. S. je vychováván také určitě trpělivým způsobem, jelikož se svým handicapem, který není úplně jednoduchý na zvládnutí, dokáže dobře fungovat a na všechny školní povinnosti je vždy dobře připraven. Jde vidět, že se mu rodiče hodně věnují.

Naplnění potřeb – Fyziologické potřeby má S. rozhodně dostatečně naplněny, jelikož rodina je finančně založena. Potřeby bezpečí a jistoty i lásky a sounáležitosti má S. rozhodně také naplněny dostatečně, díky své milující rodině, ve které se cítí bezpečně, i díky spoustě dobrých přátel, se kterými se cítí příjemně. Potřeby úcty a respektu má S. zachovány také dostatečně, jelikož chválen bývá ve školním i domácím prostředí a potřeba seberealizace s tím souvisí také. S. má spoustu plánů a snů a chce je uskutečňovat, realizovat, chce chodit do školy, chce se učit, plnit úkoly a zkrátka seberealizuje se každým dnem.

Vztahy s širším sociálním prostředím – S. má dobré vztahy snad s kýmkoliv, s veškerými členy rodiny, se všemi spolužáky ze třídy i s pedagogy. Jistě to souvisí s tím, že je S. velmi společenský a ve společnosti i oblíbený, milý chlapec, který chce být s každým za dobře a usiluje vždy jen o klid, radost a pohodu všude, kde se nachází.

7. Sociální anamnéza žáka

Bytové a hygienické poměry – S. žije s mámou, tátou a sourozenci v bytě 4+1 na vesnici. Chodí do školy vždy hezky upraven, v pěkném oblečení, učešán, pravidelně bývá stříhán a nosí do školy vždy čerstvé a kvalitní svačiny.

Finanční poměry – O finance rodina S. nemá nouzi. Maminka pracuje jako učitelka angličtiny na základní škole a tááínek pracuje jako podnikatel.

8. Příčinné faktory problémové situace (vnitřní, vnější)

Mapování a popis příčinných faktorů – Mezi **vnitřní** faktory, které zapříčinily problémovou situaci chlapce S. patří rozhodně jeho syndrom ADHD a dyslexie, kvůli kterým je S. žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším vnitřním faktorem je fakt, že S. je nadměrně citlivý žák, což může občas působit i potíže. Právě kvůli této jeho povaze byl u něj náročný přechod na distanční výuku, jelikož byl bez osobního kontaktu svých přátel i oblíbených pedagogů, i přechod na 2. stupeň do 6. třídy, který byl zase náročný co se změn týče. Mezi **vnější** faktory patří rozhodně ona celá problematika distančního vzdělávání, v souvislosti s pandemií Covid-19, která trvala, střídavě s výukou prezenční, téměř celý školní rok, a sice v 5. třídě S. Druhým vnějším důvodem problému se tak stávají okolnosti, které souvisely s tím, že byl S. doma, a sice přítomnost malé sestřičky, se kterou byla maminka na rodičovské dovolené a díky které se S. ve vývoji vrátil zpátky.

Použité diagnostické metody zaměřené na poznání osobnosti žáka – Osobnost S. jsem poznala ze svého vlastního pozorování, jelikož s ním, coby asistentka pedagoga, pracuji, dále z rozhovorů vedené s ním, s jeho maminkou, s třídní učitelkou, která jej zná již 6 let, i s ostatními pedagogy, včetně speciálního pedagoga.

Použité diagnostické metody ke zjištění stávající situace, problému, rodinného prostředí, školního prostředí atd. — Problémovou situaci jsem poznala díky své vlastní pracovní pozici, která mě k této situaci dovedla, stejně jako školní prostředí S. Rodinné prostředí znám z rozhovorů jak s S., tak s jeho maminkou, s třídní učitelkou, tak také ze studování všech dostupných materiálů o S.

9. Stanovení problémové situace a potřeb žáka

Celá problémová situace žáka S. nastala již tehdy, kdy mu byla pedagogicko-psychologickou poradnou stanovena diagnóza syndromu ADHD a specifické vývojové poruchy učení, konkrétně čtení - dyslexie. Tyto problémy s sebou pro S. přináší potíže s pozorností, se čtením i psaním, pomalé psychomotorické tempo, občasné nepochopení textu a podobně. Řešením se stává předmět speciálně pedagogická péče se speciální pedagožkou na 1 hodinu týdně, pomoc asistenta pedagoga, citlivější a jiný přístup ostatních pedagogů, úpravy metod výuky včetně ponechání dostateku času na všechny zadané úkoly. Dalším důležitým problémem

byl přechod na distanční výuku, která S. více uškodila než přispěla, jelikož S. je rád v kolektivu třídy, po škole klasické se mu stýskalo a převážně jeho pozornost v domácím prostředí nebyla tak kvalitní, jako by tomu bylo ve škole s fungováním učitele a asistenta pedagoga. Ačkoliv se S. velice věnovala maminka a ač si S. později distanční výuku docela oblíbil, protože mohl trávit spoustu času se svou malou sestřičkou, tak přesto právě tato situace byla pro něj škodlivou. S., jakožto velice citlivý a empatický hoch, na sebe zcela přenesl chování jeho sestřičky, dokázal se do ní naplno vcítit, choval se jako ona a ve svém vývoji značně klesnul. To byl samozřejmě, při návratu na prezenční výuku, problém, jelikož S. se choval o přestávkách i v hodinách opravdu jako malé dítě, začal číst dětské knížky, sledovat dětské pohádky, nosit růžovou barvu a podobně. Řešením se stává dostatečná domluva S. rodiny i pedagogů, vysvětlení, že takto dál se chovat zkrátka nemůže. Problémem se stalo i jeho tempo při hodině, které bylo velmi pomalé, časté chybování i častá unavitelnost. Tytéž problémy přicházely i při přestupu na druhý stupeň, kdy S. ze začátku velice špatně vnímal nepřítomnost paní třídní učitelky a přítomnost spousty nových pedagogů, novou třídu i patro školy (kde je přítomen pouze druhý stupeň), náročnější výuku a podobně. I zde S. potřebuje péči asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, empatický přístup ostatních pedagogů, nadále péči a pomoc při domácí přípravě na školu maminky a tatínka, podporu přátel a podobně.

10. Zhodnocení stávající situace žákem, rodinou

S. si velice uvědomuje, že má problémy se čtením, psaním, s pozorností, s tím, že je pomalý i s tím, že se chová jako malé dítě. S. je věčně usměvavý a pozitivně naladěný, a tak i na tyto své problémy, co má, reaguje vždy se sebeobviňujícím úsměvem, kdy sklopí hlavu, řekne, že je hrozný a pomalý, ale stále se u toho provinilým způsobem usmívá. Je natolik empatický, že dokonce mě, coby, asistentce pedagoga, sdělil, že je mu líto, že mi stěžuje práci a že nechce, ať se kvůli něj namáhám a že se pokusí danou činnost zvládnout sám. S. tudíž stojí nohama pevně na zemi, ví, že a jaké má potíže, nicméně s hlavou v oblacích, které mu dávají neustálou energii a pozitivitu ve víře v lepší zítřky. Maminka i tatínek si problémy S. uvědomují, denně s ním dělají úkoly či se učí, jejich přístup je velmi trpělivý

a citlivý, no zároveň však důsledný. Snažili se mu vysvětlit, že chovat se jako malá sestřička není, vzhledem k jeho věku a docházení do 6. třídy, zcela správné.

11. Zhodnocení stávající situace žáka třídním učitelem, ostatními učiteli, asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, případně psychologem, vychovatelem školní družiny či výchovným poradcem

Třídní učitelka S. má za to, že se chlapec opravdu při přechodu z distanční na prezenční výuku zhoršil, co se prospěchu týče. Alespoň ze začátku, později se to již začalo naštěstí zlepšovat. Nicméně i tak S. potřebuje nadále podporu pedagogů. Dle slov třídní učitelky je S. velmi milý, hravý, srdečný, veselý a v kolektivu oblíbený člen třídy, nicméně měl by se již vymanit z toho svého dětského světa a chovat se více jako žák šesté třídy. Ostatní učitelé mají obdobné názory, co se chování S. týče, a ve výuce se při přechodu na druhý stupeň S. velice snažil a především v matematice vyniká. V českém jazyce je to sice horší, nicméně S. je vždy z domova na každou písemnou práci perfektně naučen a výsledky tomu odpovídají. Já, coby v roli asistenta pedagoga, mám názor na S. pozitivní. Je to skvělý hoch, plný elánu a dobrosrdečnosti, kterou umí každému dát, je radost s ním pracovat a jeho úsměv je nakažlivý. Spatřuji obrovskou výhodu v klidném a pohodovém rodinném zázemí, ve kterém se s ním rodiče učí. Ve škole je potřeba, abych se mu věnovala, nicméně jeho situace se neustále zlepšuje a přechod na prezenční výuku i přechod na druhý stupeň ZŠ u něj již později nebyl takový problém. Speciální pedagožka má k S. velice kladný a pozitivní vztah a práce s ním ji velice naplňuje, jelikož S. se na každou hodinu velice těší a dělá maximum pro to, aby měl dobré výsledky. Vychovatelka školní družiny je taktéž z přítomnosti v odpoledních hodinách S. velmi potěšena.

12. Stanovení zdrojů žáka, systému jako východiska pro řešení problémové situace

Mezi hlavní zdroje žáka, které se stávají systémem pro řešení jeho problémové situace, se rozhodně stává nadále péče asistenta pedagoga ve třídě, citlivý přístup všech ostatních pedagogů a nadále pečlivá domácí příprava maminky i tatínka. Dále to je rozhodně větší a častější domluva S. o tom, že ačkoliv to myslí dobře, že se chová jako malé dítě, tak není rozhodně vhodné, aby v tom pokračoval. Dalším zdrojem je rozhodně sportovní kroužek biatlon, do kterého S. rád dochází a který

jistě dokáže jeho energii navést tím správným směrem. A poslední zdroj je určitě zařazení větších odpočinkových činností ve výuce, občasné zastavení se v hodině, vyvětrání na chodbě, krátká pauza, aby S. mohl vydržet se více a také déle soustředit a aby nebyl tak snadno unavitelný.

13. Průběh práce se žákem – časový harmonogram

Listopad 2020 – Na distanční výuce byl S. již velmi ovlivněn svou malou sestřičkou, se kterou byla maminka na rodičovské dovolené. S. na online výuce mluvil jako malé dítě, párkrát dělal, že je jako pes, před kamerou skákal a štěkal. Co se výuky týče, má vždy všechno udělané, vyplněné a odevzdané. Se speciální pedagožkou probíhal předmět speciálně pedagogické péče 1 hodinu týdně.

Prosinec 2020 – Návrat S. byl krutý. S. byl při návratu zcela mimo, jakoby nevěděl, která bije. Byl o dost více zpomalený, nestíhal si psát zápisy, já, coby asistent pedagoga, mu velmi pomáhala při výuce, snad asi většinu času. Jeho chování bylo velmi dětské, mluvil jako dítě a i záliby se změnily (obliba v růžové barvě, sledování pohádky *My little pony*). Speciálně pedagogická péče probíhala prezenčně.

Leden 2021 – Na distanční výuce S. úkoly plní, testy dělá dobře, zápisy si píše, nicméně pořád je lehce mimo, ovlivněn malou sestřičkou. Hlouposti na kameru již nedělá, spíše u počítače leží a pospává. Předmět speciálně pedagogické péče probíhal opět online. Probíhalo pololetní vysvědčení. To měl S. s velice pěknými slovními ohodnoceními ve všech předmětech.

Únor 2021 – V únoru si S. už více zvyknul na režim distanční výuky, nicméně stále je u ní lehce unavitelný a dětský, ovšem všechny úkoly stále pečlivě plní a do online učebny odevzdává. Práce se speciální pedagožkou probíhala nadále online.

Březen 2021 – I v březnu probíhala distanční výuka. Maminka S. zasílá třídní učitelce video, kde jde vidět, jaké má S. podmínky při výuce (tj. takové, že kolem sebe má malou pobíhající usmívající se či plakající sestřičku, maminku a ještě mladšího brášku a S. se u učení usmívá na sestřičku, chce si s ní hrát a tudíž stále mu pozornost úplně uniká). U online výuky se pořád chová dětsky a vždy mu trvá, než mu něco dojde. Předmět speciálně pedagogické péče probíhala online.

Duben 2021 – V dubnu probíhal částečný návrat na prezenční výuku, a sice výuka rotační (tj. týden doma a týden ve škole). S. byl nadšený z toho, že může zase do

školy, všechny objímal, radoval se, skákal, na kamarády i učitele se velmi těšil. Ovšem byl dost opožděný ve výuce, nestíhal, a to především v diktátech. Speciální pedagožka se mu konečně věnovala klasickým, osobním, způsobem.

Květen 2021 – Při již plném návratu na prezenční výuku měl S. velice pomalé tempo, ale především byla u něj přítomna obrovská nepozornost, stále dětské chování, díky sestřičky, kvůli které je i větší „mazel“, dennodenně nás, oblíbené pedagogické pracovníky, objímá a vítá s radostí. Speciálně pedagogická péče nadále probíhala jednu hodinu týdně.

Červen 2021 – V červnu na prezenční výuce není téměř nic nového, co se vzdělávání a chování S., týče. Na konci měsíce S. ukázal svou velikou citlivost a empatii, když se rozbrečel na vystoupení devátáků, kteří hráli na flétny a zpívali píseň „Největší z nálezů a ztrát“ se slovy, že si umí představit, jak to je těžké, opustit základní školu a že se netěší, až to potká jeho. Ve třídě je stále jedním z nejoblíbenějších žáků vůbec. Speciálně pedagogická péče probíhala prezenčně. Probíhalo celoroční vysvědčení, kdy veškerá slovní ohodnocení dopadla velice dobře, především matematika, anglický i německý jazyk, člověk a svět i tělesná výchova.

Září 2021 – Přejít na druhý stupeň byl u S. náročný. Změna učitelů (již neměl k dispozici na všechny předměty paní učitelku třídní), změna třídy i patra ve škole druhého stupně a celkově těžší učivo i nové předměty, měly za následek to, že se T. necítil zcela komfortně. Epocha přírodopisu ho však velmi bavila. Speciální pedagožka nebyla k dispozici, jelikož odešla na mateřskou dovolenou, a tak S. neměl žádnou speciálně pedagogickou péči.

Říjen 2021 – S. si stále špatně zvykal na přechod na druhý stupeň i na každodenní náročnou výuku. Jeho chování je stále dětské, stále mluví jako dítě, stále má záliby v růžové barvě a v dětských pohádkách i knížkách. Probíhala epocha dějepisu, která ho bavila. Speciálně pedagogická péče stále neprobíhala.

Listopad 2021 – Od listopadu již konečně začala probíhat speciálně pedagogická péče s novou speciální pedagožkou, což S. velmi uvítal. Probíhala epocha zeměpisu, která byla pro S. velice zajímavá. S. si už docela navyknul na nový režim druhého stupně, na nové učitele, předměty i na jiný přístup. Velkou roli hrála

každodenní přítomnost asistenta pedagoga, coby mě, jelikož S. má se mnou krásný vztah a těší se z mé přítomnosti.

Prosinec 2021 – Epocha fyziky S. velmi bavila a potěšila, jelikož byla s paní učitelkou třídní, kdy ji S. viděl každý den (a ne jen párkrát v týdnu na předmětech s ní). S. se stal již více zadaptovaný na nové podmínky školy. S. měl také 1 hodinu týdně speciálně pedagogické péče.

Leden 2022 – V lednu epocha matematiky S. velice bavila, má dobré logické uvažování. S. sice stále měl obliby v dětských knihách a filmech, nicméně i jiné záliby, typické pro žáky jeho věku, S. má, které mohou nahradit ty zájmy dětinské. Navíc sestřička S. chodí již do mateřské školy. Péče speciálního pedagoga i nadále probíhala jednou týdně. Probíhalo pololetní vysvědčení, které měl S. ve všech předmětech velice zdařilé.

14. Vyhodnocení kazuistiky

Pro vytvoření kazuistiky jsem měla k dispozici hned několik zdrojů. Šlo převážně o studium materiálů o S., tj. vysvědčeních a jejich slovních ohodnoceních, zprávu školského poradenského zařízení, tj. pedagogicko-psychologické poradny a svých vlastních materiálů, psaných v době distanční výuky u žáků. Kazuistika byla také vytvořena na základě pozorování S., jelikož s ním pracuji, a také na základě vedení rozhovorů jednak s S., tak s jeho rodinou, pedagogickými pracovníky a podobně. Všechny anamnézy spolu souvisí, problémová situace u S. nastala skutečně z důvodu zdravotního handicapu S., který prokázala i zdravotní anamnéza. Co do činění má jistě i povaha žáka čili anamnéza osobní, jelikož S. je velmi citlivý jedinec, který na změny reagoval hůř a který se těžko vymanil ze svého rodinného prostředí s malou sestřičkou do běžného světa druhého stupně základní školy. Na vině do problémové situace je samozřejmě vedena převážně i distanční výuka, která tyto všechny problémy v podstatě vyvolala. My, coby pedagogičtí pracovníci, jsme nic nepodcenili, S. jsme se věnovali, přizpůsobili se jeho individuálním potřebám a rodina stála vždy při něm.

15. Formulace závěru

Jedná se o kazuistiku, která popisuje případ velice citlivého a empatického chlapce, který hůř reaguje na změny a v kombinaci s jeho syndromem ADHD a dyslexií, se stala distanční výuka, v souvislosti s pandemií Covid-19, zprvu velmi náročná.

S. se snadno dokázal vcítit do jeho malé předškolní sestřičky a vývojově klesnul s ní, což mu zdaleka nepomohlo ani při výuce distanční, prezenční a už vůbec ne při přechodu na druhý stupeň základní školy, který s sebou přinesl veškeré změny. Zhoršení pak spatřuji zejména v adaptaci na změny a v činnostech, co se tempa a pozornosti týče, zejména v českém jazyce a v psaní zápisů, diktátů, orientace, pozornosti a podobně. S. má obrovskou výhodu, že má milující rodinu, která by pro něj udělala první poslední, a tak se není čemu divit, když se s ním maminka i tatínek pravidelně učí a plní s ním domácí úkoly. Rozhodně doporučuji, aby S. zůstal na Waldorfské základní škole, která mu přístupově velice vyhovuje, aby měl nadále péči asistenta pedagoga a aby se vždy pohyboval pouze v okolí lidí, kteří jsou vůči němu empatičtí a citliví a kteří ocení i velikou empatii a dobrosrdečnost jeho, a tím mám na mysli jak přátele, tak i pedagogy. Doporučuji nadále vykonávat nějakou sportovní činnost, jako je to nyní biatlon, i nadále podporuji velikou trpělivost a snahu ze strany jeho rodiny. Naposled doporučuji, aby se S. dokázal vymanit ze svého dětinského světa, ale ne až příliš, klidně, ať si žije ve svém kouzelném světě hlavou v obláčku růžové barvy, ale aby byl i nadále nohama na zemi, a to víc než pevně.

16. Prognóza

S. má velice pozitivní prognózu do budoucnosti z důvodu jeho velice stabilního rodinného zázemí, ve kterém se mu dostává péče, podpora, pomoc i motivace. S takovou podporou, se svou cílevědomou povahou a s občasnou pomocí asistenta pedagoga, kterého doporučuji i nadále do třídy, kde je přítomen S., i speciálního pedagoga, dokáže vše, co bude v jeho silách a na co si bude věřit. Jeho citlivá povaha může být však někdy drobnou bariérou, ale doufejme, že ji dokáže vždy zkorigovat tím správným směrem, aby mu přinesla více užitku než škody. Pokud by se S. ještě někdy setkal s distanční výukou, je zjevné, že se posléze zhorší v prezenční výuce, jelikož jeho pozornost bude muset být více zaměřena ve školním prostředí směrem k učivu, stejně jako jeho tempo bude muset být hbitější. Tyto situace by mohly být kamenem úrazu, ale jak se říká, tak čas zahojí všechny rány.

5.2.3 KAZUISTIKA Č. 3

1. Prohlášení

Následující údaje jsou uvedeny v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

2. Stručné uvedení do situace, zdůvodnění výběru a účelu kazuistiky

Kazuistika popisuje případ dívky P., která z důvodu svých speciálních vzdělávacích potřeb, které souvisí především s jejím sociálním znevýhodněním a se specifickými vývojovými potřebami učení, a také z důvodu distanční výuky, v souvislosti s pandemií Covid-19, zažila náročné období, jednak na distanční výuce, tak následně na výuce prezenční. Tento případ jsem si vybrala, jelikož mi přijde velice zajímavým a originálním, vzhledem k dívčinému následnému neprospěchu a opakování ročníku čili propadnutí znovu do 5. třídy. Účelem kazuistiky je popsat, jak dívka fungovala na distanční výuce, jaký byl její následný návrat na výuku prezenční i její přechod do nové páté třídy, do které se, z důvodu propadnutí, dostala

3. Identifikační údaje o žákovi a jeho rodině

žákyně – dívka P., 11 let

matka – 35 let, ve společné domácnosti

otec – 35 let, ve společné domácnosti

sestra – 17 let, ve společné domácnosti

bratr – 15 let, ve společné domácnosti

bratr – 13 let, ve společné domácnosti

4. Stručný popis problémové situace

Dívka N. je žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami, z důvodu převážně sociálního znevýhodnění a specifických vývojových poruch učení, konkrétně dyslexie a dysgrafie, s podpůrným opatřením 2. stupně. P. od listopadu roku 2020, kdy byla v 5. třídě, začala distanční výuka z důvodu pandemie Covid-19. Tehdy nastaly problémy, jelikož se P. nepřipojovala, pokud ano, tak nespolupracovala a později měla dokonce i absenci počítače. Problémy nastaly i při návratu na výuku prezenční, kdy na tom P. byla velice špatně a ve finále největší problémová situace

u P. nastala tehdy, kdy byla nucena ročník opakovat, z důvodu neprospěchu, a tím pádem se začlenit do zcela nového kolektivu.

5. Osobní anamnéza žáka

Osobnostní profil – P. je hodná, v hodinách tichá a klidná dívka, která však o přestávkách je plná energie a často překypuje dobrou náladou i úsměvem na tváři. P. je poměrně společenská osoba, která má lidi ráda, v kolektivu své původní třídy se cítila velmi dobře, vycházela pozitivně s každým, a v okruhu svých nejbližších přátel, ještě lépe. P. je společenská, ale má ráda i svůj klid. V novém kolektivu třídy se zprvu chovala tiše, nenápadně, docela zakřiknutě, nicméně když si našla jednu oblíbenou osobu, byla její adaptace jednodušší a začlenila se i do celého kolektivu lépe.

Zdravotní stav – P. je vcelku zdravá, má diagnostikovanou dyslexii a dysortografii, podezření na astma a je také lehce obézní.

Vztah ke škole, školní docházka, příprava na vyučování – P. sice do školy chodí občas ráda, ale není to ani tak kvůli výuce jako spíše kvůli svým oblíbeným přátelům a pedagogům. Často ale P. do školy nechodí, bylo tomu tak v její bývalé třídě a pak také v její momentální páté třídě, kde propadla. Čili školní docházka je u P. velice problémová, právě ta a distanční výuka způsobily hluboký pokles v jejím vzdělávání.

Zájmy, koníčky, způsob trávení volného času – P. nemá moc zálib. Nejradši je doma a sleduje televizi, tráví čas se svou rodinou a také ji baví tanec. Někdy chodí také ven, nicméně ne často, protože máma ji nechce pouštět.

6. Rodinná anamnéza žáka

Struktura rodiny – P. má komplikovanou strukturu rodiny. Žije s mámou, tátou, se třemi sourozenci, tj. se starší sestrou a se dvěma staršími bratry, a dokonce ještě se sestřiným přítelem a jejich společným miminkem.

Vztahy v rodině – Vztahy má P. v rodině dobré, všichni členové drží při sobě a mají se rádi. O P. je však, z hlediska mámy, až přehnaný strach, jelikož ji nepouští na akce školy, ven a dokonce i samotnou cestou domů ze školy (ačkoliv to má P. kousek). V rámci vzdálenější rodiny navštěvuje také své prarodiče.

Způsob výchovy – P. je vychovávána docela přehnaně citlivým způsobem. Máma se o P. velice bojí, a podle toho se k ní i chová, tj. nepouští ji téměř vůbec ven a ani

na akce pořádané školou a (přespávání ve škole, školní výlety, škola v přírodě). Čili výchova není zcela ideální, protože je velice úzkostná, nadměrně ochraňující, až sobecká, protože neumožnit dítěti se dále rozvíjet, což se děje v prostředí druhých lidí, pro svůj vlastní strach, je v podstatě sobecké chování.

Naplnění potřeb— Potřeby fyziologické má P. naplněny, nicméně jde o to, jakým stylem. Jíst a pít má sice, co, ale nejedná se o nic kvalitního ani zdravého, stejně tak jako bydlet má kde, ale jde o to, že způsob není zcela vyhovující. Potřeby bezpečí a jistoty i lásky a sounáležitosti P. naplněny má dostatečně, bezpečně se se svou početnou rodinou cítí a vzhledem k tomu, že má svou rodinu velmi ráda a ona i ji, tak i potřebu lásky a sounáležitosti naplněnou P. má. Potřeby úcty a respektu i seberealizace P. rozhodně naplněny nemá. Ve výuce je velmi slabá a nemá ani prostor a podmínky (nemá samotný pokoj) ani motivaci a podporu (rodiče nemají vzdělání na prvním místě) a ve finále ani intelekt na to, aby se dál rozvíjela a seberealizovala.

Vztahy s širším sociálním prostředím – P. je společenská dívka, která má lidi ráda, umí komunikovat, dokáže se bavit s kýmkoliv o čemkoliv a je i velmi citlivá. Vycházela dobře se svou bývalou třídou a vychází dobře i nyní ve třídě nové s kolektivem třídy. Se svými prarodiči má také dobrý vztah.

7. Sociální anamnéza žáka

Bytové a hygienické poměry – P. žije v bytě 2+1 s celkem 7 členy domácnosti. V bytě jich žije celkem 8, s tím, že v obývacím pokoji spí máma s tátou, v dětském pokoji spí P. se svými dvěma bratry a ložnice je přenechána nejstarší sestře, která v ní žije s jejím přítelem a malým miminkem, které je kojeneček.

Finanční poměry – Finančně je na tom rodina v rámci možností dobře, avšak co se kvality žití týče, tj. stravy, kterou se živí, stylu bydlení a podobně, je na tom naopak rodina špatně. Nicméně máma, táta i přítel sestry jsou zaměstnáni.

8. Příčinné faktory problémové situace (vnitřní, vnější)

Mapování a popis příčinných faktorů— **Vnější** příčinné faktory celé problémové situace dívky P. přikládám zejména k sociálnímu znevýhodnění, kterým trpí z důvodu nevyhovujícího rodinného prostředí. Dalším příčinným faktorem, z vnějších zdrojů této problémové situace, se rozhodně stala distanční výuka, kdy se P. nepřipojovala a neplnila úkoly. I návrat na prezenční výuku díky tomu nebyl

nejlepší. A nejtěžší problémovou situací se stal propad dívky čili přechod do třídy o rok níž, znovu do páté, jelikož přechod na druhý stupeň po distančním vzdělávání by P. rozhodně nezvládla. Zde se jedná o vnější faktor, ale i faktor vnitřní, protože povaha P. do značné míry ovlivnila tento problém. Co se **vnitřních** faktorů týče, tak zde rozhodně jde o její specifické vývojové poruchy učení a také o její povahu a s ní o jakési geny nezodpovědnosti.

Použité diagnostické metody zaměřené na poznání osobnosti žáka – Osobnost žákyně jsem poznala ze své vlastní zkušenosti, jelikož jsem s ní pracovala, a jako asistentka pedagoga jsem se jí hodně věnovala, než bohužel propadla. To však přišla na starost jiné paní asistentce, kdy i rozhovory vedené s ní mi pomohly obohatit se o poznatky spojené s poznáním její momentální osobnosti. Dále to byly rozhovory vedené s třídní učitelkou, která ji zná od její první třídy.

Použité diagnostické metody ke zjištění stávající situace, problému, rodinného prostředí, školního prostředí atd. – Stávající situaci a problém jsem poznala, jelikož jsem s danou dívkou pracovala a sama jsem jej zažila. Rodinné prostředí žákyně jsem poznala zejména z rozhovorů s ní a také s její maminkou, s třídní učitelkou a speciální pedagožkou. Školní prostředí P. jsem poznala ze svého vlastního pozorování.

9. Stanovení problémové situace a potřeb žáka

Celá problémová situace dívky P. je zapříčiněna jejími problémy, které s sebou přináší především její sociální znevýhodnění, také dyslexie a dysortografie. Je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením 2. stupně. Ze závěrů zprávy školského poradenského zařízení vyplývá, že se její handicap prolíná především v oslabení verbální koncentrovanosti i některých neverbálních schopností, v průměrném slovním porozumění, v negativním dopadu na spánkovou hygienu a koncentrovanost z důvodu častého sledování televize. To vše mají za následek výukové potíže spojené s výše uvedenými speciálními vzdělávacími potřebami a především s vysokou absencí, z nedostatečné domácí přípravy a z absence volnočasové čtení. Řešením se stává práce třídního učitele či asistenta pedagoga při pedagogické intervenci (podpoře přípravy na školu) stanovenou na 1 hodinu týdně, úpravy metod, obsahu i organizace výuky a také pomoc asistenta pedagoga, který by se měl pohybovat i v okolí P., pokud samozřejmě je k dispozici.

Když nastala distanční výuka, nastaly u P. dvojnásobné potíže. Připojovala se pozdě, nepravidelně, úkoly a zápisy neplnila a neodevzdávala a později se nepřipojovala již vůbec. Řešením byla pravidelná doučování se mnou, coby asistentkou pedagoga, kdy jsem jednou týdně začala jezdit do školy na individuální doučování s P., což jí značně pomohlo, ne však dostatečně, a co se všech předmětů týče. Při návratu na prezenční výuku byla P. pozadu, především v předmětech, které se nestihly doučováním dohnat, což zapříčinilo ten největší problém, a sice propadnutí. P. byla klasifikována neprospěchem u dvou předmětů a při druhé šanci, v létě na opravných zkouškách (a to již druhým rokem za sebou), své znalosti neobhájila, a tak bohužel propadla. Tahle situace, ač byla nepříjemná, se však jako jediná zdála být východiskem, jelikož přechod na druhý stupeň by P. skutečně nezvládla a opakování ročníku je pro ní zcela vhodnou a potřebnou možností. Dalším řešením se stává podpora začlenění do nového kolektivu třídy, práce třídního učitele či asistenta pedagoga při pedagogické intervenci, případně podpora a péče také speciálního pedagoga, práce asistenta pedagoga během výuky, domácí příprava, omezování absencí ve škole – podpora vzdělávání a pravidelného docházení P. ze strany rodiny, možnost zvažování nad hledáním nového bytu, kde by P. měla pokoj sama pro sebe, a tudíž více podmínek, možností a prostoru pro školní povinnosti.

10. Zhodnocení stávající situace žákem, rodinou

Pátá třída – P. o sobě ví, že je slabá a že je důležité, aby se každé ráno překonávala, aby vstala z postele a do školy došla, protože ji hrozí propadnutí, což ona přece nechce, protože je na svou třídu zvyklá od 1. třídy a protože již loňský rok dělala opravné zkoušky v létě a paní učitelka třídní zavřela obě oči a sdělila P., že to již příště udělat nemůže. Také maminka P. si je vědoma, že je její dcera slabá a že opravdu potřebuje do školy docházet (v době distanční výuky pouze zapnout počítač) a pravidelně se učit. Maminka je s touto situací srozuměna, slibuje, že si P. pohlídá, aby do školy vstávala, docházela, učila se, nicméně nic se neděje. Maminka, stejně jako P. rády slibují, ale jak se říká: skutek, utek.

Šestá třída – Při propadnutí opět do páté třídy mezi nový kolektiv je P. ze začátku smutná, nešťastná v nové třídě, hodnotí to negativně, nicméně postupem času si tam již zvykla, našla si novou nejlepší kamarádku a sama má názor takový, že jí

opakování ročníku prospívá, ačkoliv P. i přes to tvrdí, resp. se mi svěřuje, že spokojenější by byla ve své bývalé třídě. Maminka má názory obdobné, nicméně i tak se stává, že P. mívá vysoké absence, které máma vždycky nějak omlouvá.

11. Zhodnocení stávající situace žáka třídním učitelem, ostatními učiteli, asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, případně psychologem, vychovatelem školní družiny či výchovným poradcem

Třídní učitelka z prvního stupně ví, že P. vždy něco slibuje, ale nedodrží, úplně stejně jako její maminka. Takže docházení do školy a příprava na výuku vždy byly u P. marné. Ví, že opakování ročníku jí prospěje jednak kvůli toho, že se jedná o ročník, který zažila P. online, jednak kvůli toho, že přechod na druhý stupeň by byl velice obtížný a jednak kvůli toho, že tatáž situace se opakovala již po čtvrtém ročníku, kdy jí také hrozilo propadnutí. Paní učitelka třídní ze třídy šesté má k P. zatím pozitivní postoj, nicméně ví, že něco není v pořádku, co se její rodiny týče, protože stále P. nedodrжуje to, co s maminkou slíbily. Já, coby v roli asistentky pedagoga, mám stejný názor, že znovu opakování ročníku, bylo pro P. jediné možné východisko. Asistentka pedagoga z momentální 5. třídy se také snaží s P. pracovat, co to jde, nicméně bez motivace rodiny a s neustálou absencí, to nikdy dobré nebude.

12. Stanovení zdrojů žáka, systému jako východiska pro řešení problémové situace

Problémovou situaci distanční výuky vyřešilo určité pravidelné dojíždění asistenta pedagoga na individuální doučování, kdy jsme se společně věnovaly českému jazyku, matematice a angličtině. Ačkoliv se P. zdála být značně namotivována, tak přesto při návratu zpět na výuku prezenční nastaly potíže. Hlavním zdrojem, který by řešil problémovou situaci žákyně se tudíž stalo zejména opakování ročníku a zkrátka přechod zpět do páté třídy, kterou si alespoň znovu zopakuje a učivo pro ní nebude tolik náročné a na vyšší ročník bude tím pádem více připravená. To samozřejmě ovšem nebude možné, pokud se přístup P., a především její rodiny, nezmění. Je důležité, aby se změnilo její domácí nicnedělání, je důležité, aby se věnovala přípravě na výuku a aby dokázala ráno vstát a do školy dojít. Zde hraje především úlohu rodina. Další systém, který by řešil její potíže, je rozhodně zvýšená péče asistenta pedagoga i speciálního pedagoga, doporučila bych zavést speciální

pedagogickou péči. Rodina by měla zvažovat přestěhování se do nového bytu, kde by P. měla svůj vlastní pokoj. V neposlední řadě, jako zdroj P. pro řešení její problémové situace, je, aby se věnovala nějaké volnočasové aktivitě a v odpoledních hodinách nepoléhala jenom u televize. P. ráda tancuje, měla by se tomu věnovat, rodina by měla najít nějaký kroužek, zejména ten, co by nebyl finančně náročný, aby P. jednak něco dělala se svým volným časem prospěšného, a byla i více nabuzena na učení se, a jednak něco se svou váhou. Doporučuji také v horizontu budoucích let, až škola na to sežene prostředky (jestli tomu vůbec tak bude, jelikož tato škola je školou malou), sjednat pozici sociálního pedagoga, který by obdobné situace měl na starosti.

13. Průběh práce se žákem – časový harmonogram

Listopad 2020 – P. na distanční výuce neměla počítač, a tak se na online hodiny vůbec nepřipojovala. Občas dělala nějaké úkoly, a to jediné u babičky na počítači či u mámy v práci. Nicméně i tak úkoly stejně odevzdávala pozdě po termínu. Paní učitelka se snažila předat mámě počítač, ta však odmítala. Často mamince i trvá odpovídat. Pedagogická intervence s paní učitelkou třídní probíhala online na 1 hodinu týdně.

Prosinec 2020 – Návrat P. na prezenční výuku byl těžký. P. byla velice pozadu, já, coby asistentka pedagoga, byla velice zaneprázdněna prací s ní, musela jsem být velice trpělivá. Co se přátel týče, nic se nezměnilo, vše v pořádku. Do školy P. docházela často. Pedagogická intervence probíhala osobně s paní učitelkou třídní na jednu hodinu týdně.

Leden 2021 – Po Vánocích v lednu již P. měla počítač, takže úkoly plnila sice všechny, nicméně chybně. Také je nadále odevzdávala pozdě. Na online hodiny údajně docházet nemohla, jelikož neměla k dispozici ani kameru ani mikrofon, a tak prý viděla pouze černou obrazovku. Pedagogická intervence probíhala online (vždy formou zadání nějakého úkolu do online učebny, nicméně P. je často stejně neplnila). Vysvědčení měla P. dobré pouze v předmětech hudební výchovy, výtvarné výchovy, ručních prací, tělesné výchovy a cvičení smyslů. Předmět člověk a svět dopadl průměrně, avšak v předmětech českého jazyka, matematiky, anglického jazyka i německého jazyka, neprospěla.

Únor 2021 – Od druhé půlky února jsem měla, coby asistentka pedagoga, s P. pravidelná doučování ve škole, sešly jsme se každým týdnem na dvě hodiny na doučování českého jazyka, matematiky a dějepisu, jehož epocha zrovna probíhala online. Pedagogická intervence probíhala nadále online.

Březen 2021 – I v březnu byla výuka distanční a P. měla k dispozici pravidelná doučování ve škole. A to z důvodu, že nebyla celý březen přítomna na online hodinách. Měla neustále nějaké výmluvy, buď, že zapomněla, nebo nestihla vstávat, nebo že musela někde s mámou jít nebo zkrátka na počítači nic neviděla, neslyšela a podobně. Jednalo se o doučování osobní těch předmětů a záležitostí, které se braly i online. Převážně šlo o matematiku, český jazyk, jazyk anglický i německý. Bylo to s ní velmi těžké, chápala pojmy velice pomalu, těžko hledala souvislosti, po 4 dnech si sotva pamatovala, co jsme na minulé hodině spolu dělaly, vždy jí trvalo, než jí „bliklo“. Nicméně později to bylo lepší, P. se snažila, obecně se jednalo o poměrně jednoduchá témata, P. se svěřovala, že jich je 8 v bytě 2+1, a tak je její příprava do školy náročná. Nicméně P. tvrdila, že propadnout nechce, všechny zápisy si již dělá, ačkoliv jim nerozumí. Nicméně i tak slibovala, co nesplnila, např., že udělá nějaký úkol, co neudělala či zadání, nebo jednou, že se přes kamarádku spolužačku připojí alespoň skrz messenger, ovšem to se nestalo, jelikož opět P. nedokázala vstát včas. Pedagogická intervence s paní učitelkou třídní probíhala dále online.

Duben 2021 – V dubnu na rotační výuce probíhala co druhý týden výuka prezenční, kdy se P. velice dobře aklimatizovala, se svou nejlepší kamarádkou, se kterou seděla, snadno navázala opět vztah, nicméně s výukou to bylo horší, alespoň co se předmětů, na které neměla individuální hodiny, týče. Čili jazyky, tj. anglický a německý jazyk byly u ní katastrofické, což úplně nebylo nic nového, ovšem bojovala i v matematice, jelikož se začala probírat geometrie (na doučování jsme dělaly tehdejší učivo – zlomky). S českým jazykem problémy neměla, věděla dost z naší výuky, jelikož z individuálních hodin doučování si daná témata pamatovala a tato nebyla ani nikterak složitá (homonyma, antonyma, synonyma, slova nadřazená, podřazená a podobně). Pedagogická intervence probíhala online i osobně.

Květen 2021 – V květnu již začala klasická prezenční výuka, kdy P. do školy docházela docela pravidelně, ale byla docela „mimo mísu“, teda alespoň tam, kde nebyla doučována. Sem tam bohužel ani nedorazila, a to pak nestíhala již tím tuplem. Co se kolektivu a začlenění týče, vše probíhalo v pořádku, P. je společenský tvor, co nemá s lidmi problém. Pedagogická intervence již probíhala osobně s paní učitelkou třídní na 1 hodinu týdně.

Červen 2021 – Pedagogická intervence dále probíhala osobně. Nicméně P. hrozilo v červnu propadnutí. Maminka byla s onou situací srozuměna. Měla se rozhodnout, zda P. nechá dát do 6. třídy, ale do jiné školy, která by byla jednodušší, co by pracovala především s učebnicemi a pracovními sešity a ne s vytvořenými materiály jako je tomu na Waldorfské základní škole, či do školy speciální, nebo zda P. nechá dobrovolně propadnout do 5. třídy na této škole či ji nechá propadnout do 5. třídy, ale opět na jinou školu, anebo zda P. zkusí v srpnu přezkoušení ze dvou předmětů, kde má neprospěchy, jako tomu bylo loňský rok a uvidí se, zda P. dostane ještě jednu šanci pokračovat se svou třídou ve třídě 6. V tento měsíc měla maminka P., třídní učitelka, ředitelka a výchovná poradkyně také výchovnou komisi o jednání v této věci, tj. o informování z neprospěchu ze dvou předmětů, o vysoké absenci a o domluvě, co s P. bude dál. Na vysvědčení měla tudíž dva neprospěchy, a sice z matematiky a z epochy člověk a svět, konkrétně z přírodopisu. Český jazyk dopadl průměrně, zejména kvůli hodnocení témat, co jsme s P. dělaly spolu na začátku kalendářního roku na individuální výuce. Anglický a německý jazyk dopadl s „odřenýma ušima“. Výchovná komise dopadla tak, že se P. pokusí o srpnové přezkoušení.

Srpen 2021 – P. neprospěla ani z přírodopisu ani z matematiky. Bylo jí sděleno, že propadá do 5. třídy (po důkladném zvážení pro a proti, shodly se na tom třídní učitelka, ředitelka, já, coby asistentka pedagoga, třídní učitelka budoucí páté třídy a asistentka pedagoga budoucí páté třídy). Dospěly jsme k názoru, že to pro P. bude skutečně nejlepší, si rok zopakovat, protože 6. třída by byla pro ni nadměrně náročná (jiní pedagogové, nové předměty jako zeměpis a fyzika, náročná matematika s desetinnými čísly, procenty, náročnou geometrií a podobně).

Září 2021 – P. v září přešla do nového kolektivu třídy. Ze začátku školního roku bylo pro ni těžké, začlenit se, nicméně již během tohoto měsíce si našla novou

blízkou kamarádku, velice podobnou povahou i vzhledem jí, a hned se cítila lépe. P. v září docházela do školy pravidelně, docházku měla v pořádku, zúčastnila se i pedagogických intervencí (podpory přípravy na výuku – doučování) s paní asistentkou pedagoga z 5. třídy (nově mohli začít vést pedagogické intervence asistenti pedagoga), a to pravidelně v pátky. Jinak je P. hodná, o přestávkách i v hodinách.

Říjen 2021 – Část října probíhala téměř bezproblémově, jako v září, nicméně od cca poloviny října začala P. občas chybět, ze začátku především v pátky (zrovna v dny, kdy mívala pedagogické intervence s asistentkou pedagoga), později i více dní.

Listopad 2021 – V listopadu probíhaly často karantény kvůli nějakému či nějakým žákům s pozitivním výsledkem na Covid-19, a tak musela celá třída na týden do karantény. Tehdy P. si tyto týdny prodlužovala, místo toho, aby byla týden doma na distanční výuce a pak klasicky ve škole, udělala si volno i ten další týden, takže z jednoho týdnu absence byly rázem dva. Paní učitelka třídní volala mamince, jelikož P. nenosila i omluvenky, nicméně maminka to ve finále P. vždycky nějak zpětně omluvila (po několikátém upozornění).

Prosinec 2021 – V prosinci byla P. častěji ve škole, docházela tudíž i na pedagogické intervence. S výukou docela stíhala, šlo vidět, že v českém jazyce, matematice a předmětu člověk a svět šla s davem, jelikož vše již jednou slyšela. Nicméně u cizích jazyků byla stále slabá, nemá pro ně cit, nerozumí, nechápe, neumí, nezvládá.

Leden 2022 – V lednu probíhalo pololetní vysvědčení, to měla P. vesměs dobré. Šlo vidět, že se dané látky u jednotlivých předmětů již jednou učila. Velikým problémem byla však nadále vysoká absence a cizí jazyky.

14. Vyhodnocení kazuistiky

Pro vytvoření kazuistiky jsem měla k dispozici materiály o žákyni jako vysvědčení a slovní ohodnocení, zprávu školského poradenského zařízení, zápis z výchovné komise i vlastní poznámky zápisů z dob distanční výuky a jejího fungování na ní. Dále jsem měla k dispozici rozhovory třídní učitelky bývalé i současné, současné asistentky pedagoga a ředitelky školy. Součástí zpracování kazuistiky bylo mé vlastní pozorování dívky, rozhovory s dívkou i s její maminkou. Kazuistika je

komplexní a ucelená i všechny anamnézy spolu rozhodně souvisí. Dívka totiž pochází z nevhodného rodinného zázemí, kde není škola a vyučování prioritní a podle toho se P. také chová. Navíc nemá k tomu, z důvodu špatné bytové situace, podmínky. Co se osobní anamnézy týče, a sice povahy dívky, je zjevné, že P. je hodná, milá, přátelská dívka, nicméně často slibuje, co nemá a má velice slabou vůli. To je však dědičné, jelikož i sama maminka slibovala věci, co nesplnila a sama přistupuje k výuce P. docela nezodpovědně (nehlídá docházení do školy, neučí se s ní, nepíše omluvenky). Nicméně my jako pedagogičtí pracovníci jsme udělali maximum pro to, aby to s P. dopadlo dobře. Paní učitelka třídní z bývalé třídy již loni při srpnových opravných zkouškách zavřela obě oči, nyní to udělat již nemohla. Já, coby asistentka pedagoga, v době distanční výuky, jsem pravidelně dojížděla za P. na individuální hodiny ve škole, ovšem bohužel to bylo málo.

15. Formulace závěru

Kazuistika popisuje případ dívky P., která se svým vysoce problémovým sociálním znevýhodněním, které pramení ze špatného rodinného zázemí, a se svými specifickými vývojovými poruchami učení, nezvládla distanční výuku ani přechod z distanční na prezenční výuku. Na distanční výuce nefungovala, nepřipojovala se, většinu času neplnila úkoly a rodina ani neměla zájem o výpomoc pomocí půjčeného počítače. Individuální doučování s asistentkou pedagoga, coby mnou, sice chvilkově pomohla, nicméně stejně to bylo málo, protože jakmile žák nezačne dělat něco i doma, snahy pedagogů jsou bohužel marné. To vše mělo za následek propad P. znovu do 5. třídy. Rozhodně doporučuji, aby si P. hlídala docházku a především, aby máma dokázala P. značně uhlídat a vést, protože když nebude chodit do školy, nezvládne výuku. Doporučuji také, aby se P. věnovala nějaké volnočasové aktivitě, např. čtení či tanci a ne pouze vysedávání u televize, která jí k její pozornosti a bdělosti ve škole moc nepomáhá. Dále doporučuji výpomoc asistentky pedagoga a především zařazení předmětu speciálně pedagogické péče a ne jenom pedagogické intervence.

16. Prognóza

Bohužel nevidím u P. příznivý vývoj do budoucnosti. A to je velká škoda, protože P. není hloupá a kdyby se více snažila a do školy pravidelně docházela, měla by

hezké průměrné výsledky. Ale vzhledem k tomu, že rodina žije ve velkém počtu v malém bytě, P. nemá prostor k učení se, nemá motivaci, protože v její rodině vzdělání není zkrátka prioritou, je žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami a má v genech jakousi nezodpovědnost, jelikož i její máma vždy slíbí, co nedokáže splnit, např., že dohlédne na to, aby P. pravidelně docházela do školy a pak ji sama omlouvá v jednom kuse z nepřítomnosti, a to ovšem po několikátém kontaktování a upozornění, tak šance, že se P. bude zlepšovat a vyvíjet, je téměř mizivá. Pokud by se ještě někdy objevila distanční výuka, s P. to dopadne katastroficky. Tehda by bylo řešení pouze individuální výuka ve škole, a to velmi častá a pravidelná, a pořízení počítače, no nejlépe vlastního pokoje a nového bytu. Bude dobře, pokud P. dodělá tuto základní školu. Ovšem naděje umírá poslední a je možné, že se stane zázrak a P., a také její rodina, si vše uvědomí a zcela otočí. Kéž by se tak stalo.

5.2.4 KAZUISTIKA Č. 4

1. Prohlášení

Následující údaje jsou uvedeny v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

2. Stručné uvedení do situace, zdůvodnění výběru a účelu kazuistiky

Kazuistika popisuje případ dívky M., která kvůli svému sociálnímu znevýhodnění, dyslexii a také dysortografii, je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Navíc daná dívka zažila několikaměsíční distanční výuku, z důvodu pandemie Covid-19, a následný návrat na výuku prezenční, ba dokonce i přechod na druhý stupeň, kdy ani jedno u ní nedopadlo ideálně. Případ dívky jsem si vybrala, jelikož s ní pracuji a jelikož je u této dívky znát drtivý paradox mezi její poměrnou chytrostí a obrovskou slabou vůlí, která ji táhne ke dnu. Účelem kazuistiky je popsat průběh distanční i následné prezenční výuky v její 5. třídě, včetně přechodu na 2. stupeň do třídy 6.

3. Identifikační údaje o žákovi a jeho rodině

žákyně – M., 12 let

matka – 40 let, ve společné domácnosti

4. Stručný popis problémové situace

Dívka M. pochází ze sociálně nevyhovujícího prostředí z důvodu časté nepřítomnosti matky a absence mužské autority v roli otce i jakýchkoliv rodinných příslušníků. Má také specifické vývojové poruchy učení, a sice dyslexii a dysortografii, díky kterým má podpůrná opatření 2. stupně a předmět speciálně pedagogické péče na 1 hodinu týdně se speciální pedagožkou. Problémová situace nastala, když se M. od listopadu roku 2020 musela účastnit distanční výuky, která se prolínala celým školním rokem její 5. třídy. Problémem se stal také přechod na druhý stupeň do třídy 6. z důvodu změn učitelů, nových předmětů, náročnosti výuky, po letních prázdninách a ještě po online školním roce 5. třídy. Problémem se stalo zejména i to, že M. během distanční výuky značně zlenivěla, stala se nezodpovědnou a je vysoce flegmatická, spoustu věcí jí je jedno. A to je velká škoda, protože M. je poměrně chytrá dívka, která však táhne ke dnu, když se do školy nepřipravuje a když svůj prospěch neřeší, o to hůř, když ji doma ani nikdo nehlídá.

5. Osobní anamnéza žáka

Osobnostní profil – M. je velmi flegmatická klidná dívka, kterou téměř nic nevyvede z míry. Situace, u kterých se druzí vztekají, ona neřeší, spíš se jim zasměje a věnuje se dál svým věcem. Když o něco stojí a něco ji baví, dokáže se tomu věnovat na maximum, ovšem když jí něco nejde a nebaví, což škola ve své podstatě je, umí značně nevnímat, nedávat pozor, ocitnout se ve svém vlastním světě plným fantazie a slušně se od reality dokázat oprostit. M. je však velmi hodná a přátelská dívka, která má své oblíbené přátele, se kterými se cítí velice dobře. Obecně v kolektivu nemá problém s nikým. M. má ovšem ráda i samotu.

Zdravotní stav – M. je zdravá, nebere žádné léky a ani alergická na nic není. Trpí specifickými vývojovými poruchami učení, konkrétně dyslexií a dysortografií.

Vztah ke škole, školní docházka, příprava na vyučování – M. škola ve většině případů nebaví, jen občas a jen něco, a podle toho bohužel odpovídají i její výsledky, protože se neučí. Pokud se však naučí, testy a písemné práce jí dopadají většinou nadprůměrně, ovšem pouze, když chce ona sama. Docházku má M. však vzorovou, absenci má slušnou, chybí jen, když je nemocná. Do školy se jinak vždy těší na své kamarádky. Příprava na výuku nebývá dobrá, M. málokdy sama od sebe

něco začne dělat, pouze, když to hoří. Maminka je i velice pracovně zaneprázdněna, a tak často není doma, aby M. hlídala a když je, sama si s ní neví tolik rady.

Zájmy, koníčky, způsob trávení volného času – M. nemá moc koníčků, má v podstatě jen jeden hlavní koníček, který je pro ni vším a kterému se věnuje na maximum. Jedná se o japonský styl *anime* a vše kolem něj. M. velice ráda kreslí, a tak si často (i v hodinách) kreslí postavičky v anime stylu a čte také oblíbené komiksy ve stylu anime. Občas si i zahraje na počítači nějakou hru, např. *The Sims*, anebo sleduje japonská anime videa. Tato její záliba je i její vášní, komiksy s sebou bere i do školy, kde si je čte a ve škole si i kreslí. Totéž dělá i v domácím prostředí. Má také dva psy, kteří také plní její volný čas.

6. Rodinná anamnéza žáka

Struktura rodiny – M. žije pouze se svou matkou. Otec je neznámý, což uvádí i maminka, M. tudíž svého otce nezná. Prarodiče M. také nemá, stejně jako sourozence. Máma má maximálně kamarádku v okolí, která je k rodině blízká a která má také jedno dítě, kdy M. ji oslovuje tetou a jejího syna zase bratrem. Vztahy v rodině – M. má ke své mamince dobrý vztah, nicméně často spolu netráví čas, máma totiž hodně pracuje, a tak je M. často i samotářská, ale je takto i spokojena, trávící čas pouze se svými psy. Máma má M. jako své jediné dítě také velmi ráda, jen občas neví, jak na ni, protože ví, že je to s ní, a s tou její přehnanou flegmaticností, velice těžké.

Způsob výchovy – M. je často vychovávána pouze sebou samotnou. Maminka je totiž velice pracovně zaneprázdněna a často nebývá doma. Tehdy je to docela problém, jelikož M. má velice slabou vůli a sama od sebe nezačne vykonávat povinnosti. Když je však máma doma, M. se věnuje a snaží se ji namotivovat ke škole. Maminka se o svou dceru zajímá, žádá mě, coby asistentku pedagoga, o častou výpomoc, o zapisování informací, co se ve škole děje, protože M. jí toho prý odpoledne či večer moc nepoví, a tak to chce mít alespoň ode mě napsáno a potvrzeno, aby se pak snáze mohla toho chytit a podle toho M. také vychovávat. Naplňování potřeb – Potřeby fyziologické má M. naplněny v rámci možností dobře. Jíst, pít a nosit má co, ovšem záleží v jaké kvalitě, která je docela průměrná až podprůměrná. Potřeby bezpečí a jistoty M. má naplněny, žije spokojená v rodinném domě s mámou (která sice nebývá často doma), poblíž má ale kamarády a dva psy

ve svém bydlišti. Potřeby lásky a sounáležitostí má, vzhledem k tomu, jaký je M. samotář, jistě naplněny, s mámou má hezký vztah a má spoustu oblíbených kamarádů, které má ráda a oni ji, ať už ve škole či ve svém okolí, a tak tyto potřeby naplněny má. Ovšem, kdyby byla M. více citově založena, jistě by pociťovala určité nedostatky v těchto potřebách, pokud by byla často sama doma bez mámy. Potřeby úcty a respektu i potřebu seberealizace, ačkoliv by M. naplněny mít mohla, jelikož bývá chválena, jak námi, pedagogickými pracovníky, protože se jí občas ve škole velice daří, tak i doma mámou, tak ty přesto naplněny nemá, protože její veliká lenost a nadměrná slabá vůle a flegmaticčnost jí to úplně neumožňují.

Vztahy s širším sociálním prostředím – M. má ve svém širším okolí máminu kamarádku, kterou nazývá tetou a jejího syna, kterého nazývá bratrem, s nimi má velice pozitivní vztah. Stejně dobře vychází i se všemi žáky ze třídy i s učiteli ve škole. Její nekonfliktní povaha, která většinou nechce nic řešit a ani neřeší, v tom jistě hraje velkou roli.

7. Sociální anamnéza žáka

Bytové a hygienické poměry – M. bydlí s mámou v rodinném domě na jedné vesnici nedaleko většího města. M. dochází do školy poměrně upravená, nicméně téměř pořád ve stejném oblečení. Tato příprava na výuku souvisí ani ne tak s absencí matky v domácím prostředí či s financemi, ale spíše se stylem oblékání M., kdy úplně změnila vizáž oproti minulého roku (v podstatě obrátila z princezny na dívku s nedbalou elegancí v klučičím stylu oblékání).

Finanční poměry – Rodina, resp. máma M., je poměrně chudá. Ačkoliv pracuje v nemocnici na postu zdravotní sestry, tak přesto s ohledem na výchovu dcery a s ohledem veškerého pokrývání financí na sebe, ji a i na rodinný dům, a to v rámci své role samoživitelky, není na tom tato rodina finančně nejlépe.

8. Příčinné faktory problémové situace (vnitřní, vnější)

Mapování a popis příčinných faktorů – Mezi **vnitřní** faktory, které zapříčiňují celou problémovou situaci dívky, patří rozhodně její dyslexie a dysortografie. Také její povaha, která je vysoce flegmatická, nezodpovědná a styl její přípravy na výuku je značně lenivý, jsou vnitřními faktory k zapříčinění celé problémové situace. Mezi **vnější** faktory pak patří její sociální znevýhodnění, které souvisí s jejími ne úplně

příznivými podmínkami v domácím prostředí a především také situace v souvislosti s distanční výukou kvůli pandemii Covid-19.

Použité diagnostické metody zaměřené na poznání osobnosti žáka – Osobnost M. znám ze své vlastní zkušenosti, jelikož s ní pracuji. Zde se jedná o metody jako rozhovory vedené s M. i pozorování M. Další metody, kterými jsem poznala její osobu ještě více, patří rozhodně rozhovory s její mámou a s třídní učitelkou.

Použité diagnostické metody ke zjištění stávající situace, problému, rodinného prostředí, školního prostředí atd. – Momentální situaci a problém jsem zjistila pomocí vlastní zkušenosti, jelikož se v této situaci i pohybuji. Rodinné prostředí M. jsem poznala jednak z rozhovorů s M, tak s její mámou, tak s třídní učitelkou, tak i z materiálů o M. Tytéž rozhovory s M., s mámou, s třídní učitelkou, vlastní pozorování a studium materiálů, včetně slovních ohodnocení vysvědčení, se týkají také poznání školního prostředí M.

9. Stanovení problémové situace a potřeb žáka

Problémová situace u M. nastala již u zjištění jejich specifických vývojových poruch učení, konkrétně dyslexie a dysortografie. M. se tudíž stala žákem se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením 2. stupně a s předmětem speciálně pedagogické péče se speciální pedagožkou na 1 hodinu týdně, bez individuálního vzdělávacího plánu. Tento handicap s sebou přináší nerovnoměrné poznávací schopnosti, středně průměrné slovní porozumění a percepční uspořádání, podprůměrnou koncentrovanost, oslabení neverbálních schopností. Podpůrná opatření s sebou přináší úpravy metod a organizace výchovy. Její sociální znevýhodnění pramení z ne moc vhodného rodinného prostředí, kde, ačkoliv se cítí spokojeně, tráví často čas sama, z důvodu pracovní doby maminky, která pracuje ve zdravotnictví, a tak mívá často odpolední, kdy se s M. moc nevidá či noční, kdy je tam sama. M. nemá motivaci k tomu, aby se učila, její školní příprava je poměrně slabá. M. rozhodně potřebuje, aby její maminka nebrala často odpolední či noční směny, anebo směny ve dvanáctihodinovém provozu, aby se mohly společně učit a připravovat na školu. Pokud by to nešlo zařídit, M. potřebuje domácí doučování či dále pokračování doučování s asistentkou pedagoga, coby mnou, na 1 hodinu týdně ve škole. Dále je potřeba podpořit dívku i v jiných volnočasových aktivitách než je čtení komiksů, třeba i nějakých klasických knih.

Problémová situace nastala také u distanční výuky, kdy se M. sice připojovala, úkoly plnila, doučování s asistentkou pedagoga i péče se speciální pedagožkou sice probíhaly, ale ne na takové úrovni, jako by tomu bylo na výuce klasické prezenční. Pro příště by byla potřeba i nějaká individuální osobní hodina ve škole.

10. Zhodnocení stávající situace žákem, rodinou

M. si je sice vědoma, že má problémy a že jí pomáhá pečlivá domácí příprava do školy či doučování, avšak její pasivita a flegmatičnost jí bohužel převyšují v jejím pocitu, že je něco špatně a že by se měla více snažit. Máma M. moc dobře ví, že M. má jisté problémy v pozornosti a v odpovědnosti. Sama vedla se mnou rozhovor o tom, že neví, co dělat s M. dál, jelikož M. je doma stejná – flegmatická, lenivá k povinnostem, pasivní a žijící ve svém vlastním světě. Uvědomuje si, že M. potřebuje podporu jak speciálního pedagoga, tak asistenta pedagoga, tak i speciálně pedagogickou péči i doučování.

11. Zhodnocení stávající situace žáka třídním učitelem, ostatními učiteli, asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, případně psychologem, vychovatelem školní družiny či výchovným poradcem

Třídní učitelka si uvědomuje, že M. je žákyní, kterou škola nikdy nebude naplno bavit, ale na druhou stranu ví, že rozhodně M. není hloupá a jakmile se do její připravenosti na školu dá maximum, výsledky to přináší. Totéž si myslí i ostatní učitelé, zejména v dějepise, přírodopise, zeměpise, anglickém jazyce a českém jazyce. S matematikou to je trochu horší. Já, coby asistent pedagoga, vycházím z toho, že M. má „dobrý základ“, tj., že je poměrně chytrá přirozeně. Ale dokud se nebude škole věnovat i v domácím prostředí, dokud nebude mít pevnou vůli a cílevědomost, tak to nikdy ideální nebude.

12. Stanovení zdrojů žáka, systému jako východiska pro řešení problémové situace

Mezi zdroje, které by řešily celou problémovou situaci M. patří rozhodně její podpůrná opatření, kde jsou jí umožněny úpravy v metodách i obsahu výuky. Dále dochází na 1 hodinu týdně ke speciální pedagožce a ke mně, tj. k asistentce pedagoga, kde je doučována, což jí velice pomáhá. Dále jde o celkovou pomoc asistenta pedagoga při běžné výuce, kdy M. potřebuje být hlídána, ať dělá, co má,

ať její pozornost nejde jiným směrem, ať je hlídána u zapisování domácích úkolů a povinností, na které tak ráda často zapomíná. Mezi další její zdroje k řešení její problémové situace patří rozhodně pečlivá domácí příprava, hlídání maminkou, jinou blízkou osobou či vlastní domácí doručovatelka. Dále je možností podpořit ji v jiných volnočasových aktivitách, které by trénovali její trpělivost, vůli a cílevědomost jakou je například nějaký sport (M. je dobrá v bruslení na ledu i na zemi), čtení knih jiných než těch komiksových a podobně.

13. Průběh práce se žákem – časový harmonogram

Listopad 2020 – M. se při distanční výuce nepřipojovala, neměla možnost, a pokud ano, tak jen občas a přes spolužačku a messenger (nešlo jí se připojit, problémy s přihlášením se do online učebny či s mikrofonom nebo kamerou). Úkoly však M. dělala, ale většinou špatně. Předmět speciálně pedagogické péče probíhal online na 1 hodinu týdně, většinou formou nějakých zadaných úkolů či kvízů.

Prosinec 2020 – Návrat na prezenční výuku M. proběhl v pořádku, co se začlenění týče. Co se však vyučování týče, návrat byl u M. těžký, byla zpomalená, nestíhala, vše dělala pomalu, trvalo jí, než na něco přišla, než odpověděla, musela jsem být s ní velmi trpělivá. Práce se speciální pedagožkou probíhala prezenčně.

Leden 2021 – M. se na distanční výuce velice zlepšila, jelikož měla od ledna nový lepší počítač, kde již měla mikrofon i kameru a konečně se na online hodiny připojovala. Což jí velice pomohlo, protože byla aktivní, úkoly plnila a měla méně chyb. Zlepšení nastalo v anglickém a německém jazyku. Na matematiku a český jazyk jsem s ní mívala pravidelná doučování a hodiny se speciální pedagožkou také probíhaly již online s kamerou. Pololetní vysvědčení dopadlo v rámci možností pěkně.

Únor 2021 – Nadále pokračovala distanční výuka a s online doučováním a s online speciálně pedagogickou péčí. V únoru byla M. přítomna na vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně, kde se potvrdily tytéž diagnózy jako doposud. Toto doporučení školského poradenského zařízení má splatnost k 1. březnu 2021 a končí tentýž den roku 2023

Březen 2021 – I v březnu na distanční výuce M. fungovala hezky, připojovala se, byla aktivní a úkoly plnila i veškerá zadání odevzdávala pečlivě do učebny.

Nicméně i tak probíhalo online doučování na český jazyk i matematiku. Speciálně pedagogická péče nadále probíhala formou online hodin jednou týdně.

Duben 2021 – Návrat M. v dubnu na rotační výuku neprobíhal, protože maminka nesouhlasila s testováním ve škole v týdnech prezenční výuky, a tak M. zůstala doma čistě na distanční výuce. Doučování a speciálně pedagogická péče tak probíhaly čistě jenom online.

Květen 2021 – Od května již probíhala výuka prezenčně. Když se jí M. zúčastňovala, tak na tom byla velmi dobře, ovšem když sem tam nebyla přítomna, tak pak nestíhala. Nicméně byla potřeba veliké trpělivosti a individuální péče M. z mé strany, kterou ona potřebovala. Doučování probíhalo s paní učitelkou osobně stejně jako předmět speciálně pedagogické péče se speciální pedagožkou. V kolektivu M. stále neměla problém s nikým, její klidná povaha vychází skvěle se všemi.

Červen 2021 – Probíhalo celoroční vysvědčení. To proběhlo v rámci možností dobře, výsledky měla průměrné a někdy i lehce nadprůměrné, ovšem vše na hranici a díky individuálního doučování matematiky a českého jazyka. Šlo vidět, že jí tato doučování, online s asistentkou pedagoga a osobně s třídní učitelkou, velice pomohly, a to jak ve zvýšeném sebevědomí, tak ve vyšší míře aktivity. U ostatních předmětů byla většinou nenápadná a ne moc aktivní, až když ji musel někdo vyvolat. Na co si však musela dávat pozor a do budoucna bude muset, je stále její svět plný fantazie a na zvednutí hlavy v hodinách od jejich malůvek, které stejně ani nemají v hodině co dělat.

Září 2021 – V září šly vidět u M. veliké změny ve vzhledu, celkově vypsěla, vyrostla, ostříhala si vlasy na krátko a z dívky, která o sebe hodně pečovala a vypadala téměř jako princezna, se stala dívka s klučičím stylem oblékání a nedbalou elegancí. Začaly probíhat se mnou, coby asistentkou pedagoga, doučování v podobě projektu na podporu doučování žáků v souvislosti s nepříznivými vlivy distanční výuky z důvodu pandemie Covid-19. Speciální pedagožka nebyla přítomna, a tak předmět speciálně pedagogické péče neprobíhal.

Říjen 2021 – Ani v říjnu předmět speciálně pedagogické péče neprobíhal. Na doučování skrz projekt M. fungovala velice hezky, snažila se, zapojovala, byla aktivní a šlo vidět, že jí toto individuální věnování velice pomáhá. Přejít na druhý

stupeň základní školy byl totiž velice náročný z důvodu nových pedagogů i předmětů, včetně jejich náročnosti.

Listopad 2021 – Od listopadu již byla paní speciální pedagožka přítomna. Projekt již skončil, a tak se přešlo u M. na klasické doučování, které jsem mohla s ní vykonávat, jako asistentka pedagoga, já. Toto pravidelné doučování i nadále M. pomohlo. Týkalo se stále českého jazyka, matematiky a občas také jazyka anglického.

Prosinec 2021 – M. se daří, když se snaží, když dochází na doučování a doma se přípravě věnuje. Ale jakmile, a to stačí na den, dva, chybí, či neprijde jednou na doučování, už je zle. M. pak nestíhá a učivo z ní vždy leze jak z „chlupaté deky“. Stále si žije ve svém japonském anime stylu u komiksů a výkresů a stále má hlavu v oblacích a oči hledící na papír a tužku. Speciálně pedagogická péče probíhala jednou týdně.

Leden 2022 – I v lednu probíhala speciálně pedagogická péče osobně s paní speciální pedagožkou stejně jako doučování s asistentkou pedagoga. Vysvědčení dopadlo průměrně, a sice tak, že se M. opravdu musí hodně věnovat učivu, aby neměla skluz. Protože mít skluz je velice jednoduché, hlavně u M., kde stačí, aby jednou chyběla či prostě nedávala pozor a ihned je u ní přítomen pokles hodnocení.

14. Vyhodnocení kazuistiky

Pro vytvoření kazuistiky jsem měla k dispozici jednak své vlastní pozorování dívky M., se kterou pracuji, tak rozhovory vedené s ní, s její maminkou i s pedagogickými pracovníky školy, včetně třídní učitelky. Dále to byly různé materiály, týkající se jí, jakými jsou vysvědčení a jejich slovní ohodnocení, zpráva školského poradenského zařízení a vlastní poznámky z dob distanční výuky. Kazuistika je komplexní, zahrnuje období distanční, prezenční i rotační výuky M. během její 5. třídy i přechod na druhý stupeň do třídy 6. Všechny informace, poznatky a anamnézy spolu souvisí, vzhledem k tomu, že M. je vysoce flegmatická, pasivní a žijící ve svém vlastním světě, což prozradila osobní anamnéza, tak to je hlavní příčina celé její problémové situace, protože zkrátka není schopna se vynutit k nějakým školním povinnostem. Také rodinná anamnéza souvisí s případem, jelikož M. má jen mámu, která často chodí do práce a není u M. přítomna, a tím pádem ji nemá nikdo kontrolovat, aby dělala, co má. Také zdravotní anamnéza,

a s ní problémy jako je dyslexie a dysortografie M., mají za následek problémy v rámci vzdělávání. A samozřejmě především okolnosti, které přinesla distanční výuka čili učení se z domu skrz počítač způsobily to, že M. zlenivěla v podstatě ještě více a více sklouzla do svého vlastního světa, ze kterého je nyní těžké ji dostat zpět. Pedagogičtí pracovníci nic nepodcenili, pracují s M. jak při individuálních doučováním, tak při speciálně pedagogické péči, což přináší veliké výsledky, nicméně je třeba, aby M. se školním povinností a přípravě věnovala také doma.

15. Formulace závěru

Kazuistika popisuje případ dívky M., která pro své sociální znevýhodnění, jelikož žije často sama a nemá tím pádem dostatečnou podporu mámy, i když ta by chtěla, má při vzdělávání jisté problémy. Je také žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jednak kvůli výše uvedeného důvodu a jednak kvůli svých specifických vývojových poruch učení, konkrétně dyslexie a dysortografie. Aby toho nebylo málo, M. zažila během celého školního roku, v souvislosti s pandemií Covid-19, distanční výuku, a to s sebou přineslo další potíže, jelikož se M. ze začátku vůbec nemohla přihlásit, a tak na nějakou dobu výuku zameškala. Pak to již bylo lepší, M. se zlepšila, byla aktivní, jelikož byla již na online hodinách přítomna, nicméně i tak dělávala různé chyby, které ji neměl v jejím domácím prostředí kdo vysvětlit. Při návratu na prezenční výuku toho bylo na ni moc a ačkoliv se to střídalo s obdobími pozitivními (zejména při jejích pravidelných doučováním), tak přesto byla M. po většinu času jako „Alenka v říši divů“. Totéž se odehrálo i v prvním pololetí přechodu na druhý stupeň k dost náročné výuce, kterou M., ačkoliv je poměrně přirozeně chytrá v průměrném žebříčku v některých předmětech, pro svou nepozornost a flegmaticnost, nezvládala.

16. Prognóza

Budoucnost M. vidím napůl nadějně a napůl beznadějně. Výhodou je, že M. některé věci ve škole baví, umí a zajímá se o dění kolem sebe. Když se učí, připravuje se na výuku, dochází na doučování, na speciálně pedagogickou péči a má doma přítomnou mámu, tak se jí poměrně daří. Nevýhodou však je, že její osobnost se čím dál více s rostoucím věkem stahuje do pozadí, je čím dál více flegmatická, pasivní a nezodpovědná. Čím dál více si žije svůj svět plný malůvek a komiksů a když se ještě k tomu řítí do puberty, mohlo by to mít fatální následky.

Aby to s ní dopadlo dobře, rozhodně doporučuji větší přítomnost mámy v domácím prostředí, popř. si domluvit kamarády či domácí doučovatele na práci s M. Dále rozhodně doporučuji neustálou péči jak speciálního pedagoga, tak asistenta pedagoga, který, ač není napsaný k ní, se velice hodí jí poblíž, tak i sociálního pedagoga, který by měl M. a její rodinné zázemí ve své péči, ačkoliv zatím ještě na škole nepůsobí. A rozhodně doporučuji také pro pozitivní prognózu rozšířit si své zájmy, tj. vykonávat nějaký sport či číst jinou literaturu, což by M. mohlo přimět k větší cílevědomosti, aktivitě, slovní zásobě a zkrátka k jakési bdělosti, kterou potřebuje jako sůl. Pokud by v budoucnu hrozila opětovná distanční výuka, hrozí, že se M., při následném přechodu na prezenční výuku, zase o něco zhorší, protože bude pro ni veliký rozdíl, nevyučovat se z prostředí pohodlného domova, ale opět ve škole, kde je pro ni těžší dávat pozor a být duchem přítomna ve třídě a ne ve svém světě plným fantazie prostřednictvím svých malůvek a komiksů.

5.2.5 KAZUISTIKA Č. 5

1. Prohlášení

Následující údaje jsou uvedeny v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

2. Stručné uvedení do situace, zdůvodnění výběru a účelu kazuistiky

Kazuistika popisuje případ dívky R., která je žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami pro své specifické vývojové poruchy učení, konkrétně dysgrafii, také pro své poruchy chování, které se vyskytují také během výuky a kvůli kterým R. bere léky, a sociální znevýhodnění, které zmíněné problémy ve své podstatě vyvolává. Dívka si prošla během své 5. třídy základní školy distanční výukou, v souvislosti s pandemií Covid-19, která se střídala s výukou prezenční celým tímto ročníkem, a zažila také přechod na druhý stupeň do třídy 6. tento případ jsme si zvolila, jelikož daná dívka je velice zajímavým příkladem žákyně s opravdovými poruchami chování, které souvisí s nepříznivým rodinným prostředím, a která však prochází různým vývojem a různými změnami. Navíc s danou dívkou pracuji, takže její

povahu znám osobně. Účelem kazuistiky je popsat průběh distanční i prezenční výuky v 5. třídě R. i přechod do třídy 6.

3. Identifikační údaje o žákovi a jeho rodině

žákyně – M., 12 let

matka – 32 let, ve společné domácnosti

otec – 35 let, v nepravidelném kontaktu

bratr – 9 let, ve společné domácnosti,

přítel matky – 35 let, ve společné domácnosti

4. Stručný popis problémové situace

Dívka R. je žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením 2. stupně a s předmětem speciálně pedagogické péče na 1 hodinu týdně. Je tak z důvodu její dysortografie, v rámci specifických vývojových poruch učení, sociálního znevýhodnění, protože se R. nachází v nepříznivém rodinném prostředí, a z důvodu jejích poruch chování, na které bere léky a které značně omezují její edukaci ve škole i začlenění do kolektivu, včetně jeho stabilního fungování. Navíc má R. poněkud těžko dosažitelnou maminku, se kterou je těžká spolupráce, domluva a která je stejně tak, jako R., vysoce impulzivní osobnost, která nevychovává R., a jejího mladšího bratra, zcela ideálním způsobem. Je tudíž zjevné, že dlouhodobý pobyt v domácím prostředí, z důvodu distanční výuky, v souvislosti s pandemií Covid-19, nebyl pro R. to pravé ořechové a její následný návrat na výuku prezenční, i přechod na 2. stupeň do 6. třídy s jinými pedagogy, učivem a přístupem obecně, zrovna tak. R. je však přirozeně velice chytrá dívka, u které je velká škoda, že se nerozvíjí, ve svém rodinném prostředí dál, protože by to dotáhla skutečně daleko.

5. Osobní anamnéza žáka

Osobnostní profil – J. je někdy velice milá, hodná, působí až empaticky, citlivě, ráda objímá, zajímá se o druhé. Má nadprůměrné IQ, je chytrá přirozeně, avšak kdyby se věnovala školním povinnostem i ve svém domácím prostředí, kde k tomu bohužel vůbec nemá podmínky, byla by z ní velice pilná, zodpovědná, cílevědomá a schopná žákyně, která to dokáže dotáhnout hodně vysoko. R. je introvertní, nechává si své věci sama pro sebe a nemá ani nejlepší přátele. V kolektivu je však

oblíbená, dá se říci, že si ostatní spolužáci na její povahu zvykli a berou ji jako součást třídního kolektivu, takže kamarády má, i když ne ty nejlepší. R. je jinak velice labilní, snadno se vzteká, naštvě, vyjede, křičí, anebo naopak pláče. R. je také velmi vztahovačná, věčně se cítí ublížená, jakoukoliv nespravedlnost snáší špatně (učitel ji nevyvolá, když se hlásí a ona se ihned rozpláče a naštvě). Vůči svému mladšímu bratrovi, i některým spolužákům, je také vysoce žárlivá.

Zdravotní stav – R. je medikovaná, bere denně léky na zklidnění, které jí pomáhají v její impulzivitě a labilitě, které u ní vyvolávají problémové chování. Ačkoliv její stav není ještě úplně ideální, je prý lepší než kdysi, takže tato medikace pomáhá. R. ještě trpí dysortografií, jinak je však zdravá.

Vztah ke škole, školní docházka, příprava na vyučování – R. je chytrá dívka s přirozeným intelektem, který se odráží zejména v jejích schopnostech na matematiku, která ji baví a jde jí, jelikož má dobré logické uvažování a úsudky a je také dobrá na všeobecný přehled, vyzná se v zeměpise, dějepise, přírodopise i fyzice. Má také ráda jazyky, zejména anglický, ve kterém vyniká a také s němčinou to není špatné. Nejméně ji baví a jde jí jazyk český, což je ovlivněno především její dysortografií. R. se však neučí, nemá na to vhodné podmínky, což je velká škoda, protože by na tom byla ještě lépe, všechno, co umí aplikovat, má pouze z náslechu v hodině, dokáže dávat pozor a vnímat, co se kolem ní děje a pak to aplikovat i při testech a písemných pracích. Její docházka je většinou v pořádku, do školy dochází, občas vynechá, když jí není dobře nebo je nemocná. Někdy zaspává. To bylo hlavním a častým problémem na výuce distanční – R. zaspávala a připojovala se později (špatný domácí režim). Také příprava na školu, jak již bylo uvedeno, nebývá zcela ideální.

Zájmy, koníčky, způsob trávení volného času – R. ráda sleduje televizi, a to zejména i filmy pro dospělé (thrillery, horory), jelikož jí to doma nikdo nezakazuje a máma to neřeší (zde je problém zejména s jejím mladším bratrem, který tyto filmy sleduje také, což vzhledem k jeho věku a teprve 2. třídě není vůbec dobré). Sem tam chodí i ven a má doma psy, se kterými si ráda hraje. Mezi její nejoblíbenější aktivitu však patří počítač a různé počítačové hry (*The Sims*), kanál *YouTube* a sledování videí i natáčení videí (o hrách). Když R. tráví čas u babičky, tak si spolu vybarvují mandaly. R. také ráda kreslí.

6. Rodinná anamnéza žáka

Struktura rodiny – R. žije se svou mámou, s jejím přítelem a se svým bratrem, který navštěvuje druhou třídu základní školy (jelikož propadnul) a docházel na danou školu spolu s R., nicméně již přešel na jinou školu, speciální, protože byl ve výuce dost slabý. R. má jiného otce než právě její bratr. Nicméně máma není asi s jedním z nich, má však již několik let přítele. R. se také schází často se svou babičkou, jejím přítelem a dědou.

Vztahy v rodině – Vztahy má R. se svou mámou docela dobré, R. ji má ráda, ačkoliv se někdy hádají a R. žárlí na svého bratra. SE svým bratrem nemá ideální vztah, často se spolu hádají, R. na něj žárlí, protože si myslí, že ho má máma raději a dovoluje mu více věcí, než jí. S přítelem mámy má také docela dobrý vztah. Skvělý vztah má však s babičkou, která žije na vesnici v rodinném domě, a to dál od města, kde žije R. Tam R. ráda tráví čas. Dobrý vztah má i s dědou, který žije ve stejném městě jako R. Otec od R. alimenty na R. posílá a R. ho má docela ráda, nicméně moc se s ním neschází, protože máma nechce. Máma o něm tvrdí, že je prý trochu „na hlavu“, R. to mrzí, ráda by se s ním scházela častěji, naposledy se viděli před dvěma lety.

Způsob výchovy – R. je vychovávána velice volným způsobem. Máma se nestará o své děti ideálně, netráví doma moc času, pokud ano, tak ho netráví smysluplně se svými dětmi, moc nevaří ani neuklízí. Výchova R. je spíše volná, máma jí dovoluje, si dělat, co chce, sledovat co chce, ale když se stane něco, co se jí nelíbí, je stejná jako R. a zachová se velice výbušně, cholericky, křičí, je labilní. Rozhodně to není ideální stav.

Naplnění potřeb – Potřeby fyziologické má R. naplněny velice slabým a špatným způsobem. Máma moc nevaří, R. je velice hubená, svačiny nosí, nicméně nejsou úplně kvalitní, stejně jako domácí strava. R. nemá ani dostatek oblečení, často nosí to stejné a někdy také nosí oblečení mámino. Potřeby bezpečí a jistoty R. naplněny má v rámci možností. Žije sice v bytě, kde je ve své podstatě v bezpečí, nicméně nejedná se o kvalitní bydlení a rodina ani není finančně založena. Potřeby lásky a sounáležitosti má R. naplněny tak napůl, na jednu stranu má mámu ráda a ona ji, stejně jako jejího přítele, především babičku, dědu i bratra, ale na druhou stranu je dost žárlivá a určitá vyšší míra lásky, sounáležitosti a porozumění jí určitě

dost chybí. Potřeby úcty, respektu i seberealizace R. docela naplněny má, ač se to zdá být nemožné, ale ve škole se jí poměrně daří, když do ní chodí, dává pozor, ví, co se kolem děje a vyzná se v dění života, tudíž se seberealizuje a také její vysvědčení a slovní ohodnocení tomu odpovídají. Ovšem, kdyby se povinností věnovala i v domácím prostředí, potřeby by byly naplněny zdaleka lepším způsobem a mírou.

Vztahy s širším sociálním prostředím – mezi její širší sociální prostředí patří její babička, se kterou má nádherný vztah, babička je jiná než maminka, žije v rodinném domě, na vesnici, R. se tam cítí spokojeně, vždy se na ní těší, kreslí si spolu mandaly a pracují na zahradě. Dobrý vztah má i s jejím přítelem. Se svým dědou má také hezký vztah, ten žije ve městě jako R. Dobré vztahy má i ve svém třídním kolektivu, žáci ji již znají a její výbuchy neřeší, ačkoliv stejně toto její chování ostatní ovlivňuje v názorech na ni a v potřebě či touze trávit s R. dobrovolně svůj volný čas. S dospělými má R. dobré vztahy, má své oblíbené pedagogy, včetně třídní učitelky a mě, coby asistentky pedagoga, často nás objímá, ovšem když ji něco vytočí, je i na náš pořádně naštvaná a její labilita se ukazuje v afektech vzteku a pláče.

7. Sociální anamnéza žáka

Bytové a hygienické poměry – R. žije v bytě 3+1, nyní má svůj pokoj a bratr také, jelikož máma a její přítel spí v obývacím pokoji, což také není úplně ideální, protože se nedá zamknout a R. (a dokonce i její bratr) mámu a přítele několikrát v minulosti načapala při pohlavním styku. Kdysi však měla pokoj i se svým bratrem, což bylo ještě horší. Hygienické poměry v rodině také nejsou úplně ideální, R. nosí stále stejné oblečení, někdy má mastnější vlasy. Nicméně obecně je to pohledná dívka po obličeji, takže nepůsobí jako úplný sociální vyvrhel, co nemá v pořádku veškeré hygienické poměry.

Finanční poměry – Finančně na tom rodina není úplně dobře, alimenty biologický táta R. sice posílá (nevím, jak je tomu u bratra, který má jiného otce), nicméně máma i přítel mámy pracují jako řemeslníci. Máma vykonává mužské zaměstnání, kdy spravuje kola od vlaků.

8. Příčinné faktory problémové situace (vnitřní, vnější)

Mapování a popis příčinných faktorů – Mezi **vnitřní** faktory, které způsobily celou problémovou situaci dívky R., patří její specifické vývojové poruchy učení v podobě dysgrafie a její labilní povaha, která se projevuje přecitlivělostí až hysterickým pláčem či naopak výbuchy vzteku a křikem, které následně způsobují její poruchy chování. Mezi **vnější** příčiny vzniku problémové situace patří pak nepříznivé rodinné prostředí, ze kterého R. pochází (špatná finanční situace, zanedbaná výchova, volný přístup matky, který umožňuje R. dělat si, co si zamane – dívat se na filmy pro dospělé, chodit spát pozdě v noci, absence mužské výchovy v podobě otce atd.) a distanční výuka, v souvislosti s pandemií Covid-19, která způsobila ještě větší prohloubení nepříznivosti rodinného prostředí z důvodu neustálého pobytu v něm s výjimkou pobytu u babičky v rodinném domě na vesnici mimo bydliště.

Použité diagnostické metody zaměřené na poznání osobnosti žáka – Osobnost žákyně jsem poznala zejména z mého vlastního pozorování, z rozhovorů i práce s ní, jelikož s ní pracuji, a jako asistentka pedagoga se jí také věnuji (především v časech jejich afektů). Také to bylo díky rozhovorům s třídní učitelkou, kdy jsem se dozvěděla vše ohledně její minulosti, která prý byla o hodně horší, co se povahy a chování R. týče, než je tomu nyní, také speciální pedagožky i školního psychologa. Další diagnostickou metodou pro zjištění osobnosti R. byla rozhodně analýza materiálů o ní (tj. vysvědčení a slovní ohodnocení, zpráva školského poradenského zařízení, záznam z výchovné komise a především mé vlastní poznámky z doby distanční výuky).

Použité diagnostické metody ke zjištění stávající situace, problému, rodinného prostředí, školního prostředí atd. – Momentální situaci a problém jsem zjistila, jelikož se tyto okolnosti týkaly i mě samotné. Rodinné prostředí dívky jsem poznala díky rozhovorům s dívkou, s třídní učitelkou i s maminkou dívky a prostředí školní jsem poznala zejména ze svého vlastního pozorování a práce s dívkou, z rozhovorů s třídní učitelkou a ostatními pedagogy, včetně speciálního pedagoga, a také z vysvědčení dívky.

9. Stanovení problémové situace a potřeb žáka

Celá problémová situace žákyně začala již tehdy, kdy jí byla stanovena dysortografie v rámci specifických vývojových poruch učení. R. má také dost labilní, vznětlivou povahu, která jí způsobuje výbuchy vzteku či pláče kvůli drobnostem a následné nerespektování autorit, což z ní dělá žákyni s poruchami chování. Navíc R. nemá příznivé sociální prostředí kvůli nedostatečné výchově a péči matky, která k ní přistupuje volně, nechá ji sledovat televizi dlouho do noci, filmy pro dospělé, R. nemá ani pořádný jídelníček, oblečení a zkrátka nemá dostatečně uspokojeny své potřeby, jak fyziologické, tak ty, související s bezpečím, lásky a sounáležitosti. Distanční výuka způsobila problémy související se zaspáváním a pozdním připojováním, občasným vynecháním výuky i s nedostatečnou přípravou na školu. R. je žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením 2. stupně a předmětem speciálně pedagogické péče stanoveným na 1 hodinu týdně. Tato podpůrná opatření souvisejí s úpravami metod a organizací výuky. Školským poradenským zařízením bylo doporučeno jí nehodnotit chyby v písmenech, v rámci domácího prostředí ji podporovat ve volnočasových aktivitách (zájmových či sportovních) jako prevenci sociálně patologických jevů, zajistit nutnou spolupráci rodina – škola, doma limitovat používání počítače, neřešit rodinné konflikty před ní a jejím bratrem, zaměřit se na vztah R. a bratra a minimalizovat spory, zajistit dobrou životosprávu, včetně dostatku spánku. V rámci distanční výuky R. potřebovala, a pro potenciální budoucí distanční výuku potřebovat bude, rozhodně nějaký režim, řád, nutnost budíčku, přípravy, své vlastní vůle a motivace, pokud ji k tomu nedonutí máma, popřípadě dočasné přestěhování se za babičkou, kde tento řád funguje, jelikož ta na ni dohlíží i na všechny její úkoly a povinnosti.

10. Zhodnocení stávající situace žákem, rodinou

Z logiky věci vyplývá, že ani žákyně R. a ani její máma nepocítují, že by měly bůhvíjaké problémy. R. je velice vztahovačná a citlivá na všechno, co řeknou druzí a ve většině případů se cítí ublížená, na jakoukoliv kritiku reaguje nepřiměřeně, když ji někdo nevyvolá, rozberečí se a rozzuří, když jí chybí pár bodů do lepšího hodnocení, tak zrovna tak. S R. byly také problémy v rámci předmětu speciální pedagogické péče se speciální pedagožkou, který odmítala a měla problém do něj

docházet, protože sama tvrdila, že „nepotřebuje žádné blbé doučko“, tudíž R. nemá absolutně pocity, že by měla mít nějaký problém. Máma, vzhledem k tomu, že se tolik o školní prospěch R. nezajímá, nemá také vyloženě pocity, že by R. něco chybělo či přebývalo. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče si například myslela, že R. dochází normálně a ráda, vůbec netušila, jaké s ním má R. potíže. Jediný, kdo dohlíží nad docházkou, povinnostmi a přípravou na školu u R. a vnímá, že R. má výchovné potíže, které jí brání ve kvalitním vzdělávání, je její babička.

11. Zhodnocení stávající situace žáka třídním učitelem, ostatními učiteli, asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, případně psychologem, vychovatelem školní družiny či výchovným poradcem

Třídní učitelka a ostatní učitelé R. znají, ví, že má tyto své afekty a již umí na ně reagovat (nevšímat si, nereagovat, později, když afekty neustupují, tak teprve jemným způsobem dát najevo, že se přece nic neděje, že se nemusí zlobit a být smutná, že je šikovná i tak a když ani tak afekty nepovolují, tak dát již výrazně najevo, ať se uklidní a vzpomene, připomenutí, že život je takový, musí počítat v něm i s tím, že nebude vše růžové, bezchybné a takové, jaké si zamane), nicméně i tak tvrdí, zejména třídní učitelka, že je R. na tom o hodně lépe než v minulých letech (zejména 2., 3., 4. třída). Já, jako asistentka pedagoga, mám názor, že R. je velice chytrá a rozumná dívka, u které je veliká škoda, že její labilní afekty jí způsobují takové výukové a výchovné obtíže. Nicméně jsou lepší a horší chvíle. R. byla rozhodně v 5. třídě, co se této povahy týče, na tom hůř, nyní, ve třídě 6. je to lepší, jistě v tom hraje roli také prezenční výuka, kdy pravidelně tráví dopoledne čas ve škole a ne ve svém domácím prostředí. I psycholog má názor, že kdysi to s R. bylo horší, nyní, když se s ní pravidelně pracuje, a když užívá medikaci, což však také není úplně ideální stav, tak R. dělá pokroky.

12. Stanovení zdrojů žáka, systému jako východiska pro řešení problémové situace

Mezi hlavní zdroje R., které by řešily její problémovou situaci patří rozhodně péče jak speciálního pedagoga v rámci speciálně pedagogické péče, která s ní trénuje jazyk český kvůli její dysortografii a s ním vnímání hlásek, gramatická pravidla, rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, nácvik čtení, práci s textem, rozvoj slovní

zásoby atd. dále je to rozhodně nadále péče školního psychologa, který s R. vede pravidelné rozhovory a pracuje s ní, popřípadě docházení i za svým vlastním soukromým psychologem. Vhodným zdrojem pro řešení problémové situace žákyně by byla i rozhodně funkce sociálního pedagoga, který by měl v péči celou rodinu, spolupracoval by s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a ulehčoval by tak ostatním zaměstnancům školy práci. Dalším zdrojem k řešení nepříznivé situace je rozhodně i funkce asistenta pedagoga, který by jí byl při ruce a nápomocen (zejména v časech jejich afektů) a vhodné způsoby práce s ní, kdy je potřeba její chování ignorovat a spíše ji podporovat v motivaci než ji okřikovat. V rámci distanční výuky mezi zdroje, co by řešili její problémovou situaci jako bylo zaspávání, nepřipojování se online, pozdní odevzdávání úkolů, by určitě patřily pravidelné budíčky, motivace, cílevědomost dívky, domluva mamince i R. a nejlépe vyloženě přestěhování se za babičkou. Nadále je třeba, aby R. brala léky a aby nadále byla rodina R. v péči orgánu sociálně-právní ochrany dětí.

13. Průběh práce se žákem – časový harmonogram

Listopad 2020 – R. byla někdy u babičky na distanční výuce, kde se pokaždé včas připojovala i s kamerou a mikrofonom, ovšem když byla u mámy doma, tak se nepřipojovala a pokud ano, tak třeba se zpožděním 30 minut. Výuku však chápe, úkoly odevzdává. Speciální pedagožka s ní pracovala online, pokud to šlo.

Prosinec 2020 – Návrat na prezenční výuku R. probíhal typickými výbuchy pláče během výuky, když není vyvolána, a také tím, že nosila stále stejné oblečení. Někdy také chyběla. Jeden spolužák (případ O.) se jejím výbuchům směje, probíhají mezi nimi hádky a neshody – nevychází spolu. Někdy byla R. v dobré náladě s úsměvem na tváři, ve škole jí to šlo, mě, coby asistentku pedagoga vítala objímáním, trávila se mnou časy na chodbě na dozorech, brala mě za ruku apod. V prosinci nedostala vánoční dárek od spolužačky, která si ji vylosovala, jelikož chyběla. Byla jediná, která od kamaráda nic nedostala. Rozesmutnilo ji to. My ji s paní učitelkou uklidňovaly, daly dárky alespoň za nás a utěšovaly jí, že jakmile daná spolužačka v lednu přijde, dárek od ní dostane. Speciální pedagožka s ní pracovala osobně.

Leden 2021 – R. opět na distanční výuce fungovala především u babičky, doma s mámou se připojovala zase jen občas, a to pozdě, bez kamery. Předmět speciálně pedagogické péče probíhal online, když byla k tomu příležitost. Probíhalo pololetní

vysvědčení, které dopadlo R. hezky. Především matematik a cizí jazyky jí dopadly skvěle, ovšem převážně na prezenční výuce.

Únor 2021 – V únoru na distanční výuce asi 2 týdny hrála máma R. tzv. mrtvého brouka, nereagovala na emaily, sms, R. se totiž tyto dva týdny vůbec nepřipojovala, nedělala žádné úkoly. Mámu čekala tím pádem koncem února výchovná komise. Máma dostala dopis doporučeně, aby se na tuto výchovnou komisi dostavila. Předmětem výchovné komise bylo řešení špatné sociální situace, ve které máma je a R. s ní. Bylo podezření na mámu, že bere drogy a střídá muže. Máma od R. se za vše velice omlouvala, byla milá, strážlivá, tudíž se rozhodlo, že paní učitelka třídní nebude nahlašovat rodinu na orgán sociálně-právní ochrany dětí (rodina sice v péči je, ale když se pár měsíců máma nějakou institucí, např. školou, nenahlásí, tak spolupráce jakoby „vyšumí“). Péče speciálního pedagoga také téměř nebyla.

Březen 2021 – V březnu opět na distanční výuce R. nebyla u babičky, takže se téměř doma vůbec nepřipojovala, neměla režim. Máma dostala však varování, aby „sekala dobrotu“, aby se R. připojovala, aby měla režim, řád, budíček, povinnosti si plnila, jinak škola nahlásí R. opět na orgán sociálně-právní ochrany dětí a teoreticky by mohlo hrozit i odebrání R. z rodiny. Ovšem škola mámu nenahlásila. R. se pak začala přihlašovat, ačkoliv opět s 30 minutovými zpožděními. Speciálně pedagogická péče probíhala nepravidelně.

Duben 2021 – Návrat R. na rotační (střídání prezenční a distanční výuky) vzdělávání proběhl docela úspěšně, aklimatizovala se rychle, chytrá byla neustále stejně, na veškeré otázky odpovídala, neměla problém ani v jazycích (které často online vynechávala), vztekala se však docela již méně často. Sem tam však chyběla. Péče speciálního pedagoga probíhala také rotačním způsobem.

Květen 2021 – Od května již probíhala výuka prezenčně. Když R. do školy docházela, bylo vše v pořádku. Začlenila se do kolektivu hezky, čas trávila také ráda sama. Někdy se stalo, že do školy nepřišla či neměla pomůcky (hlavně žakovskou knížku a omluvenky). Práce speciálního pedagoga nadále fungovala na 1 hodinu týdně osobně.

Červen 2021 – Probíhalo celoroční vysvědčení. I to dopadlo R. v rámci možností dobře, a to převážně v pár měsících (polovina dubna, květen a červen), kdy

probíhala výuka prezenční, která byla u ní efektivnější. Péče speciálního pedagoga byla na konci měsíce ukončena a R. byla oceněna za snahu.

Září 2021 – V září nastal přechod na druhý stupeň do 6. třídy. Ten měl za následek změnu třídy, změnu patra, změnu učitelů, změnu předmětů i změnu přístupů. Probíhala epocha přírodopisu. Ta R. bavila, protože byla s paní učitelkou třídní. R. se začlenila do kolektivu třídy opět hezkým způsobem, nicméně stále trávila čas sem tam i sama. Speciální pedagožka odešla na mateřskou dovolenou a nová se zatím nenašla, takže R. neměla předmět speciálně pedagogické péče.

Říjen 2021 – Probíhala epocha dějepisu, ten R. zaujal, jelikož historie ji baví. Nicméně nevycházela nejlépe s paní učitelkou, a tak se objevovaly občasné neshody. Speciálně pedagogická péče nadále neprobíhala.

Listopad 2021 – V listopadu konečně nastoupila nová speciální pedagožka a péče s R. měla začít v půlce listopadu. Nicméně R. byla v listopadu dlouho nemocná a chyběla, a to zejména v těchto dvou posledních týdnech měsíce, tudíž předmět speciálně pedagogické péče R. neměla. Jinak probíhala epocha zeměpisu, který R. velice zaujal, jelikož má ráda věci a děje kolem sebe, zná státy a hlavní města. Sem tam se u R. objevil nějaký výkyv nálady a cholerický afekt (párkrát do týdne), opět, když nebyla vyvolána nebo když jí chyběl nějaký bod do lepšího výsledku apod.

Prosinec 2021 – V prosinci již byla R. přítomna ve škole, nicméně speciální pedagožka jí nechtěla ještě více „nakládat“ hodiny s ní a práci navíc, když i tak R. během dvoutýdenní nepřítomnosti toho ve škole dost zameškala a měla co dohánět. Péče měla začít od ledna. Probíhala epocha fyziky, která R. moc nebavila, nicméně dávala v hodinách pozor.

Leden 2022 – V lednu probíhala epocha matematiky, kterou si R. velice oblíbila. Má ráda logické příklady a uvažování, tak si to užívala, ovšem opět, když jí něco nevyšlo, vztekala se. To probíhalo i v jiných předmětech. Nejprve si pro sebe něco špitala, koulela očima, šklebila se, později, anebo, když to bylo vážná „nespravedlnost“, tak protestovala nahlas k vyučujícímu, škrtala propiskou do papíru a někdy i brečela. Tyto afekty probíhaly stále několikrát do týdne, někdy však třeba jenom 1x či 2x. V lednu však nastaly problémy se speciálně pedagogickou péčí, která jí měla začít. Téměř celý měsíc leden R. odmítala,

vztekala se, že musí chodit na doučování, tvrdila speciální pedagožce, že „nepotřebuje žádné blbé doučko, přece není blbá, všechno umí a ví“... Nastaly snahy třídní učitelky i asistentky pedagoga – mě, však marné, tak se na konci měsíce svolala výchovná komise s výchovnou poradkyní, speciální pedagožkou, zástupkyní ředitele, třídní učitelkou a maminkou. Maminka ani nevěděla, že R. nechce chodit. Byla přítomna i samotná R., která na konci povolila, jelikož jí bylo slíbeno, že si dá speciální pedagožka záležet a bude jí tvořit aktivity, které ji zajímají a budou rozvíjet, protože je chytrá a rozhodně se nejedná s ní o žádné doučování (asi i síla davu – byla na ní zástupkyně ředitele, třídní učitelka, speciální pedagožka, výchovná poradkyně a ještě maminka). Probíhalo také pololetní vysvědčení. To jí dopadlo dobře, výsledky z epoch, matematiky, výchov a jazyků byly nadprůměrné, jazyk český průměrný až podprůměrný. Měla však obrovskou, a sice největší ze třídy, absenci.

14. Vyhodnocení kazuistiky

Pro vytvoření kazuistiky jsem měla k dispozici spoustu materiálů o dívce jako jsou vysvědčení a slovní ohodnocení, zprávu školského poradenského zařízení, záznam z výchovné komise, mé vlastní poznámky a podobně. Dále rozhovory s třídní učitelkou a jinými pedagogy, se speciální pedagožkou a se školním psychologem. Dále to bylo mé vlastní pozorování a rozhovory. Kazuistika je komplexní, zahrnuje všechny důležité a potřebné informace, které má mít. Popisuje období jednoho roku a čtvrt, kdy se prolíná distanční výuka v 5. třídě R., následná prezenční a rotační výuka i přechod na druhý stupeň do 6. třídy na výuku prezenční. Všechny anamnézy spolu souvisejí, veškeré problémy dívky souvisí s jejím nepříznivým sociálním prostředím v rámci rodinné anamnézy, která se týká i genetiky ze strany maminky, která je stejně jako R. velice cholerická a afektivní, v rámci její labilní povahy plné afektů a přecitlivělosti s tou osobní a její dysortografie zase souvisí s anamnézou zdravotní. Myslím si, že my jako pedagogičtí pracovníci jsme nic nepodcenili, R. se věnujeme dostatečně, pracujeme s ní individuálně, jak třídní učitelka, asistentka pedagoga coby já, i ostatní učitelé, speciální pedagožka se o ni stará v rámci své péče a školní psycholog s ní vede pravidelné rozhovory stejně jako výchovná poradkyně.

15. Formulace závěru

Kazuistika popisuje případ dívky R., která je pro svou dysortografii a poruchy chování žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením 2. stupně. Dívka pochází z nepříznivého rodinného prostředí, nemá prostor pro vykonávání školních povinností a její matka se o ní moc nezajímá, rodina byla a je v hrozící péči orgánu sociálně právní ochrany dětí, která může vyústit až k odebrání R. Navíc má dost labilní povahu, která se projevuje vztekem, výbuchy, anebo naopak pláčem, také vztahovačností a ublížeností. Rozhodně doporučuji, aby R. stále byla v péči speciálního pedagoga, psychologa i, aby se jí věnoval asistent pedagoga, včetně individuální péče všech ostatních učitelů. Osobně bych doporučovala i přestěhování se za babičkou, kde výchova probíhá kvalitním způsobem.

16. Prognóza

U R. předpokládám vývoj, který bude mít spíš negativní charakter. R. totiž pochází z nevhodného sociálního prostředí, které ji velice ovlivňuje a také její geny, po matce, nejsou zcela ideální a je dost možné, že se bude v budoucnu výrazně chovat jako její matka a jako se i ona chová nyní, a sice cholericky, výbušně, vztekající se, plačící, vztahovačně. I její dysortografie jí bude trochu komplikovat život. Když nastane distanční výuka, je zjevné, že R. bude mít problémy, připojit se, zapojit se, plnit úkoly a dodržovat režim a docházku. Její následné zadaptování za výuku bude ze začátku horší, nicméně pak se snad vždy zlepší, tak, jako tomu bylo i doposud, vzhledem k tomu, že R. je přirozeně dostatečně chytrá. Její začlenění do kolektivu snad vždy bude probíhat dobře, jelikož na R. a její chování jsou všichni zvyklí. Pokud však R. zcela obrátí, uvědomí si její slabiny a třeba se rozhodne sama bydlet u babičky či později sama a v okolí lidí, kteří jsou naladěni na pozitivní, sebevědomou vlnu, je šance, že její prognóza bude vysoce pozitivní.

5.2.6 KAZUISTIKA Č. 6

1. Prohlášení

Následující údaje jsou uvedeny v souladu se Zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

2. Stručné uvedení do situace, zdůvodnění výběru a účelu kazuistiky

Kazuistika popisuje případ chlapce O., který je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením 1. stupně a plánem pedagogické podpory z důvodu jeho problémového chování a syndromu ADHD. Navíc se tento chlapec dostal do distančního vzdělávání, v souvislosti s pandemií Covid-19. Tento případ jsem si vybrala, jelikož je zajímavým příkladem toho, jak distanční výuka ovlivnila vzdělávání tohoto žáka a jelikož daného žáka znám osobně, protože s ním pracuji. Účelem kazuistiky je popsat distanční výuku v jeho páté třídě, stejně jako výuku prezenční a rotační v této třídě i přechod na druhý stupeň do třídy šesté.

3. Identifikační údaje o žákovi a jeho rodině

žák – O., 12 let

matka – 32 let, ve společné domácnosti

otec – 35 let, v pravidelném kontaktu

přítel mámy – 40 let, ve společné domácnosti

4. Stručný popis problémové situace

O. je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu syndromu ADHD a problémového chování s podpůrným opatřením 1. stupně a plánem pedagogické podpory. O. si zažil distanční výuku, z důvodu pandemie Covid-19, prezenční i rotační výuku v jeho páté třídě, i přechod na druhý stupeň základní školy do třídy šesté. Problémová situace nastala již tehdy, kdy se zjistilo, že trpí syndromem ADHD, má problémové chování a výchovné potíže, z čehož mu byl následně vystaven plán pedagogické podpory. Druhotně nastaly problémy, když nastala distanční výuka, z důvodu pandemie, a O. musel téměř celou svou pátou třídu trávit doma, což mu ne úplně prospělo, protože se školou moc nestíhal a vzhledem ke svému syndromu ADHD se nedokázal ani úplně soustředit, a také při návratu zpět

na výuku prezenční i při přestupu na druhý stupeň do šesté třídy kvůli jeho problémům se opětovně začlenit do kolektivu.

5. Osobní anamnéza žáka

Osobnostní profil – O. je na jednu stranu milý, usměvavý, společenský, komunikativní chlapec, který se rád baví i s dospělými, působí stydlivě, introvertně a je citlivý, až empaticky. Na druhou stranu je však veliký divoch, co rád provokuje ostatní žáky i dospělé, a to jak o přestávkách, tak v hodinách. Mívá problémy s autoritami a s tím, aby se dokázal k ostatním chovat hezky, pozornost si vybudovává často nevhodným, až problémovým, chováním, které z něj dělají drzého hochy, kterému dělá dobře, škádlit ostatní.

Zdravotní stav – O. trpí syndromem ADHD, ale žádné léky na něj nebere, jelikož maminka si to nepřeje. Jinak je zdravý, netrpí žádnou další nemocí, alergií, nenosí ani brýle či jiné léky neužívá. Prošel si onemocněním Covid-19.

Vztah ke škole, školní docházka, příprava na vyučování – O. do školy dochází většinou pravidelně, ačkoliv sem tam nějaký den vynechá, např. když onemocněl Covidem-19. Jeho vztah ke škole by byl rozhodně lepší, kdyby se lépe zapojil do třídního kolektivu, ale vzhledem k tomu, že to dělá dost nevhodným způsobem, tak se mu to úplně nedaří a někdy nevypadá ve škole spokojeně. Když se ale ke kamarádům chová hezky, tak se spolu přátelí a ve škole působí šťastný. Co se výuky týče, některé předměty ho baví, zejména matematika a tělesná výchova, ovšem některé, jako český jazyk, anglický i německý jazyk ho moc nebaví. Jeho příprava na výuku je docela slušná, maminka se mu dost věnuje, zajímá se, co ve škole dělá, jaké má úkoly a podobně, nicméně stává se často, že O. zapomene úkol, protože si to zkrátka nezapiše a pak o tom neví.

Zájmy, koníčky, způsob trávení volného času – O., ačkoliv se to nezdá, protože je dopoledne stále v pohybu, aktivní, impulzivní, provokující dospělé i žáky a tudíž působící, že má málo pohybu odpoledne, tak svůj volný čas tráví aktivně. Je v pohybu i odpoledne. Často chodí ven se svými kamarády z okolí, se kterými venku běhá a skotačí, hraje fotbal a tréninky má několikrát do týdne. Má také rád hry na počítači, zejména počítačovou hru *LOL – League of Legends*. Rád si také

hraje s legem, zejména s legem *Ninjago* O. má doma dvě kočky, se kterými si rád hraje a které také vyplňují jeho volný čas.

6. Rodinná anamnéza žáka

Struktura rodiny – O. žije se svou mámou a jejím přítelem v bytě 3+1 ve městě. Žádného sourozence nemá. S biologickým otcem je v pravidelném kontaktu, alimenty posílá, máma s ním vychází dobře a O. jej má rád. Nicméně přesně nedokáže popsat, jak často se setkávají.

Vztahy v rodině – O. má se svou mámou krásný vztah, vychází spolu dobře, jeho maminka je mladá, měla O. ve 20 letech, jsou na sebe dost napojeni. Dobrý vztah má také s přítelem mámy, která je s ním prý 4 roky a také spolu bydlí. O. ho nazývá strejdou. I se svým biologickým otcem má hezký vztah, jsou v pravidelném kontaktu, O. se na něj vždy těší. Sourozence nemá. Také s prarodiči má hezký vztah a jsou spolu v kontaktu.

Způsob výchovy – O. je vychováván kvalitním způsobem, máma se o něj stará hezky, protože s ním má také dobrý a kvalitní vztah plný porozumění. Možná je na něj máma však až příliš hodná, protože veškeré zákazy, co by měl O. mít, máma moc nedodrжуje. Když má O. různé prohřešky ve škole a měl by mít nějaké tresty formou zákazů v domácím prostředí, máma to nedokáže dodržet. V tomto případě by se dalo říct, že způsob výchovy je spíše volnějšího, ačkoliv přátelského a porozumějícího, rázu.

Naplnování potřeb – Potřeby fyziologické má O. určitě naplněny, protože bydlí v docela kvalitním prostředí, kde má co jíst, co pít, kde spát. Potřeby bezpečí a jistoty má také naplněny dostatečným způsobem, jelikož bydlí v bytě, kde má i soukromí, protože má svůj vlastní pokoj a rozhodně se cítí i bezpečně, když žije se svou mámou, kterou má moc rád i s jejím přítelem, kterého nazývá strejdou, kterého má také rád. Stejně tak potřeby lásky a sounáležitosti má z obdobných důvodů naplněny. Potřeby úcty a respektu by naplněny mít mohl, protože doma bývá chválen i ve škole, když je k tomu příležitost, nicméně někdy se chová, jakoby tyto potřeby naplněny neměl, protože na sebe neustále musí nějak upozorňovat a předvádět se. Potřebu seberealizace O. také uspokojenou by mohl mít, ale jelikož se stále chová tak, aby byl středem pozornosti, a to v negativním slova smyslu, tak to není úplně nejlepší způsob seberealizace. O. se určitě seberealizuje v činnostech,

které ho baví, a sice ve sportovních aktivitách, protože hraje fotbal, rád se hýbe a překonává překážky. Ve výuce by však jeho seberealizace mohla být určitě větší, ale vzhledem k jeho ne úplné dostatečné motivaci, není.

Vztahy s širším sociálním prostředím – Vztahy se širším sociálním prostředím má O. různé. Často dospělé pedagogy provokuje a do svých spolužáků rýpe. S cizími lidmi vychází docela dobře, jelikož se chová spíše odměřeně a sem tam se i stydí. Se členy vzdálené rodiny má dobrý vztah.

7. Sociální anamnéza žáka

Bytové a hygienické poměry – O. žije ve městě v bytě 3+1, kde má svůj samostatný pokoj. Hygienické poměry má O. také dostatečně naplněny, jelikož do oblečení chodí hezky upraven. Oblečení střídá a má ho spousty, bývá čistý i pečuje o své vlasy, které si pravidelně stříhá a vždy nechává část vlasů vyrostlých, které dává někdy do culíku.

Finanční poměry – Finančně je na tom rodina poměrně v rámci možností dobře. Nicméně i tak to není úplně ideální. Maminka O. pracuje jako skladnice, tatínek zasílá alimenty na O. a zaměstnán je také přítel mámy.

8. Příčinné faktory problémové situace (vnitřní, vnější)

Mapování a popis příčinných faktorů – Mezi **vnitřní** faktory, které zapříčiňují problémovou situaci patří rozhodně problémové chování O. a jeho syndrom ADHD. O. rád provokuje druhé děti i dospělé, má rýpavé poznámky a obecně se chová někdy velice problémově a s výchovnými potížemi. To vše může pramenit z nějakého jeho vnitřního rysu osobnosti, z jeho vlastností, temperamentu či zkrátka povahy. Mezi **vnější** faktory, které ovlivňují problémovou situaci chlapce O. patří rozhodně okolnosti, které tuto situaci vyvolaly, a sice pandemie Covid-19 a distanční výuka, ze které, když se vrátil, byl jak „v Jiříkovem vidění“ a k tomu také špatně opětovně začleněn do třídního kolektivu. Jiné vnější důvody nejsou zcela přítomny a jasné, leda absence otce v domácím prostředí, což však, vzhledem k tomu, že O. žije již několik let s přítelem mámy, kterého nazývá strejdou a má jej velice rád, by nemuselo být zcela pravděpodobné.

Použité diagnostické metody zaměřené na poznání osobnosti žáka – Osobnost žáka znám, jelikož s ním pracuji a formou svého vlastního pozorování, rozhovorů

i obecně práce s ním, jsem se dozvěděla o něj spousty informací. Rozhovory o osobnosti O. jsem také vedla s pracovníky školy, zejména pak s třídní učitelkou. Použité diagnostické metody ke zjištění stávající situace, problému, rodinného prostředí, školního prostředí atd. – Momentální situaci a problém jsem poznala, jelikož jsem jej sama zažila, protože jsem s daným žákem na distanční, rotační a nakonec i prezenční výuce, i přechodu na druhý stupeň, byla přítomna. Školní prostředí znám také ze své práce, svého pozorování, svých rozhovorů a rodinné prostředí jsem poznala díky rozhovorům s třídní učitelkou, s O. , se školním psychologem a ze svého vlastního pozorování.

9. Stanovení problémové situace a potřeb žáka

Celá problémová situace nastala již tehdy, kdy O. byl stanoven školským poradenským zařízením ADHD a také problémové chování, které se objevuje jak v hodinách, tak o přestávkách a vede až k problémům se začleněním do kolektivu. O. se tedy stal žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a s podpůrným opatřením 1. stupně. Nemá speciálně pedagogickou péči, pedagogickou intervenci ani individuální vzdělávací plán. Má však plán pedagogické podpory, který mu třídní učitelka jednou za rok vystaví a pak za rok vyhotoví. Tento plán zohledňuje jeho problémové chování a uvádí možné intervence k řešení problémů, jakými jsou úpravy metod vzdělávání (podpora koncentrace pozornosti – např. nechat ho rozdávat školní sešity, žákovské knížky, papíry apod., mazat tabuli uklidit ve třídě, umožnit, ať se pohybově uvolní, podpora zvládání frustrace, pravidelné využívání zpětné vazby spolužáků – ať řeknou, co jim vadí a proč, když O. dělá, podpora sebereflexe atd.). O. nadále potřebuje využívat metody behaviorálního managementu, péči školního psychologa a podobně. V rámci distanční výuky nastaly potíže, jelikož O. úplně nestíhal s učivem, nedokázal se plně soustředit vzhledem ke svému handicapu, pozornost mu šla jiným způsobem, často dělal na online kameře hlouposti. Návrat byl krutý, co se vzdělávání, i začlenění do kolektivu týče, jelikož chování O. nebylo ke spolužákům i učitelům ideální. Přechod na druhý stupeň zrovna tak a dvoutýdenní karanténa O., z důvodu onemocnění Covid-19, a jeho následný návrat do školy, byl ještě větší příčinou toho, proč se O. snažil opětovně začlenit do kolektivu třídy, a to nevhodným způsobem formou vyrušování, provokování, rýpání, dělání naschválů

k učitelům i žákům. Řešením byla pravidelná online doučování se mnou, coby asistentkou pedagoga, během distanční výuky a rozhodně by řešením byla i podpora ze strany rodiny, větší přítomnost mámy či jejího přítele doma, aby se O. dokázal soustředit. Ve školním prostředí se stává řešením větší podpora začlenění, péče školního psychologa, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga, příp. výchovného poradce, hromadné aktivity, třídnické hodiny atd.

10. Zhodnocení stávající situace žákem, rodinou

O. si úplně neuvědomuje, že by měl nějaké problémy. Maximálně se tváří, že ho něco mrzí, co provedl ostatním žákům či učitelům, sklopí hlavu a oči, tváří se jako nevinátko, však během kratší nebo delší chvíle zase zlobí. O. si ani úplně neuvědomuje, že by ho ovlivnila distanční výuka a dokonce ani přechod na druhý stupeň do šesté třídy či jeho onemocnění Covid-19. To však není zcela pravda dle mého názoru, protože O. je uvnitř citlivý a dost vnímavý chlapec, který se občas nějakým učitelům, i mně, coby asistentce pedagoga, svěřuje se svými problémy a jde vidět, že jej trápí. Je to však výjimečně a během krátké chvíle je zase tím chlapcem, který žádné potíže přece nemá. Rodina ví, že je O. divoký a neposedný, nicméně maminka ho má až příliš ráda na to, aby jej za to nějakým způsobem trestala.

11. Zhodnocení stávající situace žáka třídním učitelem, ostatními učiteli, asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, případně psychologem, vychovatelem školní družiny či výchovným poradcem

Třídní učitelka si je vědoma toho, že O. má potíže jednak ve škole se žáky a druhak také s učiteli. Nerespektuje často, co se po něm chce, učitele provokuje, vyrušuje a do žáků rýpe, obtěžuje je a dělá zkrátka cokoli proto, aby je naštvál. Pracuje s ním však na bázi behaviorálního managementu, který problémovou situaci docela usnadňuje. I školní psycholog se s ním pravidelně schází a má na O. názor takový, že to vše zkrátka dělá zejména proto, že chce na sebe upozornit a že se zkrátka snaží nějakým způsobem, ač nevhodným, upoutat na sebe pozornost. Já, coby asistentka pedagoga, mám názor na O. takový, že jeho problémové chování je vážně zapříčiněno tím, že se snaží na sebe upoutat pozornost, chce se zapojit do třídního kolektivu, chce s nimi trávit čas, ačkoliv stále neví, jak na to, protože to dělá nevhodným způsobem. Ostatní ho většinou odhánějí, což zas způsobí i to, že se

O. chová zase stejně. V podstatě je to celé začarovaný kruh, který se stále opakuje. Hlavní zhoršení však u O. nastalo, kdy začala distanční výuka a následný přechod na výuku prezenční, přestup na druhý stupeň ZŠ a také to, že O. onemocněl Covid-19, kvůli kterému se velice těžko již začlenil.

12. Stanovení zdrojů žáka, systému jako východiska pro řešení problémové situace

Mezi hlavní zdroje, které řeší problémovou situaci žáka patří rozhodně nadále individuální péče, jak učitele, tak asistenta pedagoga, školního psychologa a s nimi i individuální přístup k němu prostřednictvím plánu pedagogické podpory, behaviorálního managementu a podobně. Dalším zdrojem je rozhodně nadále pohyb v odpoledních hodinách formou fotbalu či jiných sportovních aktivit, pohyb ve venkovním prostředí a podobně, díky kterým by mohl mít zase v dopoledních hodinách svou energii využitou na školu a povinnosti a nikoliv na hlouposti, které probíhají formou vyrušování učitelů, rýpání do kamarádů i provokování. Dalším zdrojem, během distanční výuky, pro řešení jeho nepříznivé a problémové situace, byla rozhodně pravidelná doučování mě, coby asistentky pedagoga. Vhodným zdrojem by mohl být také pravidelný režim v domácím prostředí i větší přítomnost maminky, především v časech distanční výuky. Zdrojem je rozhodně i obecně podpora jeho začlenění do třídního kolektivu, společné aktivity se třídou, hry, třídnické hodiny, eliminace konfliktů a podobně.

13. Průběh práce se žákem – časový harmonogram

Listopad 2020 – O. byl na distanční výuce v pohodě, připojoval se, úkoly dělal, sem tam jsem s ním měla, jako asistentka pedagoga, doučování. Jinak se nedělo nic zvláštního.

Prosinec 2020 – O. byl na prezenční výuce velice rozjetý. Mluvil sprostě, pral se, měl neshody se spolužáky, poté vždy jakoby hrál, že ho to mrzí, ovšem dělal to neustále. Měl neshody především i se spolužačkou R.

Leden 2021 – V lednu na výuce opět distanční se připojoval občas pozdě, avšak tvrdil, že to bylo kvůli technickým problémům, vše měl omluvené. Nadále probíhala pravidelná online doučování, se mnou, coby asistentkou pedagoga, v předmětech a tématech, které O. ne úplně pobíral. Probíhalo pololetní vysvědčení,

které O. dopadlo docela pěkně. O. se v každém předmětu snažil úkoly plnit a veškeré zápisy si dělat i odevzdávat včas, ať už prezenčně nebo distančně.

Únor 2021 – Od února začal mít R. na distanční výuce veliké neshody opět se spolužačkou R., a to dokonce online, které spočívaly v tom, že R. prý byla správce na dané online hodině a schválně neustále O. vyhazovala.

Březen 2021 – V březnu opět na distanční výuce se připojoval pravidelně, pokud pozdě, tak s omluvou. Paní učitelka třídní ho měla občas na doučování z českého jazyka a já, jako asistentka pedagoga, zase na matematiku. O matematiku měl zájem, ta ho totiž baví, v českém jazyce nestíhal zejména kvůli své roztěkanosti a následným chybám. O. sem tam dělal hlouposti u online výuky, i přes zákazy neustále psal na online tabuli (*jamboard*), i když věděl, že neměl, také kreslil, atd.

Duben 2021 – V dubnu probíhal návrat na rotační výuku, tj. na střídání prezenční i distanční výuky (ob týden). Nicméně O. se neúčastnil týdnů, kdy byla výuka prezenční, takže byl po celou tu dobu pouze v domácím prostředí na výuce distanční. Bylo tak z důvodu povinného antigenního testování, se kterým maminka nesouhlasila.

Květen 2021 – Od května již probíhala výuka prezenčně. Zde začal O. již pomalu a postupně zlobit. Upozorňoval na sebe, a to dost nevhodným způsobem, kdy učitele ve výkladu rušil, své spolužáky provokoval, dělal jim naschvály, zlobil je a podobně. Snažil se tak vybudovat pozornost, ovšem každého akorát tímto chováním obtěžoval.

Červen 2021 – V červnu to bylo s O. horší, jelikož dělal snad úplně všechno, od provokování, rýpání, přes dělání naschválů, zlobení až k předvádění se, dělání „šáškáren“ a hraní divadélka, jen proto, aby se předvedl a získal pozornost. Nastalo vyhodnocování plánu pedagogické podpory (který mu byl na začátku školního roku – v září třídní učitelkou stanoven). To se týkalo zejména behaviorálního managementu a nutnosti v jeho pokračování, distanční výuky a toho, že ji zvládal střídavě, návratu do školy a jeho opětovném problémovém začlenění zpět do své třídy, odměn a trestů a podobně. Probíhalo celoroční vysvědčení. To dopadlo O. docela dobře, výsledky předmětů měl průměrně, většinou všechno ovlivnila jeho nepozornost, roztěkanost, neposednost a impulzivita.

Září 2021 – V září nastal přechod na druhý stupeň do 6. třídy. Opět se O. stanovil plán pedagogické podpory s obdobnou charakteristikou žáka a jeho obtíží, stanovenými cíli, podpůrnými opatřeními, které spočívají v úpravách metod výuky, v požadavcích na organizaci práce učitelů, dále podpůrná opatření v rámci domácí přípravy a podpůrná opatření jiného druhu. Probíhala epocha přírodopisu, která O. moc nebavila, ačkoliv byla s paní učitelkou třídní. O. se v třídním kolektivu ještě rozkoukával a nechoval se pokaždé zcela problémově.

Říjen 2021 – Probíhala epocha dějepisu, ta O. docela zaujala. Nicméně O. se již začal chovat problémovým způsobem. Začal komentovat výklad učitelů, který ačkoliv nebyl drzý, tak byl rušivý (pořád dokola opakoval nějakou hlášku jeho, oblíbené slovo či větu, a to během výkladů učitelů), pak kvůli toho nedělal a následně nestíhal, co měl. I o přestávkách do svých spolužáků rýpal, provokoval je a sem tam i dělal naschvály. Nadále se s ním pracuje, jak je to také uvedeno v plánu pedagogické podpory, na základě tabulky behaviorálního managementu (popis problémového chování – reakce, jeho možné příčiny – podnět, a také následné důsledky – druhotná reakce).

Listopad 2021 – Epocha zeměpisu velice O. zaujala, O. má rád, co se kolem děje, má rád znalosti o státech a městech, v některých se vyzná, a to zejména kvůli sportovním zápasům celého světa, které sleduje. V jiných předmětech měl však O. čím dál větší problémy, sem tam zapomínal kvůli své nepozornosti na domácí úkoly, nestíhal ani v matematice, ačkoliv ta jej bavila, totéž v cizích jazycích a zejména v českém jazyce, ve kterém byl velice pozadu. V listopadu však měl časté konflikty se spolužačkou R., které se smál, když se rozbrečela či vybuchla vztekem v hodině.

Prosinec 2021 – V prosinci O. nebyl dva týdny přítomný ve škole, jelikož onemocněl Covidem-19 a byl tím pádem ve dvoutýdenní karanténě. Po jeho návratu se choval ve škole ještě hůř než kdykoliv předtím. Během dvou týdnů, co nebyl ve škole, se utvořily různé nové skupinky chlapců, co se spolu bavili a ačkoliv by O. i mezi sebe začlenili, pokaždé to on svým chováním natolik neumožnil, že se jim do toho už nechtělo a stal s se z toho začarovaný kruh. O. výrazně narušoval veškeré spolužáky, otravoval, bral jim věci, svačiny, aktovky, občas i někoho rozplakal. Pracovníkům se spíše nesvěřoval, ale sem tam se stalo, že panu učiteli na

tělocvik, školnímu psychologovi a mě, coby asistentce pedagoga, na vánoční besídce ve škole, se O. svěřil. Řekl, že se s ním nikdo nechce bavit, že ho to mrzí, chce se s nimi bavit a kamarádit, ale oni nechtějí, tak dělá tyto věci, aby si jej všimli. My mu vysvětlovali, že jej chápeme, že se chce přátelit a že si i s ostatními promluvíme, nicméně on nemůže dělat tyhle věci, protože to ostatní vždy bude odrazovat. O. se tvářil, že všemu rozumí, nicméně i tak se občas stalo, že se nic nezměnilo. Jinak probíhala epocha fyziky, která O. bavila, když zrovna byl na ni přítomný, jelikož byla s paní učitelkou třídní a také protože byla postavena na praktických zajímavých věcech jako byly různé pokusy. V ostatních předmětech stále nestíhal, musela jsem mu, coby asistentka pedagoga, často pomáhat, avšak bylo to způsobeno tím, že půl měsíce chyběl.

Leden 2022 – Epocha matematiky O. bavila, má rád matematiku a různé logické hádanky a činnosti na přemýšlení. V kolektivu takhle po vánočních prázdninách a během celého ledna nějaké extra problémy nebyly přítomny. Sem tam se sice stalo, že se O. nechal sice unést a do nějakého spolužáka rýpnul, ale ten mu to oplatil a pak si začali všichni spolu vždy nějak hrát. Často dělali žáci o přestávkách různé hry na pohyb, honili se po třídě a to se očividně O. líbilo, když se i ostatní chlapci a dívky přidali. I ve výuce si již na všechn řád, režim, učitele zvyknul a ty, o kterých v září mluvil, že rád nemá a že se netěší na práci s nimi, si oblíbil a říkali, že jsou dobří. Probíhalo pololetní vysvědčení. To dopadlo docela průměrně, především v předmětech jako byl přírodopis, dějepis, také však zeměpis, fyzika a cizí jazyky. Hůř dopadl jazyk český, kvůli jeho nepozornosti, nesoustředěnosti, pomalosti a následným chybám v gramatice i porozumění. Nadprůměrně dopadla matematika, u které se dokázal soustředit, přemýšlet a snažil se. Také tělesná výchova je jeho nejoblíbenější předmět, kde mu to velice jde a měl nejlepší ohodnocení, jelikož je hbitý, mrštný, však zároveň silný, vytrvalý a pohyb jej zkrátka baví, a dokonce i dokáže dodržovat veškerá pravidla spojená s výukou tělesné výchovy. Také jiné výchovy, jako výtvarná, pracovní (práce se dřevem a háčkování) i hudební mu jdou. O. se snaží být tvořivý, kreativní a když se do něčeho ponoří, tak mu to skvěle jde.

14. Vyhodnocení kazuistiky

Pro vytvoření kazuistiky jsem měla k dispozici spoustu materiálů o chlapci jakými jsou vysvědčení a jejich slovní ohodnocení, zprávu školského poradenského zařízení, plán pedagogické podpory, vyhodnocení tohoto plánu a také mé vlastní poznámky z doby distanční výuky, dále rozhovory s třídní učitelkou a jinými pedagogy i se školním psychologem a mé vlastní pozorování a rozhovory. Kazuistika je komplexní, zahrnuje všechny důležité a potřebné informace, které má mít. Popisuje období jednoho roku a čtvrt, kdy se prolínala distanční výuka v 5. třídě O., následná prezenční i rotační výuka a také přechod na druhý stupeň do 6. třídy na výuku již čistě prezenční. Všechny anamnézy, uvedené v kazuistice, spolu souvisejí, veškeré problémy chlapce mají co do činění s jeho speciálními vzdělávacími potřebami ve formě syndromu ADHD a problémového chování s výukovými a kázeňskými potížemi. Což souvisí s jeho jednak zdravotní, jednak s osobní a jednak také se školní anamnézou. Myslím si, že my jako pedagogičtí pracovníci jsme nic nepodcenili, O. se věnujeme dostatečně, pracujeme s ním individuálně, jak třídní učitelka, a to v rámci plánu pedagogické podpory a tabulky behaviorálního managementu, tak školní psycholog, tak i ostatní učitelé, včetně mě, coby asistentky pedagoga.

15. Formulace závěru

Kazuistika popisuje případ chlapce O., který je pro svůj syndrom ADHD a pro své problémové chování ve škole žákem se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením 1. stupně a plánem pedagogické podpory. Chlapec je po většinu času dost aktivní a impulzivní. Často ruší pedagogy, vše komentuje a do spolužáků rýpe a provokuje je. To vše za účelem získání pozornosti. Na distanční výuce fungoval docela dobře, nicméně jeho pozornost šla většinou jiným směrem a při návratu zpět na prezenční výuku měl problémy jednak s učením a jednak také se začleněním do třídního kolektivu i s chováním, které bylo stále vysoce problémové. Rozhodně doporučuji, aby byl O. stále v péči psychologa a klidně i speciálního pedagoga, kdyby se mu zvýšilo podpůrné opatření, aby se s ním dále pracovalo na bázi tabulky behaviorálního managementu a v domácím prostředí, aby měl častěji přítomné rodinné příslušníky, kteří by jej hlídali v domácí přípravě a aby více dodržovali výchovu formou odměn a trestů.

16. Prognóza

U O. předpokládám, že jeho vývoj bude ovlivněn podle toho, jak bude vždy začleněn do kolektivu, ve kterém bude vždy přítomen. Pokud s ním nikdo nebude mít problémy, on se bude přátelit s ostatními, je i možné, že v budoucnu nebude muset dělat naschvály, aby si jej druhí všimli. Je třeba, aby se s ním i pracovalo individuálně, s asistentem pedagoga, se speciálním pedagogem, především se školním psychologem apod. Dále je důležité, aby se s ním pracovalo i v domácím prostředí, aby měl režim, řád a aby výchova probíhala formou odměn a trestů. Pokud tak nebude, je možné, že se z něj stane problémový žák a v budoucnu i dospělý člověk.

5.3 VYHODNOCENÍ CÍLŮ VÝZKUMU

Dílčí cíl 1 – Zjistit, zda a jak distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole ovlivnila jejich školní prospěch všeobecně vzdělávacích předmětů.

Školní prospěch všeobecně vzdělávacích předmětů (český jazyk, matematika, anglický jazyk, německý jazyk, člověk a svět a poté přírodopis, dějepis, zeměpis, fyzika) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole byl distanční výukou ve většině případů (celkem u čtyř) ovlivněn. Jednalo se o ovlivnění k horšímu. U zbylých dvou případů žádné ovlivnění nedošlo.

U žáka S. šlo o pomalé, a to o dost více pomalejší než doposud, tempo. S. byl vždycky pomalým žákem, co nestíhal si dělat zápisy a já, coby asistentka pedagoga, jsem mu musela být vždy velmi nápomocná. Dále o nepozornost, která je ovlivněna syndromem ADHD, kvůli které byl ve výuce ještě více pomalý. To vše má za následek to, že u S. byl následně přítomen také slabší prospěch v daných předmětech.

U žákyně P. byla přítomna úplná dezorientace ovlivněna častou nepřítomností na distanční výuce. To mělo za následek její zhoršený prospěch v daných všeobecně vzdělávacích předmětech, který vedl až k neprospěchu čili k propadnutí P. zpět do nižšího ročníku.

Žákyně M. se stala velice flegmatickou, začalo jí být všechno ještě více jedno. Přestala se zajímat o výuku a dané předměty, její pozornost šla jiným směrem a vůbec ji to netrápilo. Stala se neschopnou v rámci učení se, v rámci přípravy se na výuku a obecně je u ní patrna velice slabá vůle.

Žák O. se stal velice zmateným, opožděným v prezenční výuce kvůli svého nesoustředění se během distanční výuky a kvůli vkládání pozornosti u ní do jiných aktivit. To mělo za následek to, že výuku následně až nepochopil.

Žáci L. a R. se vyloženě nezhoršily ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů. L. dostatečně v domácím prostředí pracovala a její návrat tím pádem proběhl, v rámci možností, dobře. R. je zase přirozeně dostatečně chytrá, a tak také, její návrat do školy a vzdělávání se ve všeobecně vzdělávacích předmětech, proběhly vhodným způsobem.

Tabulka č. 1

ŽÁK	OVLIVNĚNÍ ANO/NE	POPIS OVLIVNĚNÍ
L.	NE	
S.	ANO	pomalé tempo, nepozornost, slabší prospěch
P.	ANO	dezorientace, zhoršený prospěch, až neprospěch (propadnutí)
M.	ANO	flegmaticčnost, nezájem, neschopnost se učit, slabá vůle
R.	NE	
O.	ANO	zmatenost a opožděnost ve výuce, nepochopení výuky

Dílčí cíl 2 – Zjistit, zda a jak distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole ovlivnila jejich školní prospěch uměleckých předmětů.

Školní prospěch uměleckých předmětů, které jsou pro waldorfskou pedagogiku stejně tak důležité jako ty všeobecně vzdělávací, jakými je hudební výchova, a s ní i hra na flétnu, výtvarná výchova a pracovní výchova, která zahrnuje práci se dřevem a háčkování, byl distanční výukou ovlivněn pouze u jednoho případu. Jednalo se o ovlivnění k horšímu. U ostatních pěti případů, při návratu zpět na výuku prezenční, nenastala žádná změna.

U žákyně L. byla přítomna zhoršená hra na flétnu. Vzhledem k tomu, že byla často v domácím prostředí sama, kde jí neměl kdo pomoci, a i tak její rodiče na flétnu stejně hrát neumí, a vzhledem k její vývojové dysfázii, která se projevuje neschopností vyznat se v psaném projevu, ve slovech a v písmenech obecně, stejně tak jako v různých znacích, kterými jsou i noty pro hru na flétnu, se stává evidentní, že slovní ohodnocení hry na flétnu a hudební výchovy obecně nebude u L. zcela ideální. Druhá věc je i to, že L. nerada hraje na flétnu a nebaví ji ani hudební výchova. Co se však výtvarné a pracovní výchovy týče, bylo vše v pořádku, jelikož L. miluje kreslení a je na kreslení také veliký talent. Má ráda také tvoření či aktivity spojené s pracovní výchovou.

U ostatních žáků, jako jsou S., P., M. R. a O., nebyly přítomny žádné změny a vlivy distanční výuky na výuku prezenční v rámci uměleckých předmětů. S. byl vždy pomalejší ve hře na flétnu, nicméně doma s maminkou trénovali a u S. nedošlo k žádnému zhoršení ani u výtvarné či pracovní výchovy. P. miluje hudbu i hudební výchovu obecně, stejně jako malování a kreslení v rámci výchovy výtvarné, a práci se dřevem i háčkování v rámci výchovy pracovní, a tak ani její slovní ohodnocení se nezměnilo z přechodu z distanční na prezenční výuku. M. hrála na flétnu pořád stejně, jak během prezenční, tak během distanční i opětovné prezenční výuky. Také v tom byla vždy pomalejší, nicméně noty zná a také se s v nich vyzná, ačkoliv její tempo a pozornost jdou často mimo ni. Co se však výtvarné a pracovní výchovy týče, ty ji velice baví, protože ráda kreslí, a rozhodně se nezhoršila. U R. také nenastaly žádné změny při přechodu z distanční na prezenční výuku, jelikož R. je na hudební výchovu i výtvarnou výchovu šikovná. Nejšikovnější však

je na výchovu pracovní, konkrétně na práci se dřevem, která ji velice baví. Ani u O. nenastaly žádné změny, i ten hrál pořád stejně na flétnu ve škole, doma i opět ve škole, a sice průměrně, i s ním maminka občas bývala doma a pomáhala se hrou na flétnu. Totéž u něj platí v rámci hudební výchovy obecně i v rámci výchovy výtvarné. V pracovní výchově se mu vždy dařilo, protože ho také, především práce se dřevem, velice baví.

Tabulka č. 2

ŽÁK	OVLIVNĚNÍ ANO/NE	POPIS OVLIVNĚNÍ
L.	ANO	zhoršená hra na flétnu, ztrácení se v notách
S.	NE	
P.	NE	
M.	NE	
R.	NE	
O.	NE	

Dílčí cíl 3 – Zjistit, zda a jak distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole ovlivnila jejich opětovné začlenění do třídního kolektivu.

Opětovné začlenění do třídního kolektivu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole bylo distanční výukou ovlivněno u dvou případů. Jednalo se o ovlivnění k horšímu začlenění. U ostatních čtyř případů žádné změny s opětovným začleněním do třídního kolektivu nenastaly.

U žákyně P. bylo přítomno zhoršené opětovné začlenění do třídního kolektivu její původní páté třídy, jelikož zde byla velice pozadu a necítila se zde kvůli toho dobře. Poté přešla do nové páté třídy, jelikož propadla, kde bylo také

ze začátku pro ni obtížné se začlenit, když zde nikoho neznala a když musela po pěti letech opustit svou starou třídu.

U žáka O. nastalo také zhoršené opětovné začlenění do třídního kolektivu. Stalo se tak, protože se O. snažil po distanční výuce v jeho páté třídě, při přechodu na druhý stupeň do jeho šesté třídy i po jeho návratu po onemocnění Covid-19, začlenit do kolektivu nevhodným způsobem skrze různé provokování svých spolužáků a dělání jim naschválů.

U žáků L., S., M. a R. žádné změny v opětovném začlenění do třídního kolektivu nenastaly. L. se začlenila opět do výuky velice dobře, jelikož má ve třídě okruh svých nejlepších přátel a i s ostatními spolužáky si rozumí. S., vzhledem k tomu, jakým je milým a oblíbeným členem ve třídě, se začlenil opětovně do třídního kolektivu velice snadno a rychle. M. také neměla žádné problémy s opětovným začleněním se do kolektivu třídy po distanční výuce, jelikož má také okruh svých nejbližších přátel ve třídě, na které se těšila, stejně jako oni na ni. R. sice je svá, mívá své výbuchy vzteku a pláče a stává se, že tráví o přestávkách čas i sama, mimo přítomnost svých spolužáků, nicméně s opětovným začleněním se zpět na prezenční výuku ani ona neměla žádné problémy. Třída je totiž na ni zvyklá, zná její povahu a ví, jaká R. je a tudíž ji i po distanční výuce přijala zpět mezi sebe.

Tabulka č. 3

ŽÁK	OVLIVNĚNÍ ANO/NE	POPIS OVLIVNĚNÍ
L.	NE	
S.	NE	
P.	ANO	necítění se dobře v kolektivu své původní třídy, a to z důvodu opožděnosti ve výuce, přechod na nové třídy

M.	NE	
R.	NE	
O.	ANO	snaha začlenit se do kolektivu, a to nevhodným způsobem skrze provokování svých spolužáků a dělání jim naschválů

Dílčí cíl 4 – Zjistit, zda a jak distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole ovlivnila jejich kázeň a chování ve škole.

Kázeň a chování ve škole u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole byly distanční výukou ovlivněny u dvou případů. U jednoho případu se jednalo vyloženě o ovlivnění k horšímu chování ve škole a kázni, u druhého spíše jen o ovlivnění negativního charakteru. U ostatních čtyř případů k žádným změnám, při přechodu z distanční výuky na výuku prezenční, nedošlo.

U žáka S. došlo k ovlivnění jeho chování a kázně ve škole po distanční výuce při opětovné výuce prezenční. Jednalo se o ovlivnění spíše negativního rázu. S. se začal po distanční výuce chovat jako malé dítě, ve vývoji klesnul, začal mít dětské zájmy a záliby (čtení dětských knížek, sledování dětských filmů, mluvení jako dítě, chování se jako dítě, oblíbenost v růžové barvě atd.), a to všechno z důvodu častého trávení v domácím prostředí s jeho malou sestřičkou, se kterou byla maminka na rodičovské dovolené. S. je i velice citlivý a empatický chlapec, co všechno velmi prožívá, a tak nebylo pro něj vůbec obtížné, vcítit se do jeho sestry natolik, že se začal následně na výuce prezenční chovat jako ona.

Žák O. se začal chovat více problémově při opětovném nástupu na prezenční výuku poté, co byl doma na výuce distanční. Bylo u něj přítomno větší problémové chování, které se projevovalo rušením výuky, neustálým komentováním učiva a výkladů učitelů, O. používal pořád své oblíbené hlášky, které neustále při hodinách vyhlásoval. Také jeho chování k žákům bylo jiné, choval se více

provokativně vůči nim a dělal jim naschvály. Bylo to za účelem, aby si jej všimli, protože jeho přechod z distanční výuky, také přechod na druhý stupeň i příchod po onemocnění Covid-19, byly pro něj náročné na začlenění se, a proto i jeho následné chování ve škole bylo také zhoršeno.

U žáků L., P., M. a R. nebylo přítomno žádné ovlivnění v jejich chování a kázni ve škole při přestupu z distanční na prezenční výuku. Žákyně L. se nikdy nechovala ve škole problémově, byla vždy hodná při výuce i o přestávkách. Žákyně P. byla vždy také hodná a spíše klidná a tichá, alespoň v její původní páté třídě, v nové páté třídě se sice více rozjela, rozpovídala a byla více divočejší o přestávkách, po jejím zadaptování zde, nicméně toto její chování bylo v souladu se školními pravidly. U žákyně M. také nedošlo k žádnému ovlivnění její kázně a chování ve škole kvůli distanční výuky, M. se chovala vždy stejně, je spíše pasivní, flegmatická, o přestávkách nezlobí, je vždy v klidu, spíše v hodinách nedává pozor. R. se svými občasnými výbuchy vzteku, pláče a choleričnosti je svým způsobem problémovou žákyní neustále, nicméně přímo distanční výuka v domácím prostředí, nějaké ovlivnění tohoto jejího chování a této její kázně ve škole, nezpůsobila. Její chování je stále stejné a její spolužáci jej znají.

Tabulka č. 4

ŽÁK	OVLIVNĚNÍ ANO/NE	POPIS OVLIVNĚNÍ
L.	NE	
S.	ANO	pokles ve vývoji, chování se jako malé dítě
P.	NE	
M.	NE	

R.	NE	
O.	ANO	větší problémové chování, rušení výuky, komentování výkladu učitelů, provokace spolužáků, dělání jim naschválů

Hlavní cíl – Zjistit, zda a jak distanční výuka ovlivnila vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole.

První dílčí cíl (oblast vzdělávání všeobecně vzdělávacích předmětů) vyšel ovlivněním u čtyř případů. Šlo o ovlivnění k horšímu. Jednalo se o žáky S., P., M. a O. Šlo o pomalé tempo, nepozornost a slabší prospěch u S. U P. šlo o dezorientaci, zhoršený prospěch, až neprospěch (propadnutí). O flegmaticnost, nezáměr, neschopnost se učit a slabou vůli šlo u M. A u O. šlo o zmatenost, o opožděnost ve výuce a nepochopení výuky. U dvou případů k žádnému ovlivnění nedošlo. Výsledkem tudíž bylo vícero ovlivnění.

Druhý dílčí cíl (oblast vzdělávání uměleckých předmětů) vyšel ovlivněním pouze u jednoho případu. Jednalo se o ovlivnění k horšímu. Šlo o žákyni L. Konkrétně se jednalo o zhoršenou hru na flétnu a ztracení se v notách. U ostatních pěti případů k žádnému ovlivnění nedošlo. Výsledkem tak bylo vícero neovlivnění.

Třetí dílčí cíl (oblast opětovného začlenění do kolektivu třídy) vyšel ovlivněním u dvou případů. Jednalo se o ovlivnění k horšímu. Šlo o žáky P. a O. Konkrétně pak o necítění se dobře v kolektivu původní třídy z důvodu opožděnosti ve výuce a přechodu do třídy nové u P. A u O. se jednalo o snahu začlenit se do kolektivu nevhodným způsobem skrze provokování svých spolužáků a dělání jim naschválů. U ostatních čtyřech případů k žádnému ovlivnění nedošlo. Výsledkem se tak stalo vícero neovlivnění.

Čtvrtý dílčí cíl (oblast chování a kázně ve škole) také vyšel ovlivněním u dvou případů. Šlo o ovlivnění spíše k horšímu. Jednalo se o žáky S. a O. Konkrétně se jednalo u S. o pokles ve vývoji a o chování se jako dítě. U O. šlo o větší problémové chování, rušení výuky, komentování výkladu učitelů

i o provokace spolužáků a dělání jim naschválů. U zbylých čtyřech případů nedošlo k žádnému ovlivnění. Výsledkem se tak i zde stalo vícero neovlivnění.

Tabulka č. 5

OBLASTI OVLIVNĚNÍ	POČET NE	POČET ANO	ŽÁCI	ZPŮSOBY
vzdělávání všeobecně vzdělávacích předmětů	2/6	4/6	S.	pomalé tempo, nepozornost, slabší prospěch
			P.	dezorientace, zhoršený prospěch, až neprospěch (propadnutí)
			M.	flegmatičnost, nezájem, neschopnost se učit, slabá vůle
			O.	zmatenost a opožděnost ve výuce, nepochopení výuky
vzdělávání uměleckých předmětů	5/6	1/6	L.	zhoršená hra na flétnu, ztrácení se v notách
opětovné začlenění do kolektivu třídy	4/6	2/6	P.	necítění se dobře v kolektivu své původní třídy, a to z důvodu opožděnosti ve výuce, přechod na nové třídy
			O.	snaha začlenit se do kolektivu, a to

				nevhodným způsobem skrže provokování svých spolužáků a dělání jim naschválů
kázeň a chování ve škole	4/6	2/6	S.	pokles ve vývoji, chování se jako malé dítě
			O.	větší problémové chování, rušení výuky, komentování výkladu učitelů, provokace spolužáků, dělání jim naschválů
CELKEM	15	9		

Shrnutí

Po veškerých výpočtech z tabulek vyšlo, že se celkem 15x, u daných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole, neobjevilo žádné ovlivnění, v rámci jejich vzdělávání, distanční výukou. Celkem 9x pak vyšlo, že se o ovlivnění jedná, a to vždy o ovlivnění k horšímu.

Nejvíce byla zasažena, ovlivněním distanční výukou, oblast vzdělávání všeobecně vzdělávacích předmětů. Ta ovlivnila k horšímu následný návrat žáků na prezenční výuku u celkem 4 případů ze 6. U 2 případů k žádnému ovlivnění nedošlo.

Naopak nejméně byla zasažena oblast vzdělávání uměleckých předmětů, která ovlivnila k horšímu, při návratu z distanční na prezenční výuku, pouze 1 případ ze 6. U 5 případů k žádnému ovlivnění nedošlo.

Stejně na tom byly oblasti opětovné začlenění do kolektivu třídy a kázeň a chování ve škole. Ty obě vyšly tak, že u celkem 2 případů ze 6 došlo k ovlivnění k horšímu, při návratu z distanční výuky zpět na výuku prezenční. U 4 případů u obou oblastí k žádnému ovlivnění nedošlo.

Závěrem se tedy stává, že ve většině uvedených případů **distanční výuka neovlivnila vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole**. Jedná se však pouze o výsledky daných šesti případů, které nemohou být až tak hodnotitelné, co se do počtu týče, jelikož tento výzkumný soubor je postaven na kvalitativním výzkumu, který pracuje s fakty a nikoliv s čísly, tudíž tyto výsledky jsou pouze názorným příkladem toho, jak distanční výuka žáků, zde konkrétně se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole, ovlivnila jejich vzdělávání.

Vysvětlení

To, že hlavní cíl vyšel, že ve většině případů distanční výuka neovlivnila vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole, si vysvětluji tak, že waldorfská pedagogika je natolik všestranná, že zkrátka zvládla překonat strasti distančního vzdělávání a také tak, že se jedná o výzkumný soubor pouze 6 případů, které nejsou natolik hodnotitelné.

Pouze první dílčí cíl vyšel 4:2, že distanční výuka ovlivnila vzdělávání všeobecně vzdělávacích předmětů u daných žáků. Stalo se tomu tak zejména proto, že se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají ve škole více péče než v domácím prostředí, kde jim pozornost uniká úplně jiným směrem či kde mají potíže s připojením, kvůli kterých jim výuka vypadávala nebo na ni nemohli být přítomni vůbec. Nicméně je dobré zjištění, že alespoň u 2 případů nedošlo k žádnému ovlivnění, ačkoliv se také jednalo o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhý dílčí cíl vyšel však již 5:1, že distanční výuka neovlivnila vzdělávání uměleckých předmětů u těchto žáků. To si vysvětluji tak, že žáci, navštěvující Waldorfskou základní školu, jsou většinou zaměřeni umělecky, protože pro waldorfskou pedagogiku jsou tyto umělecké předměty stejně důležité jako ty všeobecné. Žáci rádi zpívají písně a recitují básně, každý den hrají na flétnu, mají rádi také výtvarnou výchovu s malováním a kreslením i ruční práce, kde se střídá veškerá práce se dřevem a háčkováním. Většina žáků během distanční výuky něco tvořila i v domácím prostředí, kde také hrála i na flétnu. Pouze u jedné žákyně nastalo zhoršení v hudební výchově kvůli hry na flétnu, jelikož jí neměl kdo

v domácím prostředí vysvětlit, jak hrát nové noty a ona to se svou vývojovou dysfázií těžko pochopila.

Třetí dílčí cíl vyšel v poměru 4:2, že distanční výuka neovlivnila opětovné začlenění do třídního kolektivu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To si vysvětluji tak, že kolektiv třídy základní Waldorfské školy, ve které pracuji a ve které jsem dané případy zkoumala, je velice dobře sestaven, žáci tvoří jednu partu, každý se kamarádí s každým, neexistují zde žádné skupinky proti sobě, a podobně, a tak i začlenění těchto žáků proběhlo skvělým způsobem. Pouze u 2 případů, kdy jedna žákyně propadla, a tak se musela začlenit do nového kolektivu, a druhý žák se snažil začlenit problémovým chováním, distanční výuka ovlivnila jejich opětovné začlenění do kolektivu třídy.

Čtvrtý dílčí cíl vyšel také v poměru 4:2, že distanční výuka neovlivnila kázeň a chování daných žáků ve škole. I to si vysvětluji tím, že na Waldorfské základní škole se nejedná o žáky, kteří by byli problémoví a neuměli se chovat. Waldorfská pedagogika je zaměřena především na žáky a na jejich všestranný rozvoj, a to bez zbytečných poznámek a trestů, tudíž žáci nemívají problémy ve velkém množství s chováním a s kázní. Také pouze u 2 případů došlo k ovlivnění kázně a chování ve škole z důvodu celkového problémového chování u prvního žáka, které se distanční výukou ještě znásobilo, a z důvodu vysoce dětinského chování u druhého žáka, kterého distanční výuka a čas trávený s jeho malou sestřičkou ovlivnily natolik, že se jeho chování uchýlilo tímto směrem.

5.4 KOMPARACE PODOBNÝCH VÝZKUMŮ

Výzkum PAQ Research

Sociologická výzkumná instituce *PAQ Research* (Prokop Analysis and Quantitative Research), která se věnuje analytickým projektům zejména z oblasti vzdělávání, sociálních problémů a veřejné politiky, sídlící v Praze, provedla v prosinci roku 2020 výzkum zaměřený na distanční vzdělávání žáků z pohledu rodičů.

Výzkum *Distanční vzdělávání očima rodičů: Vývoj, bariéry, motivace a wellbeing dětí* byl vytvořen v rámci projektu *Život během pandemie* a dotazoval se reprezentativního vzorku rodičů žáků základních škol i středních škol na reflexi vývoje distanční výuky, motivaci dětí, bariéry v účasti na výuce a také na vývoj volnočasových aktivit a vnímaného wellbeingu dětí. Výzkum byl realizován s podporou organizace *Učitel naživo* a MŠMT.

Co se hodnocení distanční výuky týče, tak z výzkumu vyplývá, že více než polovina rodičů (53%) tvrdí, že se distanční vzdělávání jejich dětí od jara 2020 (v této době můj výzkum ještě neprobíhal) až do prosince roku 2020 (zde můj výzkum již probíhal, začal v listopadu 2020) zlepšilo. Jen 15% rodičů uvádí, že se zhoršilo. Kvalita distančního vzdělávání tudíž v řadě případů v této době narostla. Obecně kritičtější, v rámci distančního vzdělávání, se stali rodiče s nižším vzděláním, z chudších rodin a žijící mimo Prahu.

Rodiče spíše pozitivně hodnotili práci učitelů při distančním vzdělávání. Konkrétně pak komunikaci učitelů s dětmi, jejich přednášení výkladu, zadávání úkolů a podobně. Rodiče zejména žáků druhého stupně byli však kritičtější. Hodnotili, zda výuka není přeplněna zbytečnými fakty.

Co se motivace týče, tak celkem 25 % rodičů tvrdí, že jsou jejich děti během distanční výuky rozhodně méně namotivovány.

Jako bariéra se ukázala také technika, jelikož na jaře se ukázalo, že celkem 8% dětí mělo přístup k distanční výuce výrazně omezen nedostatečnou technikou. Na podzim již 11 % rodičů hodnotilo jako velmi špatné podmínky připojení k internetu a jeho stability. 9 % rodičů pak hodnotilo jako velmi špatné podmínky hardwarové podmínky (množství počítačů v domácnosti a jejich vybavení).

Co se volnočasových aktivit týče, tak výzkum ukazuje, že narostla sociální izolace u dětí. Počet dětí, které se pravidelně věnovaly sportu a umění spadl z 37% prakticky na nulu začátkem listopadu. Počet dětí, které se odpoledne scházejí se svými kamarády klesl ze 70 % na 33 % začátkem listopadu.

Z výzkumu tudíž vyplývá, že distanční vzdělávání, dle rodičů během jara a podzimu roku 2020, prospěch dětí spíše zlepšilo. Je tomu tak především díky práci učitelů, kterou rodiče často chválili. Někteří rodiče, zejména ti s nižším vzděláním a z chudších rodin, byli však kritičtější. Asi čtvrtina rodičů tvrdí, že jsou jejich děti

méně namotivovány na distanční výuku. Pár rodičů také tvrdí, že bariéry se objevují také s počítačem či připojením. Velké množství rodičů uvedlo, že se jejich děti přestaly věnovat volnočasovým aktivitám formou sporů či uměleckých činností a ještě více rodičů uvedlo, že se jejich děti téměř úplně přestaly spolu scházet v odpoledních hodinách (www.paqresearch.cz).

Co se týče srovnání výzkumu mého a tohoto *PAQ Research*, tak je zjevné, že mezi danými výzkumy existuje spousta rozdílů. Jednak proto, že výzkum *PAQ Research* byl realizován na samém začátku distanční výuky, a pandemie Covid-19 obecně, a sice od jara roku 2020 až do podzimu roku 2020, a můj výzkum byl zase realizován v průběhu, a poté spíše na samém konci, distanční výuky, a to od podzimu roku 2020 až do zimy roku 2022. Dalším rozdílem je druh výzkumu, přičemž *PAQ Research* byl proveden kvantitativním způsobem a ten můj zase kvalitativně. To souvisí i s tím, že *PAQ Research* měl rozhodně větší výzkumný soubor, nežli výzkum můj, který se skládal pouze ze 6 případů. Také cílová skupina výzkumů je jiná, zatímco v prvním případě jde o rodiče žáků a jejich názory a postřehy, ve druhém případě jde o postřehy a poznatky mé vlastní, jelikož s danými žáky pracuji, také dalších pedagogických pracovníků, žáků samotných i jejich rodičů, a to vše formou rozhovorů, pozorování, studováním materiálů o nich i vlastních poznámek z dob distanční výuky. Důležitým rozdílem mezi jednotlivými výzkumy jsou také záměry, cíle a výzkumné otázky. Zatímco *PAQ Research* se zaměřil na pohled rodičů na distanční výuku, na motivaci dětí během ní, na bariéry v připojování se a na vliv na volný čas dětí, můj výzkum zkoumal ovlivnění, distančním vzděláváním, školního prospěchu daných žáků, a to všeobecných i uměleckých předmětů, ovlivnění opětovného začlenění žáků do kolektivu třídy a ovlivnění kázně i chování žáků ve škole. Můj výzkum se také zaměřil konkrétně na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole, zatímco výzkum druhý se zaměřil obecně na žáky základních i středních škol. Výzkumy však mají i podobnosti. Je to zejména téma, které se opírá o distanční výuku, v souvislosti s pandemií Covid-19, a s ním i cílová skupina, a sice žáci základní školy. Další podobností je v podstatě výsledek, že distanční výuka vzdělávání vyloženě daných žáků nezhoršila, či neovlivnila, což v případě mého výzkumu se prokázalo 15:9 a v případě výzkumu *PAQ Research*

celkem v 53%, kde vyloženě výsledkem bylo, že se výuka zlepšila. A poslední podobností je jistě fakt, že rodiny ze sociálně slabšího, chudšího prostředí, jejichž rodiče mají třeba i nižší vzdělání, výuku snášely hůř. Tento fakt se objevil u výzkumu *PAQ Research* i u výzkumu mého, kde ovlivnění více nepříznivého rodinného prostředí mělo co do činění s následnými potížemi ať už s distanční, či následně s prezenční výukou.

Zahraniční výzkumy

V Norsku, Velké Británii a Německu experti zkoumali, jak se onemocnění Covid-19, a s ním i dlouhodobá distanční výuka žáků, podepsaly na jejich znalostech. Výkonnost žáků základních, ale i středních škol, se v době pandemie změnila stejně, dle daných výzkumů, jako by tomu bylo, kdyby byli žáci na letních dvoutměsíčních prázdninách.

Svenji Hammersteinová a Andreas Frey a jejich analýza univerzit ve Frankfurtu (Německo) a v Oslu (Norsko) došli k tomu, že distanční výuka ve většině případů nebyla efektivní a rozdíl mezi ní a úplnou absencí učiva během prázdnin nebyl prý žádný. Tito experti z Osla a Frankfurtu tvrdí, že daný výzkum podrobně testoval dovednosti žáků a srovnával je s minulým obdobím.

Na nižší ročníky, konkrétně na žáky třetích tříd základních škol, coby nejvíce ohrožené skupiny, se zaměřila Angličanka Michelle Kaffenbergerová z Oxfordu, která potvrdila, že tříměsíční výpadek výuky znamená ztrátu jednoho školního roku. Daná expertka také tvrdí, že dopady pandemie Covid-19 jsou o to horší, pokud se jedná o žáky z chudších rodin, jejichž znalosti byly také asi o třetinu nižší.

Expertí vykonávali především výzkumy, které končí červnem 2020 čili školním rokem 2019/2020, kdy jsme se s distanční výukou setkali poprvé (a můj výzkum ještě neprobíhal), avšak v té době, v probíhajícím školním roce 2020/2021, došlo také k závěrům, že jsou a také budou přítomny další ztráty v učení. To uvádí experti z Frankfurtu z Německa. Nicméně i tak dle nich budou dopady o něco menší, jelikož učitelé se ve školním roce 2020/2021 mohli na distanční výuku více připravit, protože ji už zažili na jaře roku 2020, a také

proto, že začala existence nových a kvalitních online výukových podkladů a obecně softwaru.

Dále experti uvádějí, že bude potřeba vypracovat dlouhodobý plán pro překonání veškerých obtíží, spojených s distanční výukou. Ten se bude týkat zejména sanací ve formě doučování žáků, opakování předešlého učiva a navýšeného počtu hodin (www.seznamzpravy.cz).

V rámci srovnání daných zahraničních výzkumů a výzkumu mého je evidentní, že se opět jedná o jiné výzkumy. Zatímco zahraniční výzkumy byly provedeny v zahraničí, a to hned v několika státech, kvantitativně a s velkým počtem respondentů, můj výzkum byl proveden kvalitativně, u nás v Česku, na jedné škole, týkal se přímo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a bylo jich celkem 6. Hlavním rozdílem je opět časové období, které i zde se týkalo především školního roku 2019/2020, konkrétně jara a poté již obecně školního roku 2020/2021, zatímco můj výzkum se týkal vyloženě doby nejdelší distanční výuky, která právě nastala během školního roku 2020/2021 a táhl se až na konec roku 2021, konkrétně k lednu 2022 již v novém školním roce. Zahraniční výzkumy, výzkum můj a dokonce i výzkum PAQ Research mají však stejný fakt, že distanční výuka dopadá hůře na sociálně slabší rodiny, jejichž rodiče úplně neví, jak svým dětem ve výuce pomoci. Také ani tyto zahraniční výzkumy nedopadly zcela s negativním výsledkem přílišného ovlivnění k horšímu na dané žáky, jelikož došly k názoru, že distanční výuka se rovná dvoutříměsíčním prázdninám čili tomu, že žáci se vyloženě nezhoršili, ale zůstávají na úrovni, na které byli i předtím.

DISKUSE

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádí, že tento žák potřebuje k tomu, aby naplnil veškeré své vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, která vyplývají z veškerých jeho individuálních potřeb a zohledňují jeho zdravotní handicap, zdravotní znevýhodnění či sociální znevýhodnění. S tímto výrokem rozhodně souhlasím, jelikož podpůrná opatření byla právě vytvořena z důvodu, aby naplňovala daným žákům ony speciální vzdělávací potřeby. Existuje spousta druhů podpůrných opatření, od úprav metod, forem, organizace výuky, přes speciální učební pomůcky, kompenzační pomůcky, zohlednění delšího času na samostatnou práci žáka, a podobně, až po funkci asistenta pedagoga.

To, že je asistent pedagoga velmi důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol, jak uvádí Hájková, Strnadová (2010), je rozhodně v souladu s mým souhlasem. Sama pracuji jako asistentka pedagoga a uvědomuji si, jak je tato činnost důležitá, také však náročná, ale i rozmanitá a řekla bych až nenahraditelná. Učitel má roli jakéhosi moderátora, který svým divákům – žákům přednáší výklad, vysvětluje nové učivo, píše na tabuli zápis a dělá vše pro to, aby jej co nejvíce žáků vyslechlo a pochopilo. Asistent pedagoga je však v roli jakési ochranky v takovémto davu diváků, protože je koriguje, hlídá, radí, pomáhá a je zkrátka při ruce kdykoliv a kdekoliv. Funguje zkrátka pro své diváky – žáky. A kor v inkluzivní škole, kde jsou přítomni žáci právě se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují individuální péči a pomoc, je potřeba přítomnost asistenta pedagoga jako sůl. Pociťuji však, že nejen tam, kde je přítomen žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a konkrétně s podpůrným opatřením 3. stupně a výše, je asistent pedagoga zapotřebí. Asistent pedagoga jako pravá ruka jakéhokoliv učitele i žáků, je potřeba snad v jakékoliv třídě, protože čím více péče a pomoci daný učitel, a s ním i jeho třída, má, tím větší je pravděpodobnost klidné, pohodové, příjemné atmosféry plné pochopení a porozumění, lásky, péče a také prevence výchovných obtíží a problémů.

Ztotožňuji se s modelem výuky *hand, heart and head*, o kterém píše ve své publikaci o waldorfské pedagogice také Keller (2018). Vzdělávat a vychovávat

žáky v modelu důležitosti rukou (které znázorňují umění používat štětec, pastelku, malovat, kreslit, hrát na flétnu, tvořit, vyrábět, pracovat se dřevem, háčkovat a podobně), srdce (které zase umožňuje vše intenzivně prožívat, procítovat, naplno vnímat, mít zážitek z výuky, z místa, z kolektivu spolužáků i učitelů, najít si něco, co můžeme mít rádi, na co se můžeme těšit, co nás baví a naplňuje) a samozřejmě hlavy (která má ovšem na starost náš rozum, naše kognitivní schopnosti a dovednosti, dokázat se učit, dávat pozor, porozumět učivu, pochopit jej a zkrátka vnímat, že jsme stále především ve škole, kde se nám předávají informace, které musíme vštěpit, osvojit si a následně je také aplikovat) je rozhodně potřeba, a to nejen na Waldorfských základních školách.

Byla distanční výuka pro nás něčím prospěšná? Toto je otázka, kterou si jistě nejeden učitel, rodič i žák položil. Jsou jedinci, kteří budou tvrdit, že distanční výuka nám nic nepřinesla, ale akorát vzala, přinesla lidem různé psychické problémy, někteří žáci nestíhali v předmětech, zhoršili se, jako tomu bylo i v mém výzkumu (když se budeme bavit přímo o všeobecných předmětech), měli problémy s následným začleněním se do kolektivu, s opětovným vhodným chováním ve třídě, přičemž v mém výzkumu obě tyto položky dopadly velmi dobře, nijakým ovlivněním a zhoršením, budou tvrdit, že tato výuka ani neměla nastat a podobně. Budou však i druzí lidé, mezi které se řadím i já, co budou zase tvrdit, že distanční výuka nás v podstatě zachránila. Co bychom dělali bez oněch nenáviděných počítačů, kdyby nastala pandemie? Jak bychom se jinak učili? Díky počítačům a různým internetovým stránkám jsme měli možnosti se žáky komunikovat, vyučovat je, zadávat práci, zadávat úkoly, naučili jsme se používat online tabuli, vytvářet testy a kvízy, krásně zareagovaly i programy pro děti v televizi, různé kanály, vzdělávací videa atd., a to mně připadá jako něco velice skvělého, inovativního, originálního a kreativního. My všichni jsme zjistili, že dokážeme o hodně více, než jsme si mysleli a než se na první pohled mohlo zdát. A ačkoliv to bylo náročné období, mnoho nás to naučilo a jistě nás posunulo vpřed a nabídlo nové možnosti, dovednosti a zkušenosti. Tohle je docela dobrý výsledek něčeho, co dle mě nikdo nečekal.

ZÁVĚR

Ať už distanční výuka byla jakákoliv, nezměníme to, že jsme se s ní, my, kdo pracujeme s dětmi, či všichni ti, kteří mají děti, setkali. Někomu distanční výuka přinesla pouze strasti v podobě stresu, psychické náročnosti, problémů ve výuce i v kolektivu, někomu naopak prospěla díky naučení se veškerých inovací ve vzdělávání a nových technik a metod či zkrátka spokojenosti v trávení času doma, no a někoho neovlivnila vůbec ničím. Je však zjevné, že veškerá existence různých specifických rodin, různých typů žáků a také typů a zaměření škol, měla za následek právě onu variabilitu v tom, jaké dopady tato distanční výuka měla, má a určitě také v budoucnu bude ještě mít.

Cílem diplomové práce bylo analyzovat problematiku distančního vzdělávání, a to u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří navštěvují Waldorfskou základní školu. Druhým cílem bylo seznámit veřejnost s touto problematikou, popsat ji, také ji objasnit i vysvětlit. Třetím cílem bylo vhodně pracovat s odbornou literaturou, se zákony i s internetovými zdroji. A čtvrtým, posledním, cílem bylo zkrátka poskytnout poučný materiál o tom, co distanční výuka vlastně obnáší a jaké další formy výuky existují, co to vlastně je waldorfská pedagogika, jaké známe žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, co to tyto potřeby vlastně jsou a jakým způsobem je můžeme naplnit a podobně. Vzhledem k tomu, že diplomová práce obsahuje všechny náležitosti, které by měla mít v části teoretické i empirické, a vzhledem k její dostatečné obsáhlosti i veškeré analýze výsledků výzkumu, se domnívám, že jsem své cíle naplnila.

Práce obsahuje celkem 5 kapitol, které obsahují podkapitoly a občas i pod podkapitoly. V první kapitole jsou popsány speciální vzdělávací potřeby čili jejich vymezení a definice v podkapitole první, rozdělení a popis jednotlivých podpůrných opatřeních v podkapitole druhé a funkce asistenta pedagoga v podkapitole třetí. Ve druhé kapitole jsem se věnovala vybraným typům zdravotního postižení u žáků běžných typů základních škol. V první podkapitole to bylo specifickým vývojovým poruchám učení, ve druhé specifickým vývojovým poruchám chování, ve třetí vadám řeči, ve čtvrté poruchám autistického spektra a v páté sociálnímu znevýhodnění. Ve třetí kapitole jsem se zabývala Waldorfskou pedagogikou,

konkrétně její historii v podkapitole první a principům výuky v podkapitole druhé. Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny formy výuky na českých školách, z čehož v první podkapitole je vysvětlena prezenční forma výuky, ve druhé podkapitole pak distanční forma výuky a v její pod podkapitole informace o pandemii Covid-19. V poslední, páté, kapitole jsem se věnovala empirické části distanční výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole. V první podkapitole jsem popsala metodiku výzkumu čili druh výzkumu, metody analýzy, výzkumný problém, hlavní cíl, dílčí cíle, výzkumný soubor a časový harmonogram. Ve druhé jsem zpracovávala komplexní kazuistiky celkem 6 žáků v jednotlivých podkapitolách. Ve třetí jsem pak vyhodnocovala veškeré cíle výzkumu a ve čtvrté jsem v rámci komparace výzkumů porovnávala ten můj s ostatními. Diplomová práce se také skládá z diskuse, kde jsem vedla rozpravy s jednotlivými autory, se kterými jsem souhlasila, a pokládala si i otázky, vztahující se k tématu, také ze seznamu použitých zdrojů, což byla literatura, zákony a internetové zdroje, dále z úvodu, který na začátku diplomovou práci představuje a z tohoto závěru, který ji zase na konci ukončuje.

Pro vytvoření diplomové práce jsem měla k dispozici, zejména v teoretické části, jako zdroje odbornou literaturu, často za období posledních deseti let, která se týkala waldorfského vzdělávání, forem výuky, pandemie Covid-19, speciálních vzdělávacích potřeb a podpůrných opatřeních, včetně asistenta pedagoga i veškerých typech a druzích zdravotního postižení. Dále jsem užila také, jakožto zdrojů, zákony, týkající se převážně vzdělávání, a internetové zdroje, konkrétně webové stránky o waldorfské pedagogice aj. Pro vypracování empirické části jsem užila svých vlastních poznatků a zápisů z dob distanční výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole, dalších materiálů jednak ze šanonu třídy, tak ze šanonu speciálního pedagoga, rozhovorů, vedených s různými pracovníky školy, se žáky i s jejich rodiči, a také z pozorování daných žáků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

LITERATURA

ARVAY, Georg, Clemens. *Co nás má naučit koronavirus: proč dochází k pandemiím a jak nás může zachránit ekologická medicína a posilování přirozené imunity*. Olomouc: Fontána, 2021. 249 s. ISBN 978-80-7651-054-8.

BAJO, Ivan. *Kazuistický seminár*. Bratislava: UK, 1991. ISBN 80-233-0358-5.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. 207 s. ISBN 978-80-262-1195-2.

BENDL, Stanislav, HANUŠOVÁ, Jaroslava a LINKOVÁ, Marie. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton, 2016. 112 s. ISBN 978-80-7387-703-3.

BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. 152 s. ISBN 978-80-247-3853-6.

BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 108 s. ISBN 978-80-210-5047-1.

BUREŠOVÁ, Jarmila. *Povím vám o dyslexii: průvodce pro rodinu a přátelé*. Brno: Edika, 2016. 72 s. ISBN 978-80-266-0991-9.

CARLGREN, Franz. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.

CIGÁNKOVÁ, Vladimíra. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol*. Ostrava: MONTANEX, 2015. 99 s. ISBN 978-80-7225-414-9.

ČERNÝ, Michal, CHYTKOVÁ, Dagmar, MAZÁČOVÁ, Pavlína a ŠIMKOVÁ, Gabriela. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. 176 s. ISBN 978-80-905480-7-7.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 152 s. 978-80-7464-238-8.

- DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě: vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén, 2007. 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.
- DUFFY, Joseph. *Motor speech disorders: substrates, differential diagnosis, and management*. 2nd ed. St. Louis, Mo.: Elsevier Mosby xiii, 2013. 578 s. ISBN 978-032-3024-525.
- FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5.
- HAJDOVÁ, Janka. *Kazuistický seminář*. Ostrava: Vyšší odborná škola sociální, 2012. 79 s. ISBN 978-80-87540-76-3.
- HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HRDLIČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: portál, 2004. 206 s. ISBN 80-7178-813-9.
- JENETT, Wolfdieter. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro rodiče a učitele. 192 s. ISBN 978-80-266-0158-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. 264 s. ISBN 978-80-247-5347-8.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2011. 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dysortografie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2008. 68 s. ISBN 978-80-903869-4-5.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dysgrafie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2009. 66 s. ISBN 978-80-903869-9-0.

- KELLER, Godi. *Škola srdce(m): waldorfské inspirace a proměny současné pedagogiky*. Praha: Malvín, 2018. 128 s. ISBN 978-80-7530-130-7.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, VOSMIK, Miroslav. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta, 2013. 109 s. ISBN 978-80-905576-0-4.
- KNOTOVÁ, Dana, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr. *Průzkum ke zmapování situace dětí z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí z hlediska jejich rizikového chování, závěrečná zpráva*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- KOMENSKÝ, Jan, Ámos. *Velká Didaktika*. Praha: Nakladatelství Dědictví Komenského, 1930. 316 s.
- KOŘISTKOVÁ, Jana. *Anglický jazyk 2*. Ostrava: Vyšší odborná škola sociální, 2012. 112 s. ISBN 978-80-87540-19-0.
- KUBAL, Michal, GIBIŠ, Vojtěch. *Pandemie*. Praha: Kniha Zlín, 2020. 464 s. ISBN 978-80-7662-047-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči, Dysfázie–metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. 102 s. ISBN 80-7216-177-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka Felcmanová. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, 2015. 35 s. ISBN 978-80-87456-57-6.
- MIKOLÁŠ, Přemysl. *Autismus – Aspergerův syndrom. Psychologie rozvoje dovedností pro život*. Ostrava: MONTANEX, 2014. 40 s. ISBN 798-80-7225-398-2.
- MLČÁKOVÁ, Renata, VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 119 s. ISBN 978-80-244-3721-7.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozšířené a přepracované vydání*. Brno: Paido, 2006. 399 s. ISBN 80-7315-120-0.

- POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1995. Věda do kapsy. 165 s. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 496 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy. 2. upravené vydání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
- ROHLÍKOVÁ, Lucie, VEJVODOVÁ, Jana. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SLÁDEČKOVÁ, Soňa, SOBOTKOVÁ, Irena. *Dětský autismus v kontextu rodinné resilience*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. 224 s. ISBN 978-80-244-4219-8.
- SLOWÍK, Jan. *Speciální pedagogika: druhé aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2016. 162 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SMOLÍK, Filip, SEIDLOVÁ, MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: GRADA, 2014. 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.
- STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky, 2007. 118 s. ISBN 978-80-260-5788-8.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. 446 s. ISBN 80-7367-091-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese. 4. vyd.* Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- ZAPLETALOVÁ, Jana, MRÁZKOVÁ, Jana. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NÚV, 2016. 106 s. ISBN 978-80-7481-085-5.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku? Vyd. 1.* Praha: Portál, 2008. 197 s. ISBN 978-807-3673-215.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11.vyd.* Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu k dítěti ve waldorfské pedagogice: působení mezi individualitami učitele a žáka: pro učitele, vychovatele, rodiče*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. 66 s. ISBN 80-7042-129-0.

ZÁKONY

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018.

WEBOVÉ STRÁNKY

Association of Waldorf Schools of North America. *Waldorf Education: An Introduction*. Waldorf Education [online]. North America, 2022 [cit. 2022-04-09].

Dostupné z: <https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education>.

AWŠ ČR. *Waldorfské školy*. Stránky Asociace waldorfských škol České republiky [online]. Praha, 2008 [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>.

HOLUB, Petr. *Ztracený rok. Studie o distanční výuce potvrdila, čeho se mnozí báli*. SEZNAM.CZ [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-04-08]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/ztraty-ve-znalostech-jsou-tragicke-za-tri-mesice-se-ztratil-rok-vzdelavani-168762>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. MŠMT [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-04-08]. Dostupné: [file:///C:/Users/micha/Downloads/%C5%BD%C3%A1ci%20se%20SVP%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/micha/Downloads/%C5%BD%C3%A1ci%20se%20SVP%20(2).pdf).

Národní pedagogický institut. *Podpůrná opatření*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-04-09]. Dostupné z:

<https://www.nuv.cz/search.php?action=results&query=podp%C5%AFrn%C3%A1+opat%C5%99en%C3%AD>.

PROKOP, Daniel. *Distanční vzdělávání očima rodičů: Vývoj, bariéry, motivace a wellbeing dětí*. PAQ Research [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-04-08]. Dostupné

z: <https://www.paqresearch.cz/post/distancni-vzdelavani-v-roce-2020-pohledem-rodicu>.

Waldorf Worldwide. *What is Waldorf Education?* Waldorf Worldwide [online]. Berlin, 2022 [cit. 2022-04-08]. Dostupné z: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorfeducation/what-is-waldorf-education/>.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Růžicková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, PhD.
Rok obhajoby:	2022

Název závěrečné práce:	Distanční výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole
Název závěrečné práce v angličtině:	Distance teaching of pupils with special educational needs at Waldorf Primary School
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce se věnuje tématu distanční výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmu speciální vzdělávací potřeby, na podpůrná opatření, která tyto potřeby naplňují, a to včetně funkce asistenta pedagoga. Dále na vybrané typy zdravotního postižení u žáků základních škol, jakými jsou specifické vývojové poruchy učení, chování, vady řeči, poruchy autistického spektra a sociální znevýhodnění. Také je práce zaměřena na waldorfskou pedagogiku, a sice na historii jejího vzniku i na současné principy výuky. A nakonec se práce, ve své teoretické části, zaměřuje na formy výuky na českých školách, konkrétně na prezenční formu výuky, na distanční formu výuky, a to včetně informací o pandemii Covid-19. Empirická část se věnuje výzkumu distanční výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Waldorfské základní škole. Obsahuje metodologii výzkumu, kde jsou uvedeny především cíle výzkumu, dále šest komplexních kazuistik, které představují jednotlivé příběhy žáků během jejich časového období jednoho roku a čtvrt, ve kterém zažili distanční výuku, následnou prezenční výuku i přechod na druhý stupeň základní školy, a obsahuje také následné vyhodnocení cílů výzkumu, a to včetně jejich grafického zobrazení. Nakonec se

	empirická část práce věnuje komparaci či srovnání podobných výzkumů.
Klíčová slova:	distanční vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, waldorfská pedagogika, podpůrná opatření, asistent pedagoga, pandemie Covid-19, specifické vývojové poruchy učení, syndrom ADHD, sociální znevýhodnění
Rozsah práce:	144 s. (247 888 znaků)
Jazyk práce:	český