

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Daniela Baráková

Strukturované učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
na 1. stupni základní školy

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Evy Urbanovské, Ph.D. a použila samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury dané práce.

Souhlasím, aby moje práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci a zpřístupněna studijním účelům.

V Olomouci dne 20. 6. 2023

Bc. Daniela Baráková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D., která mi věnovala mnoho času při konzultacích práce. Děkuji jí za odborné vedení a cenné rady.

OBSAH

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Strukturované učení.....	7
1.1 Strukturalizace.....	8
1.2 Vizualizace.....	9
1.3 Individualizace.....	10
1.4 Motivace.....	11
2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	12
3 Vybrané speciálními vzdělávacími potřebami.....	16
3.1 Poruchy autistického spektra.....	16
3.2 Specifické poruchy chování.....	19
3.3 Specifické poruchy učení.....	26
3.3.1 Dyslexie.....	27
3.3.2 Dysortografie.....	29
3.3.3 Dysgrafie.....	30
3.3.4 Vymezení dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4 Úvod do výzkumné problematiky.....	34
4.1 Cíl praktické části.....	36
4.2 Metody.....	37
4.3 Průběh výzkumu.....	38
4.4 Výsledky a interpretace dat.....	45
4.5 Diskuze.....	56
4.6 Doporučení pro praxi.....	59
ZÁVĚR.....	62
SEZNAM ZKRATEK.....	65
SEZNAM LITERATURY.....	66
SEZNAM ODKAZŮ OBRÁZKŮ.....	71
SEZNAM TABULEK.....	72
SEZNAM GRAFŮ.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	75
ANOTACE.....	80

ÚVOD

Prvky strukturovaného učení jsou trendem ve vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (dále jen PAS). Tato práce se zabývá otázkou možností využití prvků strukturovaného učení u dětí s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se učitelé u žáků setkávají na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu, a to specifickými poruchami chování a učení. Školy navštěvuje mnoho dětí s různými speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP).

Zajímalo nás, zda jsou prvky strukturované učení využitelné u žáků s jinými SVP než PAS, tedy u SPUCH (ADHD), SPU, zda mohou prvky strukturovaného učení kompenzovat některé dopady SPUCH, SPU do vzdělávacího procesu žáků.

Problematika ADHD a SPU je na školách aktuálním tématem. Existuje mnoho literatury. Výzkumy jsou často orientovány různé oblasti např. na chování, udržení pozornosti, sociální dopady. Vzhledem k široké oblasti ADHD si uvědomujeme, že ke kvalitní školní péči o žáka s ADHD je třeba využívat různé metody a postupy. Tato práce chce prozkoumat některé dopady SPUCH, SPU a zjistit jejich kompenzaci pomocí prvků strukturovaného učení ve vzdělávacím procesu žáka se SPUCH, SPU ve škole hlavního vzdělávacího proudu.

Žáci se SVP tráví ve škole značné množství času. Oproti intaktním žákům jim dopady SVP vzdělávací proces ztěžují. Potřebují si tedy osvojit způsoby a mechanismy, které budou tyto dopady kompenzovat. Hledáme li cesty a způsoby, jak upravit podmínky pro lepší vzdělávání, můžeme zjistit, že tato metoda může být klíčem. Můžeme tímto zdánlivě snadným opatřením naučit žáka se SVP, jak překonávat problémy plynoucí z těchto obtíží.

V praxi se můžeme u těchto žáků setkat s opakováním stejných problémů. Často jsou to věci, které se jim běžnými způsoby nedaří změnit. Dostávají se tak do koloběhu. V praxi se stává, že žáci s ADHD nemají přehled o svých věcech. Neví, jak si vytvořit systém v organizaci času, prostoru, jak ve škole fungovat. To vše se promítá do vzdělávání. Působí jim to zhoršení fungování ve škole. Ovlivňuje to každý školní den. Starosti se nabalují, přidávají se k obtížím plynoucím z nepozornosti a hyperaktivity. Vedou k neoblíbenosti vnímání školy. Žáci se do školy netěší, očekávají problémy. Sami žáci si s tím nedokáží často poradit. Metoda strukturovaného učení nabízí řešení těchto potíží.

V teoretické části této diplomové práce se budeme věnovat tématu strukturovaného učení, zmíníme program TEACCH, z něhož vychází strukturované učení, jeho principy strukturalizaci, vizualizaci, individualizaci a motivaci. Popíšeme termín speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP) žáků obecně, zmíníme problematiku SVP. Uvedeme vzdělávání žáků se SVP v systému škol, nastíníme podpůrná opatření. V následující kapitole z důvodu obsáhlosti tématu SVP uvedeme pouze SVP, které se týkají praktické části této diplomové práce, tedy specifické poruchy chování a učení. Poruchy autistického spektra zde popíšeme, protože se strukturované učení se často používá u žáků s PAS.

Praktická část bude pracovat s využitím prvků strukturovaného učení u žáků se specifickými poruchami chování a učení na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Praktická část je zpracována v kvalitativním výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Strukturované učení

Strukturované učení jako metodika výchovy a vzdělávání lidí s autismem vychází z programu **TEACCH** – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicaped Children, který prováděl v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století v USA ve státě Severní Karolína výzkumný tým Erika Schoplera a Roberta Reichlera s dalšími odborníky a rodiči. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Thorová (2012) doplňuje, že tento program funguje ve Spojených státech několik desítek let, týká se všech věkových kategorií, stal se úspěšným i řadě jiných zemí. (Čadilová, Žampachová, 2008) dodává, že se program TEACCH stal základním přístupem u osob s autismem v České republice.

Šporclová (2018) uvádí, že cílem programu TEACCH je překonat individuální obtíže dítěte s PAS, dále autorka uvádí, že strukturované učení je vytvořeno tak, aby směřovalo na hlavní oblasti – expresivní a receptivní jazyk, pozornost, paměť, smyslové vnímání a sociální vztahy. Thorová (2016) zmiňuje, že TEACCH program je založen na principu individualizace, strukturalizace a vizualizace. Dále autorka tamtéž vyzdvihuje výhodu tohoto programu, kterou je nízká nákladovost a možnost aplikace této metody do stávajícího systému školství.

Za úspěšný vzdělávací program je považováno strukturované učení, jehož specifický přístup částečně kompenzuje komplikovaný handicap, místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí. (Thorová, 2016)

Cigánková (2016) uvádí, že strukturované učení je určeno pro děti s PAS, které se jiným způsobem učí to, co ostatní děti. Thorová (2012) doplňuje, že strukturované učení lze využít i pro děti hyperaktivní, s mentální retardací nebo pro lidi, kteří mají potíže se sebeorganizací.

Základním cílem strukturovaného učení je co nejvyšší míra samostatnosti jedince s PAS a jeho zařazení do běžného života. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Bazalová (2017) upřesňuje, že strukturované učení je založeno na individuálním přístupu, strukturování času a prostoru pomocí vizualizace, postupuje se od konkrétnějšího k abstraktnímu, postup zleva doprava a shora dolů.

Vilášková (2006) uvádí, že strukturované učení klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy, pracovního chování, využívání metod alternativní komunikace, vyzdvihuje spolupráci s rodinou.

1.1 Strukturalizace

Strukturalizace pomáhá zpřehlednit čas, prostor a činnosti. Důležité je, aby žák s PAS dokázal odpovědět na otázky kdy, kde, co, jak, jak dlouho a proč, čímž se vyhne stresu, zmatečnosti v chování, které může vyústit do problémového chování. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Strukturovat lze prostor, místo, vyučovací hodinu, přestávku, činnosti, jednotlivé úkoly. Prostor třídy může u některých žáků s PAS způsobit problémy se soustředěním, zpomalení pracovního tempa, snižuje jejich samostatnost, vyvolat až nepřiměřené chování. Základní úpravou prostoru třídy může být rozdělení na pracovní a relaxační část. (Žampachová, Čadilová, 2023)

Čadilová, Žampachová (2008) popisují strukturu pracovního místa dle jednotlivých typů, které lze různě kombinovat, přičemž autorky tamtéž zdůrazňují, že je nutné, aby pracovní místo odpovídalo vývojové úrovni a možnostem konkrétního dítěte. Nejjednodušším uspořádáním pracovního místa je pracovní plocha k individuální práci, kdy dítě s PAS sedí naproti dospělému, se kterým pracuje. Tato úprava je vhodná pro individuální nácvik nových dovedností, nácvik samostatnosti, nehodí se však pro samostatnou práci. Další uspořádáním pracovního místa je rovná pracovní plocha, nejlépe delší pracovní stůl, vhodný pro děti nižšího věku, případně pro děti těžkou mírou autismu, s poruchou motorických funkcí či tělesným postižením. Její výhodou je možnost snadné manipulace s úkoly, velká přehlednost na ploše, jasná předvídatelnost. Vyšším stupněm uspořádání pracovního místa je odebírání úkolů z polic či regálů, tato varianta je vhodná, když má dítě dobrou prostorovou orientaci, motorické dovednosti. Podle pravidla shora dolů odebírá postupně krabice z regálu vždy po jedné úloze, po splnění úlohu odloží na pravou část stolu. Takto se dítě může začít učit pracovat s kódovanými úlohami a pracovními schémata určujícími pořadí jednotlivých úloh a časové uspořádání. Nejvyšším stupněm uspořádání pracovního místa je varianta, která svým systémem práce nejvíce připomíná podmínky ve vzdělávání z běžné výuky, při níž dítě s PAS musí dokázat při výkonu práce místo opustit, vybrat si zadanou úlohu, vrátit se a splněnou úlohu uložit zpět na místo. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Úprava pracovního místa souvisí s individuálními potřebami konkrétního žáka. Někdy je lepší, pokud žák sedí v lavici sám, aby mohl využívat celou plochu lavice. Úpravou místa zajistíme žákovi lepší podmínky pro soustředění, spolupráci a aktivní využití všech dostupných pomůcek, které pro školní práci potřebuje. (Žampachová, Čadilová, 2023)

Struktura času je pro žáky s PAS důležitá proto, že jim nestačí používat běžné prostředky jako ostatním lidem, ale zviditelnění času musí být konkrétnější. Struktura času se vytváří formou nástěnných a přenosných denních režimů, a to takovou formou, které budou rozumět, vědět, co bude následovat. Dále autorka tamtéž zdůrazňuje, že aktivnímu používání denního režimu, musí předcházet individuální nácvik, jehož součástí je používání symbolů a pochopení, k čemu slouží, v jehož průběhu ubíráme podporu fyzickou, verbální i podporu gesty, čímž se zvyšuje samostatnost dítěte s PAS. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Struktura činností pomáhá žákům s PAS postupně vypracovat úkol, zpřehledňuje danou činnost, využívá pravidla zleva doprava, shora dolů, úkol strukturuje do jednotlivých prvků, kroků při plnění úkolu. Typy strukturovaných úloh mají různou formu od nejjednodušší po složitější, tedy od krabicových úloh, kde se pracuje s trojrozměrnými předměty a symboly, přes úlohy v deskách, kde jsou už zvýšené nároky na orientaci na ploše, náročnější úkoly a používají se dvojrozměrné prvky, po úlohy v pořadačích, šanonech, kde se forma obtížnosti zvyšuje tím, že je zde vloženo více úloh současně, jsou řazeny za sebou, dítě tedy musí zachovávat pořadí jednotlivých úloh. Nejvyšším typem jsou strukturované sešity a pracovní listy, kde se předpokládají velmi dobrá orientace na ploše a dobré motorické schopnosti, zvládnutá dovednost čtení a psaní. (Čadilová, Žampachová, 2008)

1.2 Vizualizace

Vizualizace je úzce spjata s metodami strukturalizace, individualizace a motivace, je neoddělitelná, prolíná se celým vzdělávacím procesem, objasňuje strukturu prostoru, času a činností, pomáhá porozumět zadání, přizpůsobit se změnám, musí vždy respektovat individuální potřeby žáka, míru symptomatiky a úroveň kognitivních dovedností. (Žampachová, Čadilová, 2023)

Thorová (2016) uvádí, že i když dítě slovním pokynům rozumí, vizualizace umožní vyšší míru samostatnosti, kompenzuje handicap v oblasti paměťových a pozornostních funkcí pomocí procesuálních schémat, denních režimů a barevných kódů. Mezi výhody řadí Čadilová, Žampachová (2008) založení a udržení informace, objasnění verbální informace,

usnadnění nezávislosti a samostatnosti, zvýšení sebevědomí. Žampachová, Čadilová (2023) doplňují zlepšení pozornosti, zvýšení flexibility a šance na úspěch.

Čadilová, Žampachová (2008) jak upřesňují, že vizualizovat lze prostor, čas i činnosti.

Vizualizace prostoru poskytuje přehledné uspořádání prostor, pomáhá lepší orientaci, lze využít poličky, skříňky, regály, koberce, lepicí pásy, barevné nátěry. Vizualizaci času můžeme zajistit prostřednictvím konkrétních informací, kterým žák rozumí, využitím denních režimů, rozvrhů hodin, přehledů s vyznačením sledu činností, lze využít různé prostředky od zástupných předmětů po písemné informace. (Žampachová, Čadilová, 2023)

Čadilová, Žampachová (2008) uvádí, že pro děti, které mají problém se čtením, lze využít ještě jasnější a zřejmější vizuální pobídky – obrázky barevně podložit, oddělit je od sebe barevným pruhem, olemovat barevnými páskami, předměty použít v takových barvách a velikostech, aby jim děti rozuměly.

Vizualizace činností zpřehledňuje vykonávání určité činnosti, využívá procesuální schémata např. schéma vyučovací hodiny, přestávky, lze také vizualizovat jednu konkrétní činnost např. postup vypracování konkrétního úkolu, tvorba výrobku v pracovních činnostech. (Žampachová, Čadilová, 2023)

Vizualizace činností může být předmětová, obrazová (fotografie, barevné či černobílé obrázky, piktogramy) či psaná (kartičky se slovními obrazy, psaným textem). (Čadilová, Žampachová, 2008)

1.3 Individualizace

Čadilová, Žampachová (2008) zdůrazňují, že se nejde o pouhý individuální přístup k žákovi, ale jeden z principů strukturovaného učení, který zachází mnohem dál. Žampachová, Čadilová (2023, s. 56) uvádí, že „*metodou individualizace při práci se žáky máme na mysli individualizaci v širším slova smyslu, tedy zajištění individualizovaného přístupu ve výuce, v mimoškolních aktivitách, při přípravě pomůcek, prostředí, při řešení problémových situací apod. Individualizace neznamena jen individuální přístup k žákovi ve smyslu práce v poměru jeden na jednoho, ale komplexní individualizovaný přístup k žákovi ve všech aspektech vzdělávání, vedený ve prospěch žáka.* Autorky tamtéž dále uvádí, že každý žák je jiný, aplikace metod a forem práce, které se osvědčily u jednoho žáka, nemusí být vhodná pro jiného, přičemž individualizaci lze uplatňovat ve vyšších stupních podpory komplexně, v nižších stupních podpory v dílčích oblastech vzdělávání. Za zásadní považují Žampachová,

Čadilová (2023) přiměřenou míru ve prospěch žáka, nadměrná míra může vést k upozornění na jeho nedostatky, nedostatečná míra k nerespektování potřeb žáka a jeho přetěžování.

1.4 Motivace

Motivace aktivizuje žáka, zvyšuje pravděpodobnost opakování již naučeného chování, podporuje ochotu k další spolupráci, zvyšuje samostatnost a nezávislost žáka, posiluje soustředění a pozornost žáka. Zásadní je vhodně zvolená forma motivace dle konkrétního žáka, jeho zájmů, které je možné využít přímo ve vzdělávacím procesu. K odměňování se využívá materiální, činnostní odměna propojená s odměnou sociální např. pochvala, povzbuzení. (Žampachová, Čadilová, 2023)

Odměna musí vycházet ze zájmů dítěte, i když se může zdát bizární, jako příklad odměny v podobě oblíbené činnosti např. pouštění bublin z bublifuku, přičemž zdůrazňuje sociální odměnu jako např. vždy dítě ocenit pochvalou, zatleskáním, oceněním jeho snahy a úspěchu. (Šporclová, 2018)

Thorová (2016) uvádí, že dítě musí získat důvod, proč pracovat, osvědčily se materiální odměny (sladkost, oblíbená hračka či činnost). Žampachová, Čadilová (2023) vyzdvihuje při výběru motivační metody poradit se s jeho zákonnými zástupci.

Thorová (2016), Čadilová (2008) i Žampachová (2023) doporučují začínat s vyšší frekvencí odměn a postupně ji snižovat, podle věku žáka a jeho mentální úrovně, dále zmiňují vhodnost vytváření různých motivačních systémů např. žetonový systém odměňování.

Čadilová, Žampachová (2008) uvádí, že cílem žetonového odměňovacího systému je oddálení odměny, uvědomování si času, zvyšování počtu úkolů, rozšiřování okruhu oblíbených odměn a posilování samostatnosti a důvěry. Autorka tamtéž zdůrazňuje, že nastavení funkčního odměňovacího systému je alfou i omegou úspěšné práce s dětmi s autismem.

Využití motivačního systému je důležité nastavit tak, aby žák měl šanci na odměnu dosáhnout, blok několika úkolů, vyučovací hodina, více vyučovacích hodin, na celou dobu vyučování v jednom dni. (Žampachová, Čadilová, 2023)

Ve výše uvedené kapitole jsme popsali program TEACCH, z něhož vychází strukturované učení, jeho principy strukturalizace, vizualizaci, individualizace a motivaci. V následující kapitole navážeme vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vrubel (2016, s. 21) uvádí, že: *„vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v novodobé společnosti představuje aktuálně řešené téma z důvodu procesu zavádění nové legislativy a vytváření vhodného inkluzivního prostředí, kterému předcházely dlouhá období exkluze, naprostého vyloučení žáků s postižením z celého vzdělávacího systému, a segregace, separování jedinců z běžné společnosti, vytváření homogenní skupiny žáků umístěných ve speciálních školách.“*

Kopečný (2018) dodává, že problematika procesu exkluze, inkluze prochází vývojem, prolíná se do všech oblastí života včetně vzdělávání, což potvrzují Bartoňová, Vítková (2020) a doplňují, že toto téma patří ke stále diskutovaným na evropské úrovni.

Pančocha in Bartoňová, Vítková (2016) uvádí, že koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti, přičemž dodávají, že ve vzdělávání žáků se SVP dochází k prudkým změnám, snahou je vzdělávat co největší počet žáků se SVP v hlavním vzdělávacím proudu. Bartoňová, Vítková (2020) potvrzují, že podíl žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu postupně narůstá.

Slowík (2022, s. 99) vysvětluje, že *„v souvislosti s inkluzivním trendem, přestala vyhovovat dříve využívaná speciálněpedagogická terminologie vycházející z diagnostikovaných obtíží některých žáků v učení během edukačního procesu, zejména proto že refletovala u žáků negativní charakteristiky, podporovala jejich stigmatizaci. Školská legislativa proto začala standardně používat více obecné a neutrální spojení „děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami a také mezinárodně rozšířeného anglického spojení Pupils/Students with Special Educational Needs, což vystihuje zejména požadavek na uplatňování speciálních postupů při naplňování přirozených vzdělávacích potřeb těchto jedinců.“*

§ 16 odst. 1. zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona), ve znění pozdějších předpisů definuje osobu se speciálními vzdělávacími potřebami, dále jen SVP, a to *„osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

Legislativní změny po roce 2016 přinesly změny v oblasti vzdělávání dětí se SVP. Nově byla definována a organizačně řešena podpůrná opatření, nyní již nejsou vyjmenována jednotlivá postižení, což má vést k přístupu prosazovanému v Evropské unii. Je důležité individuální

posouzení toho, co dítě potřebuje pro úspěšnou edukaci, ne podle dělení diagnóz. (Bazalová, 2017)

Pro změnu postoje učitelů ke vzdělávání dětí se SVP je důležité zažít kladné zkušenosti s výsledky učení žáků se SVP na školách hlavního vzdělávacího proudu. (Pančocha in Bartoňová, Vítková, 2016)

Vzdělávání žáků se SVP v prostředí hlavního i speciálního vzdělávacího proudu vyžaduje otevřenost a schopnost všech zúčastněných v procesu edukace přijmout odlišnosti a jedinečnost každého z nich. Na osobnost žáka se SVP je třeba nahlížet komplexně, což posiluje význam interdisciplinarity, jehož cílem je šance na co nejkvalitnější život žáků se SVP v současnosti i budoucnosti. (Kopečný, 2018)

Bartoňová, Vítková (2020) popisuje inkluzivní školu, jako takovou, která chce podporovat všechny žáky, klade na učitele nové požadavky na značné poznatky v oblasti pedagogické, psychologické, diagnostické, sociální a speciálněpedagogické, schopnost mezioborově pracovat v multiprofesionálním týmu, což předpokládá změnu pregraduální přípravy učitele směrem blíž k praxi, učitelé musí pravidelně absolvovat další vzdělávání.

Systém vzdělávání žáků se SVP

V ČR mohou žáci se SVP navštěvovat základní školu hlavního vzdělávacího proudu nebo být zařazeni do skupiny, třídy či školy zřízené podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona. Tento proces probíhá na základě žádosti zákonných zástupců žáka se SVP. Zařazení je podmíněno doporučením školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Skupiny, třídy či školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona je možné zřizovat pouze pro děti nebo žáky s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.

Bazalová (2017, s. 128) uvádí, že „*volba způsobu edukace závisí na mnoha faktorech, jako jsou typ, projevy a hloubka postižení, volba dítěte a zákonných zástupců, odborné posouzení speciálně pedagogického centra, možnosti regionu, ochota a vstřícnost školy.*“

Bartoňová (2018) uvádí možnosti vzdělávání žáků se SVP, v základní škole hlavního vzdělávacího proudu, ve skupině, třídě nebo škole zřízené podle § 16 školského zákona nebo ve třídách při dětských psychiatrických léčebnách.

Bartoňová (2018) dodává, že ve třídách při dětských psychiatrických léčebnách jsou přijímáni žáci s těžkým stupně postižení, především žáci s poruchou pozornosti či kombinací postižení, kdy ke vzdělávání přistupuje podpora terapeutická a medicínská.

Kendíková, Vosmik (2016) doplňují, že existuje individuální vzdělávání, které se laicky označuje jako domácí vzdělávání. Je jednou z forem plnění povinné školní docházky v ČR, a to na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z učiva ve škole, kde byl přijat k plnění povinné školní docházky. Obecně lze tuto formu doporučit pouze v nejnutnějších případech např. z důvodu vážně nemocných dětí, protože dítě přichází o sociální kontakt s vrstevníky. (Kendíková, Vosmik, 2016)

Bartoňová (2018) uvádí, že mimo základní školu probíhá reedukace žáků se SVP v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) formou individuální a skupinové podpory.

Podpůrná opatření

Vrubel (2016) podpůrná opatření (dále jen PO) se stávají základním prvkem pro úspěšné inkluzivní vzdělávání. *„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se specifickými vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (Školský zákon).

Pančocha in Bartoňová, Vítková (2016) pod pojmem podpůrná opatření lze uvést využívání speciálních metod, postupů a forem, prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic, didaktických materiálů, zařazení předmětu speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogických a psychologických služeb, souběžné působení dvou pedagogických pracovníků ve třídě, asistenta pedagoga.

Vrubel (2016) popisuje, že podpůrná opatření jsou rozdělena na do pěti stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Od 2. do 5. stupně je vyžadováno doporučení školského poradenského pracoviště. Konkrétní postupy podpůrných opatření v jednotlivých

stupních uvádí vyhláška 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jako jedno z důležitých podpůrných opatření uvádí Vrubel (2016) podporu asistenta pedagoga.

Individuální vzdělávací plán je závazný dokument. Vyplývá z doporučení ŠPZ, kde proběhne vyšetření na žádost zákonného zástupce žáka se SVP. Zpracovává ho škola na základě doporučení ŠPZ konkrétního žáka se SVP. Musí obsahovat druh a stupeň PO, identifikační údaje žáka, cíle IVP, úpravu metod, forem výuky, hodnocení, kompenzační, učební pomůcky, od 3. stupně PO může obsahovat vyjádření podpory asistenta pedagoga. Vyhláška 27/2016 Sb. v aktuálním znění.

Asistent pedagoga může poskytovat podporu jednomu žákovi nebo více žákům současně. K nejčastějším činnostem asistenta pedagoga u žáka se SVP patří individuální práce se žákem podle instrukcí učitele, pomoc s adaptací např. pomoc při orientaci v prostoru a čase, při řešení konfliktů mezi spolužáky, rozvoj sociálních dovedností., pomoc při přípravě pomůcek pod vedením speciálního pedagoga nebo učitele. (Kendíková, Vosmik, 2016)

Ve výše uvedené kapitole jsme popsali termín speciální vzdělávací potřeby žáků, vzdělávání žáků se SVP v systému škol, zmínili jsme podpůrná opatření. Oblast SVP je velmi obsáhlé téma. V této práci budeme prezentovat pouze vybrané SVP, se kterými budeme pracovat v praktické části. Následující kapitola bude pojednávat o poruchách autistického spektra, specifických poruchách chování a učení.

Ve výše uvedené kapitole jsme nastínili problematiku SVP, systém vzdělávání žáků. Zmínili jsme podpůrná opatření. Pojem speciální vzdělávací potřeby jsme popsali obecně. Z důvodu obsáhlosti tématu SVP jsme se rozhodli uvést konkrétní SVP do následující kapitoly, kde probereme podrobněji vybrané SVP, které se týkají praktické části této diplomové práce.

3 Vybrané speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole navážeme na speciální vzdělávací potřeby podrobněji. Pro účely této diplomové práce zde uvedeme vybrané speciální vzdělávací potřeby, které se týkají praktické části, tedy poruchy autistického spektra, specifické poruchy chování a učení.

Bazalová (2017) uvádí, že kombinace těchto poruch je velmi častá, což potvrzují i další odborníci např. Thompson (2018), Vágnerová (2020) a další uvádí, že tyto poruchy se často objevují u dětí současně.

Mezi všeobecně uznávané diagnostické systémy v Evropě patří Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN) vydávaná Světovou zdravotnickou organizací (World Health Organization, dále jen WHO). (Thorová, 2012)

Žampachová, Čadilová (2023) upozorňují, že v současné době je již zveřejněna 11. revize MKN, v České republice se zatím ještě opíráme o 10. revizi MKN.

Ve Spojených státech amerických je uznáván Diagnostický statistický manuál DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), dále jen DSM-V, tedy 5. revize, který je vydáván Americkou psychiatrickou asociací. (Thorová, 2012)

3.1 Poruchy autistického spektra

V následující části této práce popíšeme příčiny, výskyt poruch autistického spektra. Uvedeme poruchy autistického spektra v klasifikačních systémech MKN-10 a DSM-V. Zmíníme i dopady poruch autistického spektra do vzdělávání. Praktická část je zaměřena na vzdělávání žáků s SPUCH, SPU v prostředí 1. stupně základní školy. Problematiku poruch autistického spektra zde popíšeme stručněji. Uvádíme ji v souvislosti s metodou strukturovaného učení, které vzniklo jako metodika určená právě osobám s poruchami autistického spektra. V odborné literatuře se setkáváme s termínem autistická triáda, ale nyní se již můžeme setkat s nově zavedeným pojmem „dyáda“.

Příčiny a výskyt PAS

Etiologie autismu není jednoznačně vymezena. (Vágnerová, 2014)

Bazalová (2017) popisuje, že jde o vrozené neurovývojové postižení, které má neurobiologický podklad a multifaktorové příčiny. Příčiny vzniku PAS jsou stále diskutovaným tématem i předmětem celosvětových výzkumů.

Thorová (2012) uvádí, že pervazivní vývojové poruchy - Pervasive Developmental Disorders, patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje, přičemž slovo pervazivní znamená všepřonikající v mnoha směrech. Cigánková (2016) dodává, že jde o vrozenou poruchu, která zasahuje celou osobnost dítěte celoživotně.

PAS se častěji vyskytuje u chlapců, u dívek je vzácnější. (Thorová, 2012) To potvrzuje i Šporclová (2018) a dodává, že poměr výskytu autismu u dětí se uvádí 3 - 4 : 1.

Klasifikace PAS

Thorová (2012) uvádí, že mezi všeobecně uznávané diagnostické systémy v Evropě patří Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN) vydávaná Světovou zdravotnickou organizací (World Health Organization, dále jen WHO). Žampachová, Čadilová (2023) upozorňují, že v současné době je již zveřejněna 11. revize MKN, v České republice se zatím ještě opíráme o 10. revizi MKN. Ve Spojených státech amerických je uznáván Diagnostický statistický manuál DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), dále jen DSM-V), který je vydáván Americkou psychiatrickou asociací.

Žampachová, Čadilová (2023) zmiňují, že do PAS se nejčastěji řadí dětský autismus, Aspergerův syndrom a atypický autismus.

Diagnostická kritéria DSM-5 se dle Thorové (2012) se zdají být lépe využitelná v praxi, jsou přehlednější. To potvrzují i Žampachová, Čadilová (2023) a doplňují, že Americký statistický manuál DSM-V slučuje tyto poruchy do jediné jednotky Porucha autistického spektra, dále jen PAS.

V MKN-10 užívá pro poruchy autistického spektra následující pojmy a označení:

F84.0 Dětský autismus

Patří k nejčastějším poruchám autistického spektra. (Žampachová, Čadilová, 2023)

Stupeň závažnosti bývá různý, od mírného až po těžký. Problémy se musí objevit ve všech oblastech triády. (Thorová, 2012)

F84.1 Atypický autismus

Atypický autismus je charakterizován tím, že jsou splněny jen částečně diagnostická kritéria. (Thorová, 2012)

F84.5 Aspergerův syndrom

Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je v pásmu normy. Děti s Aspergerovým syndromem se odlišují nápadně mechanickou řečí, která málokdy odpovídá sociálnímu kontextu situace. Obtížně se zapojují do kolektivu vrstevníků, obtížně chápou pravidla společenského chování. (Thorová, 2012)

Projevy PAS

Cigánková (2016) vysvětluje, že slovo autismus pochází z řeckého slova autos, tedy sám.

Šporclová (2018) uvádí, že každý člověk s autismem je jedinečný, neexistuje prototyp člověka s touto diagnózou.

Bazalová (2017) zdůrazňuje, že problémové oblasti se objevují v tzv. triádě, která vystihuje tři hlavní oblasti – komunikaci, sociální chování a představitivost spojenou se stereotypním okruhem zájmů, projevů a zvláštní hrou.

Bazalová (2017) uvádí, že u dětí s PAS se může vyskytovat přecitlivělost na zvuky, dotek, pach. Žampachová, Čadilová (2023) doplňují, že jedním z příznaků je nízký zájem o oční kontakt. Dále se mohou objevit časté echolálie, tedy slyšeného nebo přečteného mimo kontext situace. Odlišnosti se objevují v oblasti hry, zájmů a kreativity, kdy mají zájem o neúčelné aktivity – roztáčení předmětů, přeskládávání do řady, přesypání. Také se mohou objevovat pohybové zvláštnosti, mávání rukama, točení, běhání dokola. Objevuje se ulpívanost typické je neměnnost prostředí a zachovávání rutiny.

Cesta k diagnóze je pro většinu rodičů náročná, často absolvují mnoho různých vyšetření. V specializovaných pracovištích jsou dlouhé čekací doby. Šporclová (2018)

Bazalová (2017) uvádí, že situace v malých městech a na vesnicích je odlišná, dostupnost služeb, poradenství a pomoc i malá informovanost o PAS, což se postupně daří zlepšovat. Raná péče funguje na více místech, vzrostl počet odborníků v oblasti PAS i počet neziskových organizací.

Povědomí o autismu mezi laickou i odbornou veřejností se zlepšuje. (Šporclová, 2018)

Dopady PAS do vzdělávání

Situaci je vždy třeba individuálně zvážit podle dítěte s PAS. Bazalová (2017)

Možnosti vzdělávání dětí se SVP, do kterých patří i PAS, jsme popsali ve 2. kapitole.

Potíže z oblastí triády se projevují ve vzdělávacím procesu žáka. Důležité je zvolit vhodný komunikační systém. (Žampachová, Čadilová, 2023)

Bazalová (2017) uvádí, že mezi základní pravidla podpory dítěte s PAS patří struktura, vizualizace, neměnnost, motivace a zajištění funkční komunikace.

Čadilová, Žampachová (2008) zmiňuje, že vhodným přístupem k dětem s PAS je strukturované učení.

Strukturované učení jsme podrobněji popsali v první kapitole této diplomové práce. Zmínili jsme program TEACCH, z něhož vychází strukturované učení, jeho principy strukturalizaci, vizualizaci, individualizaci a motivaci. Jak již bylo zmíněno výše, s PAS se mohou vyskytovat další poruchy jako např. specifické poruchy chování a učení, kterým se budeme věnovat v následující podkapitole.

3.2 Specifické poruchy chování

V následující části této práce popíšeme příčiny, výskyt specifických poruch chování. Uvedeme specifické poruchy chování v klasifikačních systémech MKN-10 a DSM-V, kde se zmíníme o různorodosti terminologie. Praktická část je zaměřena na vzdělávání žáků s SPUCH, SPU v prostředí 1. stupně základní školy. Z tohoto důvodu se zde zaměříme na popis dopadů specifických poruch chování do vzdělávacího procesu.

Specifické poruchy chování se velmi často vyskytují v kombinaci se specifickými poruchami učení, pro tuto variantu se používá termín specifické poruchy chování a učení (dále jen SPUCH). Ve školské legislativě jsou tyto děti označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Vágnerová (2020) dodává, že se u dětí s ADHD mnohem častěji vyskytují specifické poruchy učení, v průměru u 40 % z nich. Michalová, Pešatová (2015) doplňují, že u dětí s ADHD se zhruba v polovině případů setkáváme i s poruchami učení.

Thompson (2018) zmiňuje, že u dětí s ADHD se obvykle přidružují další symptomy např. autismus nebo dyslexie. Vzhledem k těmto komorbiditám nenajdeme dvě děti s ADHD, které by měly přesně stejné příznaky.

Příčiny a výskyt specifických poruch chování

Jucovičová, Žáčková (2017) uvádí, že syndrom ADHD vzniká většinou drobným, minimálním poškozením centrální nervové soustavy v raných vývojových obdobích.

Michalová, Pešatová (2015) zmiňují, že na příčiny vzniku ADHD není mezi odborníky sjednocený názor, nelze je jednoznačně stanovit. To potvrzuje i Vágnerová (2020). Jde však o neurovývojovou poruchu. Jucovičová, Žáčková (2017) doplňují, že vzniká v době před narozením, při porodu nebo časně po něm, vliv má dědičnost a biochemické změny.

Michalová, Pešatová (2015) uvádí, že výskyt se odhaduje v dětské populaci 3 až 5 %, u jedinců školního věku až 10 %, Vágnerová (2020) 5 – 8 % dětské populace.

U chlapců až třikrát častější než u dívek, nejčastěji udávaný poměr je 6 : 2. (Michalová, Pešatová, 2015)

ADHD je celoživotní neurovývojová porucha, charakteristická narušením pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. ADHD nepříznivě ovlivňuje život dítěte i jeho rodiny. Sebepojetí dětí s ADHD bývá nižší než jejich vrstevníků. (Vágnerová, 2020)

„ADHD je biologický stav, při kterém jsou postiženy části mozku, jež řídí paměť, schopnost se na něco zaměřit, impulzivitu a soustředění.“ (Thompson, 2018, s.21)

„ADHD je geneticky podmíněná dispozice k neklidnému, roztěkanému, těžce předvídatelnému chování.“ (Jenett,Wolfdieter. 2013, s. 11)

Diagnózu ADHD určují odborníci ve školských poradenských zařízeních (dále jen ŠPZ), tedy pedagogicko psychologické poradně (dále jen PPP), nebo speciálněpedagogickém centru (dále jen SPC). Určení této diagnózy není jednoduchá záležitost. Podílí se na ní víc odborníků, psycholog v PPP na základě zprávy od psychiatra nebo neurologa ze zdravotnického zařízení. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Dětský mozek se vyvíjí různým tempem. Zapamatování si je komplexní proces. Pomocí smyslů přijmeme informaci, zpracujeme ji a uložíme. (Babtie, 2018)

Paměť dělíme na krátkodobou, která trvá pouze několik sekund, střednědobou, do které se informace přesouvají přibližně po 20 až 30 minutách a dlouhodobou, do které se informace dostávají po dvou a více hodinách. (Vester, 2010 in Jucovičová, Žáčková 2015)

U dětí s ADHD bývají často přítomny poruchy v krátkodobé paměti. Naopak dlouhodobou paměť mívají velmi dobrou. Obtíže plynoucí z poruchy krátkodobé paměti negativně ovlivňují přípravu na vyučování. (Jucovičová, Žáčková 2015)

Porucha pozornosti negativně ovlivňuje veškeré poznávací procesy, má negativní dopad na výkonnost dětí. (Jucovičová, Žáčková 2015)

Exekutivní funkce jsou zásadní pro naše plánování, organizování a tvorbu strategií. Děti si utváří strategie pomocí interakce s dospělými, kteří o ně pečují. (Babtie, 2018)

Impulzivní jednání je popisováno jako okamžitá reakce na podnět, chybí fáze rozmyšlení, reaguje nezvykle prudce, intenzivně. U hyperaktivních dětí je vlivem nerovnoměrného zrání je vývoj volných schopností opožděn. (Jucovičová, Žáčková 2015)

Mezi projevy ADHD slabá koncentrace, menší rozsah, flexibilita pozornosti. Tyto děti mají obtíže udržet pozornost, nedokáží regulovat její zaměření. Mají nízkou odolnost vůči rušivým vlivům. Jsou schopné vnímat jen malé množství informací, nedokáží pružně reagovat, těžko se přizpůsobují při změně. Pozornost bývá neselektivní, dítě se nedokáže zaměřit na podstatné. Mívají problémy s pracovní pamětí, obzvláště se zapamatování složitější instrukcí. (Vágnerová, 2020)

U dětí s ADHD se projevují poruchy motoriky (pohybů), mohou mít potíže v jemné nebo hrubé motorice. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

„Typické pro děti s ADHD je, že jejich výkony neodpovídají jejich schopnostem, objevuje se výrazný rozpor mezi intelektovými schopnostmi dítěte a jeho výkonovou kapacitou, což ovlivňuje negativně školní výkon.“ (Jucovičová, Žáčková, 2015, s.70)

Klasifikace poruch chování

Jucovičová, Žáčková (2015) vysvětlují, že terminologie označování hyperaktivních dětí se měnila podle pojetí jejich problematiky a získávání nových poznatků.

V současné době se nejčastěji užívají dva termíny, které vycházejí z MKN-10 a z DSM-V. MKN-10 se používá termín hyperkinetický syndrom, někdy se používá také hyperkynetická porucha nebo hyperaktivní syndrom a bývá častěji využíván ve zdravotnictví. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

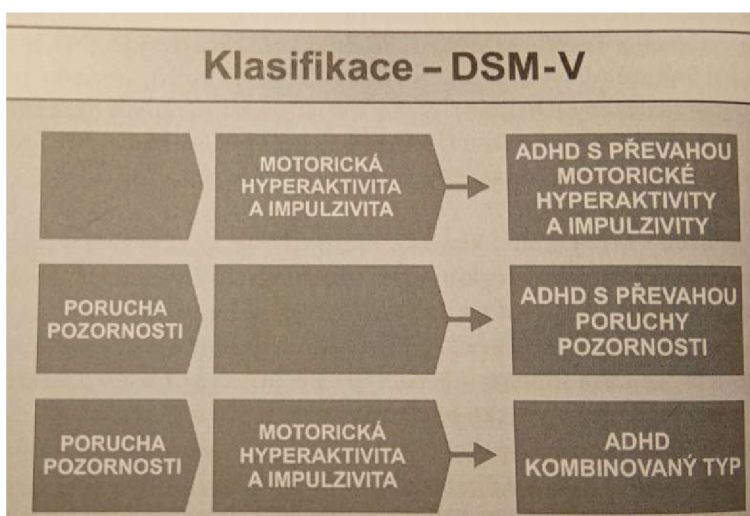
Zelinková (2015) uvádí, že pro poruchy chování MKN-10 užívá označení F90 – F98, přičemž autorka tamtéž zdůrazňuje, že terminologicky se liší od pojmů užívaných v praxi.

V české pedagogicko-psychologické praxi se setkáváme se častěji s pojmy, které vychází z DSM-V, tedy syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez ní (ADD). Ve školské legislativě je pro hyperaktivitu používán termín specifické poruchy chování (dále jen SPCH), který je u nás zaveden od 80. let 20. století. V odborné literatuře se ještě objevuje termín specifické vývojové poruchy chování, jelikož jde o problematiku vrozenou odlišující od prostých poruch chování. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Jucovičová, Žáčková (2015) uvádí dělení syndromu ADHD (z anglického attention deficit hyperactivity disorder) podle DSM-V na tři subtypy:

1. ADHD s převažující poruchou pozornosti
2. ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou
3. kombinovaný (smíšený) typ

Pro ilustraci zde uvádíme obrázek s přehledem výše uvedených subtypů ADHD dle DSM-V.



Obrázek 1: Klasifikace DSM-V

Zdroj Jucovičová, Žáčková (2015, s. 14)

1. Subtyp - ADHD s převažující poruchou pozornosti

Vágnerová (2020) dodává, že tento typ se projevuje nedostatečnou koncentrací. Jucovičová, Žáčková (2015) doplňují, že pro tento typ jsou charakteristické výpadky pozornosti. Tyto děti působí často jako duchem nepřítomné, nesoustředěné, roztržité. Jsou netrpělivé.

Jucovičová, Žáčková (2015), Vágnerová (2020) se shodují až v neschopnosti organizovat různé činnosti u dětí s ADHD. Jucovičová, Žáčková (2015) dále upřesňují, že u těchto dětí bývá snížená schopnost něco zorganizovat, včetně svých denních povinností. Nezvládají systematicky plánovat a odhadovat čas, dokončovat práci. Typické jsou potíže s pamětí, chaotičnost, časté zapomínání a ztrácení věcí, pomůcek do vyučování. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

2. Subtyp - ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou

Jucovičová, Žáčková (2015), Vágnerová (2020) se shodují, že pro tyto jedince je typická přetrvávající motorická aktivita, která se projevuje nadměrnou aktivitou, neustálým pobíháním nebo mluvením.

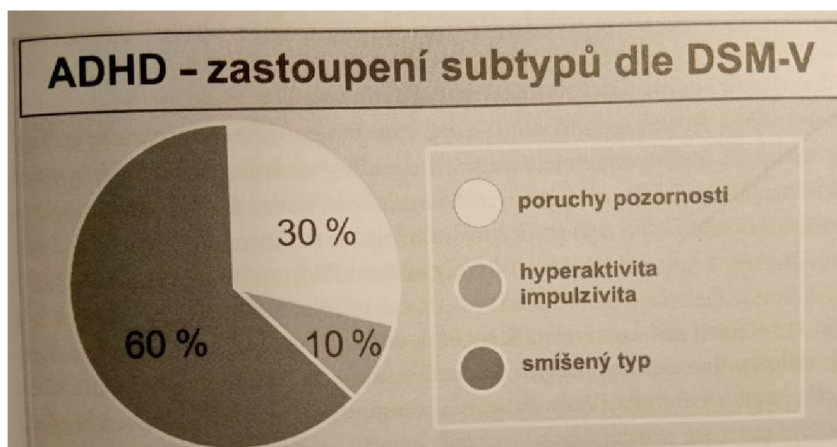
Tyto děti se projevují zvýšenou živostí, děti nevydrží sedět na svém místě, vyskakují, pobíhají, padají ze židle, neustále potřebují mít něco v ruce. Jednají a reagují velmi rychle, bez rozmýšlení. Bývají hlučné, vykřikují, skáčou do řeči. Typická je mnohmluvnost, komentování slyšeného, časté dotazy, někdy mají tendenci poutat pozornost dospělého. Vlivem impulzivity dochází k narušování práce ve škole, ale hrozí i riziko úrazů. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

3. Subtyp – kombinovaný typ

Je kombinací poruchy pozornosti, motorické hyperaktivity a impulzivity. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

V populaci je nejvíce zastoupen kombinovaný (smíšený) typ a to až u 60%, typ s převažující poruchou pozornosti 30% a nejméně často typ s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou bez poruchy pozornosti 10%. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Pro ilustraci zde uvádíme obrázek na zastoupení subtypů ADHD dle DSM-V.



Obrázek 2: Zastoupení subtypů ADHD podle DSM-V

Zdroj: Jucovičová, Žáčková (2015, s.15)

Michalová, Pešatová (2015, s. 13) uvádí, že základními třemi znaky syndromu ADHD jsou vývojově nepřiměřený stupeň pozornosti (porucha pozornosti), hyperaktivita a impulzivita, které se projevují již před vstupem do školy, soustavně po dobu delší než 6 měsíců a výrazně častěji než u jiných dětí stejného věku.

Projevy a dopady specifických poruch chování

Zde navážeme na 2. kapitolu, v níž jsme popsali obecně vzdělávání žáků se SVP. Zaměříme se však pouze na specifika vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování, vhodné přístupy.

Bartoňová (2018, s. 55) uvádí, že „ADHD ovlivňuje jedince ve všech oblastech, narušuje rodinný život, vzdělávání, chování a sociální vztahy.“

Jak uvádí Bartoňová (2018), ADHD se projevuje ve všech oblastech života jedince s ADHD. Ve škole se může učitel setkat projevy ADHD.

Děti s ADHD mívají problémy se zpracováním informací o čase a s časovým odhadem, jejich představa o délce trvání činnosti je méně přesná, obvykle si myslí, že bude trvat déle než odpovídá skutečnosti. Schopnost odhadovat čas je důležitá v mnoha běžných životních situacích. (Walg a kol., 2017 in Vágnerová, 2020)

To potvrzuje i Carter (2014) děti s poruchou pozornosti mají problém při zvládnutí časového rozvrhu, zvládnutím přechodů činností, které je způsobeno rozptýleným soustředěním, proto často zapomínají učebnice, věci, založí je jinde.

Vágnerová (2020) zmiňuje, že pro děti s ADHD je typické špatné plánování a dezorganizované chování, mají problémy s pracovní pamětí, s přepínáním jedné činnosti na druhou, s porozuměním komplexnějšímu verbálnímu sdělení, zato však autorka tamtéž dodává, že děti s ADHD mají určitý kreativní potenciál, který spíše uplatní ve volnočasových aktivitách než ve školní práci, ale kreativita, nestandardní přístup by mohl být využit ke kompenzaci jejich obtíží.

Bartoňová (2018) uvádí, že ADHD může narušovat proces učení nejen v oblasti hyperaktivity, impulzivity a nepozornosti, ale také slabou pracovní pamětí, dys-organizací, kdy žák může mít problémy v zapamatování si denních aktivit, problémy s plánováním, zapamatováním stejných a podobných kroků, tedy mít potíže zorganizovat si práci.

Toto zjištění navazuje na praktickou část, která reaguje na problematiku této dílčí části projevů ADHD u žáků ve školním věku, kde chceme zjistit vliv využívání prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD a SPU.

U žáka s ADHD je důležitá spolupráce všech, kteří ho mají v péči, rodičů, učitelů, vychovatelek atd. Ve škole může být vypracován individuální vzdělávací plán. ŠPZ může doporučit vhodná podpůrná opatření, asistenta pedagoga. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Ve škole je u žáka s ADHD vhodné dodržovat vhodné výchovné zásady. Je důležité posilování sebevědomí dítěte, ocenit každý úspěch i snahu, být klidní, trpěliví, důslední. Při práci dítě s ADHD potřebuje povzbuzení. Aktivitu je třeba rozdělit do krátkých intervalů a zařadit relaxační přestávky. (Michalová, Pešatová 2015)

ADHD se promítá do celého procesu vzdělávání těchto žáků. V důsledku poruchy pozornosti se často nedávají pozor. Neustále se vrtí, nevydrží v klidu z důvodu poruchy hyperaktivity. V případě impulzivity reagují zbrkle, vykřikují. Často mívají zvýšenou emotivitu, což může být problém s vrstevníky. Žáci s ADHD potřebují dobře nastavit systém hranic chování. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Základem je strukturace činností do kratších časových celků. Také je potřeba eliminovat rušivé podněty, zvolit vhodný zasedací pořádek, uspořádat pracovní místo. Rušivé může být i okolní prostředí – příliš mnoho obrázků a nástěnek nebo okolní prostředí ruch ve třídě, zvuky z chodby, z ulice. Vhodné je opakovat instrukce, modifikovat zadání pokynů (stručné verbální sdělení), rozdělit na více úseků. Vhodný je zrakový a taktilní kontakt. Odkloněnou pozornost vracet zpět. Využívat hlasu (tón, zabarvení, intonace), oční kontakt, mimiku, gesta,

předem si domluvit signál – poklepání, zvuk rolničky. Ověřovat zpětnou vazbou pochopení pokynů. Pomáhá využívat vizualizaci, názorné pomůcky. Vhodné je vytvořit pro žáka systém pro ukládání pomůcek. Důležitá je motivace. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Specifickým poruchám učení se budeme podrobněji věnovat v následující podkapitole, kde je popíšeme podrobněji.

3.3 Specifické poruchy učení

V následující části této práce popíšeme příčiny, výskyt specifických poruch učení. Uvedeme specifické poruchy učení v klasifikačních systémech MKN-10 a DSM-V, kde se zmíníme o různorodosti terminologie. Praktická část je zaměřena na vzdělávání žáků se SPUCH, SPU v prostředí 1. stupně základní školy. Z tohoto důvodu se zde zaměříme na popis dopadů specifických poruch učení do vzdělávacího procesu.

Komorbiditu specifických poruch chování a učení jsme uvedli v předchozí podkapitole.

Zelinková (2015) že pro specifické poruchy učení MKN-10 užívá pro poruchy následující pojmy a označení:

F80 – F89 Poruchy psychického vývoje

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespécifikovaná

Terminologie specifických poruch učení panuje nejednotnost, liší se podle oborů. Jiné termíny využívá zdravotnictví, jiné se využívají pro oblast pedagogickou, nejen u nás, ale i v zahraničí. V americké literatuře se můžeme setkat s označením learning disabilities i s termínem dyslexia. Ve Velké Británii převažuje termín specific learning difficulties, ve Francii dyslexie, v Německu Legasthenie a Kalkulasthenie. (Michalová, Pešatová, 2015)

„V české odborné literatuře se často používají termíny specifické poruchy učení, poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností.“ (Michalová, Pešatová, 2015, s. 39)

Je nutno odlišit specifické poruchy učení od nesespecifických tzv. pseudo nebo nepravých poruch učení, které mohou být způsobeny nedostatečně podnětným sociálním prostředím nebo mentální retardací. (Matějček, 1993, Mertin, Kucharská 2007 in Michalová, Pešatová, 2015)

Pojem vývojové vyjadřuje, že se tyto poruchy projeví vždy na určitém stupni vývoje jedince a během vývoje se jejich obraz mění. (Matějček, Vágnerová 2006 in Michalová, Pešatová, 2015)

„Specifické poruchy učení znamenají poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného slova, která se může projevit v neschopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty.“ (Pokorná, 2010 in Bartoňová, 2018, s. 25)

„V současnosti se setkáváme s tendencemi oprostít se od definic zaměřených na vysvětlení poruchy a definovat problém na základě potřeb dítěte.“ (Bartoňová, 2018, s. 27)

Příčiny a výskyt SPU

Bartoňová (2018) uvádí, že dosud neexistuje jednotná teorie vzniku SPU.

Specifické vývojové poruchy učení jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají poškozením v období před narozením, při narození nebo časně po něm. Roli hraje dědičnost. Intelektové schopnosti žáků s těmito poruchami bývají na odpovídající úrovni, tedy jsou průměrné až nadprůměrné. U těchto žáků jsou oslabeny kognitivní (poznávací) funkce, zejména percepční (smyslové vnímání – zrakové, sluchové). (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Předpona dys- znamená rozpor, nedostatečný, např funkce, která není úplně vyvinutá. Bartoňová (2018)

3.3.1 Dyslexie

Dyslexie je porucha čtení, která se projevuje hlavně v technice čtení a porozumění čtenému textu. (Krejčová a kol. 2018)

Bartoňová (2018) doplňuje, že se projevuje neschopností naučit se číst běžnými metodami.

Čtení je tak namáhavé, že žáci s dyslexií si nezapamatují, o čem četli. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Kromě čtení a psaní s sebou dyslexie u některých žáků přináší další obtíže – automatickou výbavností pojmů (rychlým jmenováním), oslabenou krátkodobou a pracovní paměť, oslabenou serialitu (postupy práce), horší soustředění (při práci s texty), zhoršenou orientaci v prostoru a v čase. (Krejčová, Hladíková, 2019)

Typické dyslektické chyby dle Michalové, Pešatové (2015, s 42):

- obtížné rozlišování tvarů písmen
- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky
- obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen
- nerozlišování hlásek zvukově podobných
- obtíže v měkčení
- nedodržování správného pořadí ve slabice či slově – inverze
- přidávání písmen, slabik, slov
- nedodržování délek samohlásek
- neschopnost čtení s intonací
- nepochopení obsahu čteného textu
- dvojí čtení (žák čte nejprve slovo, slabiku šeptem, pak teprve nahlas)

Dopady do vzdělávání žáka s dyslexií dle Bartoňové (2018):

- odrážejí se v osobnosti žáka
- přináší s sebou pocity napětí (ve všech předmětech, kde se používá čtení)
- může vést ke snížení celkového školního výkonu
- přináší s sebou riziko neurotického vývoje dítěte
- velmi často se u těchto dětí objevuje porucha slovní paměti či vizuálního vnímání

Mnohé děti se s dopady dyslexie těžce vyrovnávají, což vede nejen k negativnímu vztahu ke čtení, ale mohou se objevit i psychosomatické obtíže. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Dyslexie vstupuje do vzdělávacího procesu žáka nejen v českém a cizím jazyce. Promítá se všude tam, kde budou závislé na čtenářském výkonu a práci s textem. Proniká do většiny vyučovacích předmětů. Učení se prostřednictvím čtení je velmi náročné. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Žák s dyslexií musí přečíst text napsaný vlastní rukou. Často a obzvláště když je přítomna i dysgrafie není schopen přečíst své zápisy v sešitech. To komplikuje učení, ale i vypracování domácích úkolů. Problémem bývá správné čtení a porozumění doplňovacím cvičením a testům v této podobě. Dyslexie vstupuje i do matematiky – záměny tvarově podobných číslic, přesmykování pořadí číslic v čísle, chybné čtení čísel a znamének. (Jucovičová, Žáčková 2020)

Učitel poskytuje více času na práci s textem, respektuje pomalejší tempo čtení, kontroluje porozumění textu po kratších úsecích. Vhodné je omezit hlasité čtení před spolužáky. Důležitá je volba přiměřené textu (náročnost, rozsah, barevnost) a motivace žáka ke čtení. Vhodné je využívání pomůcek – dyslektické okénko, záložky s výřezem, běžné záložky, průhledné barevné fólie atd. u diktátů umožnit více času na kontrolu napsaného, krátit nebo psát ob větu. Znalosti zjišťovat spíše ústní formou. Při reedukaci využívat analýzu – syntézu, bzučák. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

3.3.2 Dysortografie

Dysortografie je porucha pravopisu. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Bartoňová (2018) upřesňuje, že jde o nesprávné rozlišování pravopisu. Postihuje celou oblast gramatiky jazyka. Týká se specifických dysortografických jevů, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverzí. (Bartoňová, 2018)

Typické dysortografické chyby dle Michalové, Pešatová (2015, s 44-45):

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch)
- obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě
- psané a slyšené podoby hlásek
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě
- chyby z artikulační neobratnosti
- chyby v měkčení na akustickém podkladě
- chyby v důsledku sykavkových asimilací
- neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově, inverze
- přidávání nepatřících písmen a slabik do slov
- neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l

Důsledky do vzdělávání žáka s dysortografií dle Bartoňové (2018):

- nezvládá krátce limitované úkoly (psaní diktátů a desetiminutovek)
- obtížněji rozlišuje některé grafické symboly
- při psaní písmen často zaměňuje pořadí.

Žáci s dysortografií potřebují prodloužený čas na osvojení a automatizaci gramatického učiva, více času na upevnění, procvičení. Důležité je rozfázování učiva do jednotlivých kroků a struktury, zpřehlednit gramatické učivo používáním přehledů učiva, vizualizovaných pravidel např. na vyjmenovaná slova. Systematicky vést žáka ke správnému postupu při zdůvodňování gramatických jevů. Učitel v písemném projevu žáka zohledňuje specifické chyby. Vhodné je preferovat ústní formy ověřování. Při reedukaci využívat bzučák, mačkadla, hmatové destičky. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

3.3.3 Dysgrafie

Dysgrafie je porucha grafického projevu. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Typické dysgrafické chyby dle Michalové, Pešatové (2015, s 45-46):

- nevzhledná úprava
- namáhavý proces psaní
- neúměrně pomalé tempo psaní neodpovídající fyzickému věku jedince
- obtížné zapamatování tvarů písmen i ve vyšších ročnících
- nestejná velikost písmen, nestejněměrný sklon, nedodržování a kostrbatost linie
- psaní za okraj, nad či pod linku sešity
- přepisování, obtížné spojování tvarů písmen
- často preference psát velkým tiskacím písmen namísto psacím
- záměna tvarově podobných písmen – tiskacích, psacích

Tito žáci mají nesprávné držení psacího náčiní, neuvolněné, křečovité, chybné. Problémy vznikají i v důsledku nevolněného zápěstí tzv. klavírní ruka, kdy zápěstí není ohnuté. Často se stává, že žák má zafixovaný nesprávný úchop již z mateřské školy, což se těžko odvyká. Důsledkem nesprávného úchopu se snižuje kvalita písma, jeho tempo a objevují se zbytečné chyby. Často se také objevuje u těchto dětí nesprávná poloha lokte způsob sezení při psaní. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Důsledky do vzdělávání žáka s dysgraxií dle Bartoňové (2018):

- přináší špatnou úpravu písemného projevu.
- žák nestačí průměrnému tempu ostatních, dopouští se většího množství chyb
- zasahuje i do matematiky
- nedaří se přehledné rozvržení textu
- potíže s udržením horizontální roviny písma
- slova píše žák foneticky

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie se mohou u dětí objevovat samostatně, ale často tvoří komplex. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Pro většinu žáků s dysgrafií bývá obtížný diktát, to bývá i v kombinaci dysgrafie a dysortografie nebo i v kombinaci s poruchou pozornosti. Dysgrafie se promítá i do geometrie, ovlivňuje zejména rýsování. Žáci nedovedou rýsovat přesně, nedodrží tvary. Objevuje se také tlak na tužku. Mají tzv. těžkou ruku – na tužku příliš tlačí, čára je pak vyrytá do papíru. Potíže mají s kružítkem, se kterým nedokáží správně manipulovat. Nejen v matematice se objevuje tendence žáka neustále gumovat, zmizíkovat. Často tak intenzivně, že mají poškozené, potřhané sešity. Také tím ztrácí mnoho času při práci. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Vhodný je fixace správných psacích návyků. Nepodceňovat správné sezení při psaní v pořadí nohy, hrudník, paže, hlava. Dbát na správný úchop psacího náčiní, uvolňovací cvičení před psaním, přestávky při psaní. Využívat pomůcky např. vhodné sešity s pomocnou linkou, trojhranné tužky a pastelky, speciální násadky. Celkově potřebují více prostoru na ploše pro psaní. V matematice se využívat speciální čtverečkové sešity s většími čtverci. V rámci reedukace grafomotorická cvičení. Učitel může dát tomuto žákovi více času na psaní, umožnit napsat přiměřenou část. Platí zásada často, ale v menším rozsahu, místo kvantity preferovat kvalitu. Preferovat ústní formu k ověření při hodnocení. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Konečná podoba SPU může být u žáků se stejnými poruchami učení různorodá, je zásadní mít přehled, v čem má konkrétní žák problém a poté teprve stanovit vhodná opatření. Dále je vhodné vytvořit jim takové podmínky, aby mohli uspět. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

3.3.4 Vymezení dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie

Tyto poruchy se u dětí vyskytují méně často, netýkají se našeho tématu v praktické části. Z tohoto důvodu je zmíníme pouze okrajově.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je porucha matematických dovedností, porozumění číslům, množství, číselné řadě, desítkové soustavě. (Krejčová a kol., 2018)

Dyskalkulie je specifická porucha učení, která se týká práce s čísly, jde o neschopnost porovnávat a vyčíslovat nízké hodnoty. Žák s dyskalkulií má potíže v základní numeraci na neurologickém podkladu při stejné inteligenční úrovni jako průměr populace. (Babtie, 2018)

Dyspinxie

Dyspinxie je porucha výtvarných schopností, kdy žák nedokáže nakreslit vnímanou skutečnost. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Dysmúzie

Dysmúzie je porucha hudebních schopností. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Dyspraxie

Dyspraxie je porucha pohybové obratnosti. (Krejčová a kol., 2018)

Jucovičová, Žáčková (2020) upřesňují, že jde o poruchu vykonávat manuální, složitější úkony, koordinovat pohyby.

Podpora žákům se SPU musí být zaměřena v různých rovinách – ve vztazích, spolupráci s rodinou, v oblasti výkonnosti. U žáků se SPU je důležité posilovat jejich sebevědomí, podporovat ho v jeho tvořivosti. Podstatné je i mluvení s žáky o příčinách jejich selhávání. Důležité je vypracování pravidel. (Bartoňová, 2018)

Intenzivní práce ve školním věku a osvojení vhodných dovedností a mechanismů jsou cestami k výraznému snížení obtíží. (Krejčová a kol., 2018)

Shrnutí

V teoretické části této diplomové práce jsme se věnovali tématu strukturovaného učení, které jsme podrobněji popsali v první kapitole. Zmínili jsme program TEACCH, z něhož vychází strukturované učení, jeho principy strukturalizaci, vizualizaci, individualizaci a motivaci. Dále jsme ve druhé kapitole popsali termín speciální vzdělávací potřeby žáků obecně, uvedli jsme vzdělávání žáků se SVP v systému škol, zmínili jsme podpurná opatření. Oblast SVP je velmi

obsáhlé téma. V poslední kapitole jsme se věnovali konkrétním speciálním vzdělávacím potřebám podrobněji. Pro účely této diplomové práce jsme uvedli vybrané speciální vzdělávací potřeby, které se týkají praktické části, tedy poruchy autistického spektra, specifické poruchy chování a učení.

Strukturované učení se často používá u žáků s PAS, z tohoto důvodu jsme PAS popsali v teoretické části této diplomové práce. Praktická část bude pracovat s využitím prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH a SPU na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Úvod do výzkumné problematiky

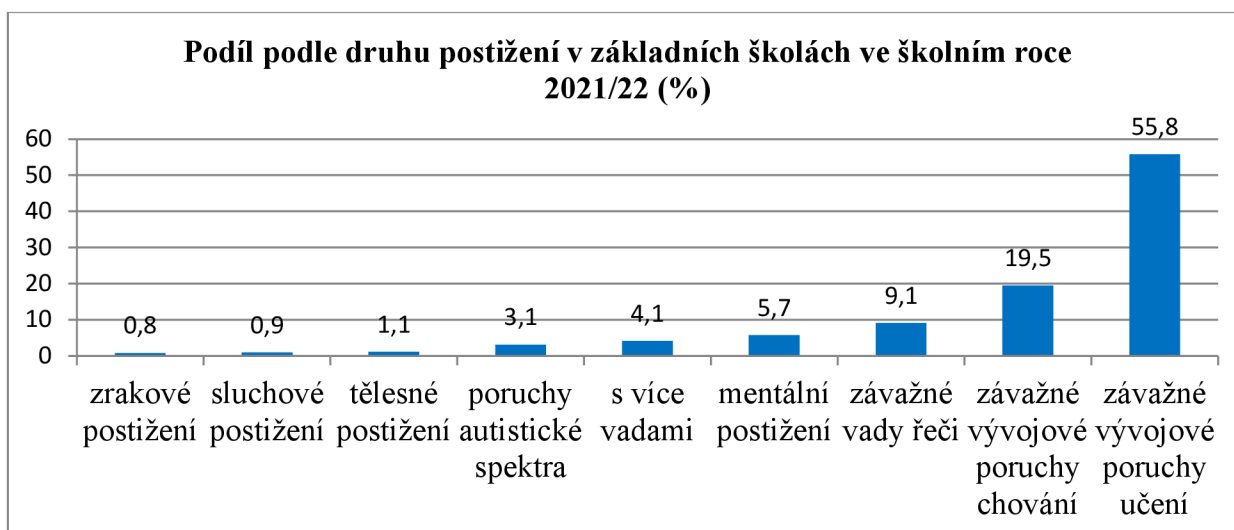
Prvky strukturovaného učení jsou trendem ve vzdělávání žáků s PAS. Tato práce se zabývá otázkou možností využití prvků strukturovaného učení u dětí s dalšími SVP, se kterými se učitelé u žáků setkávají na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu jako například SPUCH a SPU a jejich kombinacemi

Problematika ADHD a SPU je na školách aktuálním tématem. Existuje mnoho literatury. Výzkumy jsou často orientovány různé oblasti např. na chování, udržení pozornosti, sociální dopady. Tato práce chce prozkoumat dílčí dopady ADHD, SPU ve vzdělávacím procesu žáka ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Vzhledem k široké oblasti ADHD si uvědomujeme, že ke kvalitní školní péči o žáka s ADHD, je třeba využívat další metody a postupy. Zařazení prvků strukturovaného učení jako kompenzace dopadů ADHD by samo o sobě bylo nedostačující. Předpokládáme, že může být prospěšné i těmto žákům.

Zajímalo nás, zda jsou prvky strukturované učení využitelné u žáků s jinými SVP než PAS, tedy u SPUCH (ADHD), SPU (dyslexie, dysgrafie). Jak je zmíněno výše, školy hlavního vzdělávacího proudu navštěvuje mnoho dětí s různými SVP.

Pro ilustraci zde uvádíme data uveřejněná ve statistické ročence školství v tabulce C.1.7.1.1 „Základní vzdělávání – žáci / dívky se ZP podle druhu postižení ve školách běžných – podle území a formy integrace“ ve školním roce 2021/22. Z celkového počtu žáků se zdravotním postižením bylo 88 903 žáků, z toho 28 907 dívek. Závažné vývojové poruchy učení mělo 46 908 žáků, z toho 17 016 dívek. Závažné vývojové poruchy chování mělo 18 035 žáků. Z toho 3 953 dívek. Poruchy autistického spektra mělo celkem 2 806 žáků, z čehož bylo 476 dívek s PAS. Z této tabulky jsme zpracovali následující grafy. MŠMT (2022)

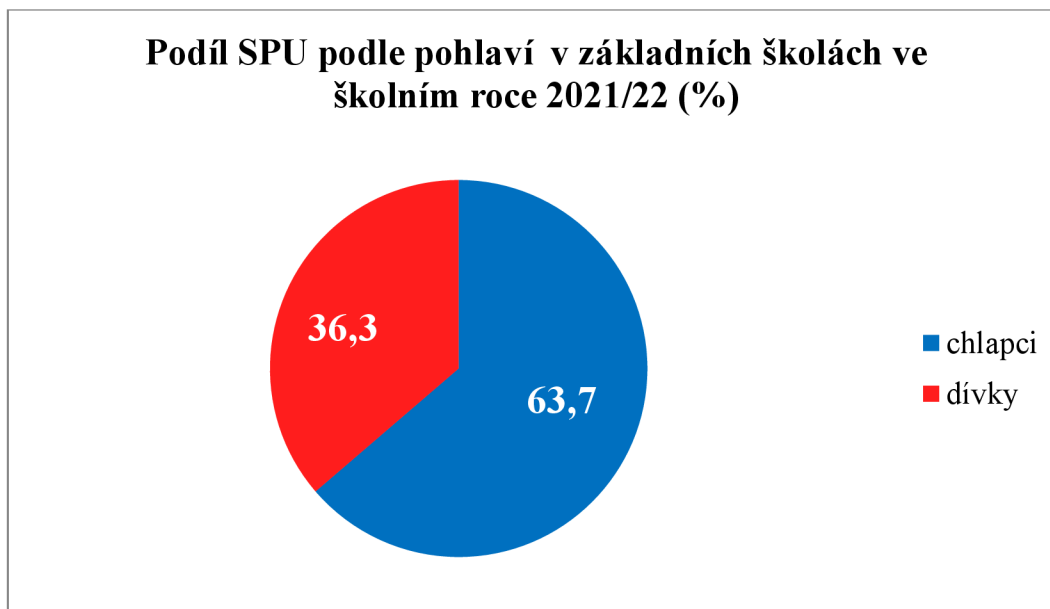
Graf 1: Podíl podle druhu postižení v základních školách ve školním roce 2021/22 (%)



Zdroj: vlastní zpracování z MŠMT (statistická ročenka, cit. 7.5. 2023)

Z výše uvedených dat je patrné, že chlapců s SVP je téměř dvojnásobně více než dívek se SVP vzdělávaných v základních školách hlavního vzdělávacího proudu ve školním roce 2021/22.

Graf 2: Podíl SPU podle pohlaví v základních školách ve školním roce 2021/22 (%)



Zdroj: vlastní zpracování z MŠMT (statistická ročenka, cit. 7.5. 2023)

Výše uvedená data ukazují, že na školách hlavního vzdělávacího proudu se nejčastěji učitelé setkávají s vývojovými poruchami učení a chování. Tato práce se věnuje problematice některých dopadů SPUCH a SPU a jejich kompenzaci pomocí prvků strukturovaného učení.

V praxi se u těchto žáků stává, že žáci s ADHD mají zmatek až chaos ve svých věcech, v lavici, v deskách, aktovce, nevědí, kde co mají, nemají přehled o svých věcech. Neví, jak si vytvořit systém v organizaci času, prostoru, jak ve škole fungovat. To vše se promítá do vzdělávání. Důsledkem toho může být méně času, demotivace k další práci, hromadění práce, riziko afektivních reakcí.

V následující části popíšeme hlavní a dílčí cíl, uvedeme výzkumné otázky, zvolené metody, etické aspekty výzkumu, jeho průběh, výsledky a interpretaci získaných dat, diskuzi a závěr z ověřování.

4.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit využívání prvků strukturovaného učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy u žáků SVP.

Dílčí cíle:

- popsat nároky na přípravu využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU
- popsat průběh využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU
- zjistit využití vizualizovaných pomůcek pomocí barevných kódů u žáků se SPUCH, SPU
- zjistit výhody / nevýhody využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU
- zjistit názor vyučující, žáka a spolužáků na využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU

Výzkumné otázky

1. Jaké jsou nároky na přípravu využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU ?
2. Jak probíhalo využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU?
3. Jaký vliv má využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU?
4. Jaké jsou výhody / nevýhody využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU?
5. Jaký je názor vyučující, žáka a spolužáků na využití prvků strukturovaného učení u žáka se SPUCH, SPU?

Výzkumný problém

Jaký vliv má kompenzace dopadů SPUCH, SPU do vzdělávacího procesu u těchto žáků prostřednictvím využití prvků strukturovaného učení na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Výzkumný předpoklad

Předpokládáme že, využívání prvků strukturovaného učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy u žáků SVP, tedy SPUCH, SPU má významný vliv na kompenzaci důsledků dílčích projevů těchto poruch při přípravě na vyučování, že osvojení si této strategie žáci s SPUCH, SPU se lépe připraví do života.

Teoretická východiska

Podle Thorové (2016) je strukturované učení, jehož specifický přístup částečně kompenzuje komplikovaný handicap, místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí. Čadilová, Žampachová (2008) dodávají, že cílem strukturovaného učení je co nejvyšší míra samostatnosti jedince s PAS a jeho zařazení do běžného života.

Cigánková (2016) uvádí, že strukturované učení je určeno pro děti s PAS, které se jiným způsobem učí to, co ostatní děti. Thorová (2012) doplňuje, že strukturované učení lze využít i pro děti hyperaktivní, s mentální retardací nebo pro lidi, kteří mají potíže se sebeorganizací, na tomto základě se pokusíme zjistit, zda jaký vliv má využití prvků strukturovaného učení u žáků s SPUCH, SPU.

4.2 Metody

„Cílem kvalitativního výzkumu je totiž porozumět lidem a událostem v jejich životě.“ Gavora (2010, s. 186). Mišovič (2019) dodává, že kvalitativní výzkum se využívá ke studiu jevů zevnitř, probíhá v přirozeném prostředí.

Proces kvalitativního výzkumu probíhá ve fázích – stanovení cíle, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, volba metod, sběr a interpretace dat, formulování závěru. Na začátku jsou předpoklady, na jeho konci nově vytvořená teorie. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Pro účely této diplomové práce byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy, kteří učí žáky se SVP na 1. stupni ZŠ. Tuto metodu jsme se rozhodli doplnit metodou pedagogického pozorování.

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou v kvalitativním výzkumu. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Gavora (2010) doplňuje, že rozhovor je velmi dobrým nástrojem na zmapování problematiky, se kterou se výzkumník zabývá.

Polostrukturovaný rozhovor obsahuje připravené otázky, jeho základem je konverzace. Úspěšnost rozhovoru se odvíjí od míry důvěry mezi výzkumníkem a informátorem. Výzkumník se snaží o výpovědi, které by umožnily poskládat příběh. Mišovič (2019)

Spojení pozorování a rozhovoru si badatel může udělat komplexní obrázek o dané situaci, metody se neustále prolínají. Porozumění vycházející z prolínání těchto metod vede k pochopení komplexnosti situace. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrným výběrem. Gavora (2010, s. 79) uvádí, že „*záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, tj. těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.*“

Kódování je technika, která je díky své jednoduchosti a účinnosti používaná ve velmi široké škále kvalitativních projektů, nabízí velmi efektivní způsob analýzy dat. Princip spočívá v rozebrání na jednotky podle významu a přidělení kódu (jména, označení), který nejlépe odpovídá zvolené výzkumné otázce. Přepsaný rozhovor se rozdělí na jednotky, kterým může být slovo, věta, odstavec. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

4.3 Průběh výzkumu

Pro tento průzkum jsme zvolili nejmenovanou základní školu hlavního vzdělávacího proudu v krajském městě. Školní vzdělávací program Rodina - škola – život. Pedagogický sbor na této škole tvoří ředitel, učitelé 1. a 2. stupně ZŠ, speciální pedagožka, psycholožka, vychovatelky a asistentky pedagoga.

Na začátku školního roku 2021/2022 jsme se domluvili s vedením základní školy na průběhu výzkumu pro tuto diplomovou práci. Setkali jsme se s vyučujícími žáků, speciální pedagožkou, informovali je a vyučující podepsali informovaný souhlas. Speciální pedagožka vybrala žáky, domluvila kontakt na rodiče žáků, s nimiž jsme se následně setkali a domluvili se s nimi na průběhu výzkumu, informovali je. Rodiče žáků podepsali souhlas s účastí svého

dítěte ve výzkumu. Formulář souhlasu zákonného zástupce je součástí přílohy č. 1., v příloze č. 2. je souhlas s účastí vyučujících.

Etické aspekty výzkumu

Mišovič (2019) dodává, že etická pravidla výzkumu se uplatňují ve všech jeho etapách, od prvního kontaktu, přes informovaný souhlas po publikování dat.

Zásadní je ubezpečit účastníky zkoumání o zachování důvěrnosti, odstranit potenciálně identifikující data, lze použít pseudonym. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Mišovič (2019) uvádí, že spolupráce účastníků výzkumu vychází z principu dobrovolnosti.

Participantů byli informováni o průběhu výzkumu, podepsali informovaný souhlas.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán dle kritéria lokalita základní škola hlavního vzdělávacího proudu, vyučující žáků se SVP na 1. stupni ZŠ.

Po konzultaci se speciální pedagožkou jsme se domluvili na průběhu výzkumu, výběru výzkumného vzorku. Kritériem byla lokalita základní školy, vyučující 1. stupně ZŠ, který vyučuje žáky se SVP – SPUCH, SPU, případně diagnostikovaná rozvíjející se SPU, v kombinaci s dalšími diagnostikovanými obtížemi - pomalé nebo nerovnoměrné pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť, nižší míra samostatnosti, tendence se vzdávat, nižší frustrační tolerance.

Výzkumu se zúčastnili žáci se SPUCH (ADHD), SPU a jejich vyučující. Šlo o žáky navštěvující třetí až pátý ročník. Žáky vybírala speciální pedagožka. Ve školním roce 2021/22 a 2022/23 u těchto žáků byly použity prvky strukturovaného učení.

Z důvodu zachování anonymity nebudeme vyučující a žáky, kteří se výzkumu účastnili, nazývat jejich jmény, ale označením pod pseudonymem učitelka Amanda, Beatrice, Carol, Dorothy, Elisabeth, žák/žákyně Amy, Bert, Carl, Donald, Emily.

Pro přehlednost předkládáme následující tabulku, která znázorňuje participanty tohoto výzkumu s kritérii výběru.

Tabulka 1: Přehled výzkumného vzorku

Vyučující	žák	pohlaví	třída	SPUCH	SPU	Další kritéria	AP
Učitelka Amanda	žák Amy	dívka	3.	ADHD	SPU	pomalé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť	ano
Učitelka Beatrice	žák Bert	chlapec	3.	ADHD	SPU	nerovnoměrné pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť	ano
Učitelka Carol	žák Carl	chlapec	3.	-	SPU	pomalé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť	ne
Učitelka Dorothy	žák Donald	chlapec	4.	ADHD	SPU	pomalé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť	ano
Učitelka Elisabeth	žák Emily	dívka	5.	ADHD	SPU	kolísavé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť	ano

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Výše uvedená tabulka ukazuje výzkumný vzorek. Šlo o žáky 3. – 5. třídy, 2 dívky, 3 chlapce. Ve školním roce 2021/22 se výzkumu účastnili všichni níže uvedení žáci kromě Carla, který se účastnil až ve školním roce 2022/23. Emily se účastnila pouze ve školním roce 2021/22 v 5. třídě, v dalším školním roce v 6. třídě již ve výzkumu nepokračovala. Amy, Bert a Donald se účastnili v obou školních rocích.

Limity výzkumu

Oslovili jsme vedení školy, které nás odkázalo na speciální pedagožku, která vybírala žáky a předala nám kontakty na jejich vyučující. Původně se mělo tohoto výzkumu účastnit 7 žáků. Dva žáci však neočekávaně v daném školním roce do tohoto výzkumu nevstoupili. Jeden žák nenastoupil do námi zvolené základní školy, ztratili jsme kontakt s jeho zákonnými zástupci. Jednalo se o speciální vzdělávací potřeby v oblasti PAS. Druhý žák sice nastoupil do školy, ale než stačil do výzkumu vstoupit, změnila se mu situace a přestěhoval se. Bohužel i s ním a jeho zákonnými zástupci jsme ztratili kontakt.

Při zavádění využívání prvků strukturovaného učení volili jsme nepřehlcnost. Zaměřili jsme se na využití strukturalizace, vizualizace, individualizace a motivace. Zvolili jsme systému přípravy na vyučování pomocí barevných kódů. Sešity byly obaleny dle pravidla jeden vyučovací předmět jedna barva v souladu s vizualizovaným rozvrhem hodin. Ten byl ve třídě umístěn tak, aby na něj žák celou dobu viděl, další měl v deníčku, aby si systém lépe pamatoval a měl o něm přehled.

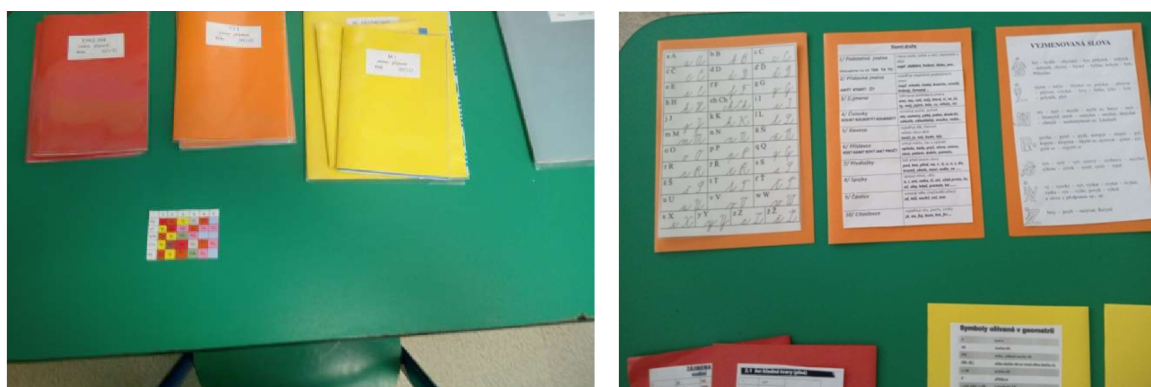
Pro ilustraci zde uvedeme obrázky, u nichž byly anonymizovány údaje.



Obrázek 3 Rozdíl bez a s využívání metody vizualizace sešitů

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

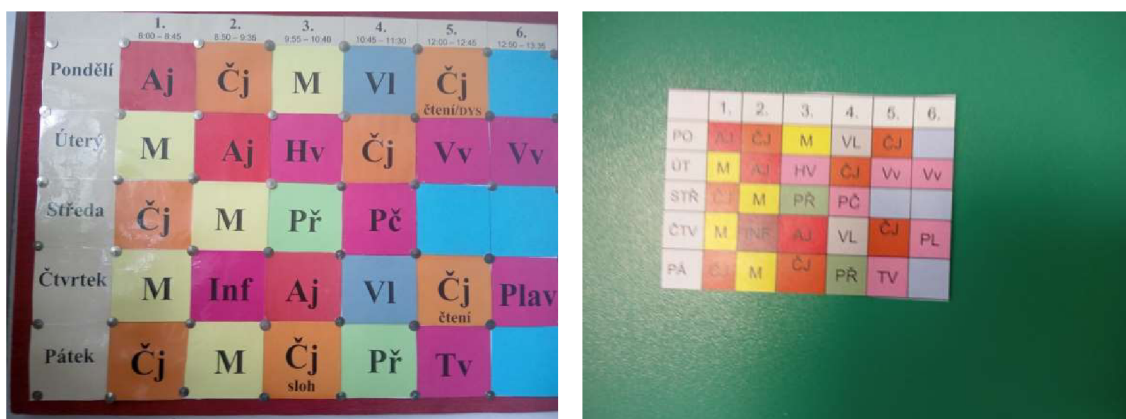
Na výše uvedeném obrázku vidíme rozdíl pomocí systému barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU.



Obrázek 4: Ukázka přípravy sešitů a přehledů učiva

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Na výše uvedených obrázcích vidíme přípravu pomocí systému barevných kódů aplikovaného na sešity a přehledy učiva žáka se SPUCH, SPU pomocí systému barevných kódů aplikovaného na sešity, přehledy učiva a rozvrh hodin. Pro jeden předmět byla zvolena jedna barva. Pro český jazyk oranžová, pro anglický jazyk červená, pro sešity do matematiky žlutá barva, do přírodovědy zelená, do vlastivědy šedá, na informatiku hnědá. Rozvrh hodin vidíme na níže uvedených obrázcích.



Obrázek 5: Ukázka vyrobeného nástěnného rozvrhu hodin a malého rozvrhu pro žáka se SPUCH, SPU

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Na výše uvedených obrázcích vidíme ukázkou vyrobeného nástěnného rozvrhu hodin a malého rozvrhu pro žáka se SPUCH, SPU pomocí systému barevných kódů aplikovaného na sešity, přehledy učiva a rozvrh hodin.



Obrázek 6: Ukázka pomocí systému barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU - Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Na výše uvedených obrázcích vidíme ukázkou systému struktury a vizualizace barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU. Pro jeden předmět byla zvolena jedna barva. Pro český jazyk oranžová, pro anglický jazyk červená, pro sešity do matematiky žlutá barva, do přírodovědy zelená, do vlastivědy šedá, na informatiku hnědá.



Obrázek 7: Ukázka přípravy sešitů dle systému barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Na výše uvedených obrázcích vidíme ukázkou systému struktury a vizualizace barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU. Pro jeden předmět byla zvolena jedna barva. Před vyučováním pod dohledem pedagoga si žák sám chystá sešity podle vizualizovaného rozvrhu hodin. Postupně skládá na sebe sešity jednotlivých předmětů. Pro český jazyk oranžová, pro anglický jazyk červená, pro sešity do matematiky žlutá barva, do přírodovědy zelená, do vlastivědy šedá, na informatiku hnědá.



Obrázek 8: Ukázka přípravy sešitů na začátku dne a v jeho průběhu dle systému barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Na výše uvedených obrázcích vidíme ukázkou systému struktury a vizualizace barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU. Na obrázku vlevo vidíme přípravu na začátku dne. Obrázek uprostřed ukazuje ukázkou před hodinou přírodovědy. Na obrázku vlevo vidíme ukázkou před hodinou vlastivědy. Před vyučováním pod dohledem pedagoga, příp. asistentky pedagoga si žák sám chystá sešity podle vizualizovaného rozvrhu hodin. Postupně skládá na sebe sešity jednotlivých předmětů. Na lavici si žák nechává pouze sešity jednoho předmětu. Zbytek takto strukturovaných sešitů si dává do lavice. Před následujícím hodinou dalšího předmětu dává použité sešity zpět do aktovky. Na lavici si položí z připravených sešitů, ty které potřebuje. Využívá systém zleva doprava, shora dolů.



Obrázek 9: Ukázkou motivačního systému žáka se SPUCH, SPU

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Na výše uvedeném obrázku vidíme ukázkou motivačního systému aplikovaného u žáka se SPUCH, SPU. Tomuto žákovi nejvíce vyhovovala motivace prostřednictvím razítek. Na konci práce si u stolu paní učitelky vybral smajlíka a dal si razítko do svého deníčku. Pro ilustraci uvádíme na papíru.

Forma motivace byla rozdílná. Dalším žákům více vyhovovala motivace formou nálepek do sešitu, slovní pochvalou či oceněním snahy, gestem. Motivace byla volena v souladu s individuálním nastavením žáka, v průběhu školního roku se měnila podle potřeb žáka se SPUCH, SPU. Na začátku roku byla intenzivní, probíhala formou pochvaly za snahu, oceňoval se dílčí pokrok v průběhu dne i v závěru vyučování. Zjistili jsme, že někomu

vyhovovala pozornost pedagoga, verbální pochvala. Jiný žák formou motivace poukázkami na jeho oblíbenou činnost, hru magnetickou stavebnici, kterou si rád trávil polední přestávku.

Forma motivace byla volena podle zájmů každého dítěte, což předpokládalo dobrou znalost žáka. Většina učitelek vyučuje tyto žáky delší dobu, i přesto se učitelky na formě motivace poradily s rodiči žáků.

System využívání prvků strukturalizace, vizualizace, individualizace a motivace, tedy prvků strukturovaného učení byl zaveden na začátku školního roku pomocí systému barevných kódů (sešity, názorné pomůcky, nástěnný rozvrh hodin, rozvrh hodin v deníčku žáka).

V následující části této diplomové práce se budeme věnovat zpracování výsledků a interpretaci dat.

4.4 Výsledky a interpretace dat

Domluvila jsem se s třídními učitelkami na termínu rozhoru. Všechny byly seznámeny s tím, že půjde o polostrukturovaný rozhovor na téma využití strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU, s jeho předpokládanou délkou a průběhem. Rozhovory proběhly osobní formou.

Rozhovor č. 1

Jméno učitelky: Dorothy

Délka praxe: téměř 30 let

Délka rozhovoru: 40 minut

Tabulka 2: Přehled učitelka Dorothy a žák Donald

Vyučující	žák	pohlaví	třída	SPUCH	SPU	Další kritéria	AP
Učitelka Dorothy	žák Donald	chlapec	4. i 5.	ADHD	SPU	pomalé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť	ano

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Paní učitelka Dorothy mi pro rozhovor nabídla termín dopoledne, když neměla výuku. S jejím návrhem jsem souhlasila. Paní učitelka se mi ochotně věnovala. Pozvala mne do kabinetu. Souhlasila s účastí v tomto výzkumu. Paní učitelka mi sdělila, že tuto třídu učí už druhým

rokem. Jejich třídní učitelkou se stala ve školním roce 2021/22, tehdy to byla 4. třída. Pokračovala s nimi i ve školním roce 2022/23. Ve třídě pracuje asistentka pedagoga. Do této třídy chodí žák s ADHD a SPU, má pomalé pracovní tempo, zvýšenou unavitelnost, sníženou krátkodobou paměť. To vše se promítá do jeho vzdělávání, potřebuje pravidelný režim při přípravě, více času na práci. Z těchto důvodů u něj byly využity prvky strukturovaného učení. Rozhovor trval přibližně 40 minut.

Rozhovor č. 2

Jméno učitelky: Carol

Délka praxe: téměř 35 let

Délka rozhovoru: 40 minut

Tabulka 3: Přehled učitelka Carol a žák Carl

Vyučující	žák	pohlaví	třída	SPUCH	SPU	Další kritéria	AP
Učitelka Carol	žák Carl	chlapec	3.	ne	SPU	pomalé pracovní tempo zvýšená unavitelnost snížená krátkodobá paměť	ne

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Paní učitelka Carol mi pro rozhovor nabídla termín hned po vyučování. S jejím návrhem jsem souhlasila. Paní učitelka se mi ochotně věnovala. Pozvala mne do kabinetu. Souhlasila s účastí v tomto výzkumu. Paní učitelka mi sdělila, že tuto třídu učí od první třídy doposud. Do této třídy chodí žák se SPU, což komplikují další faktory, pomalé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť. To vše se promítá do jeho vzdělávání, potřebuje pravidelný režim při přípravě, více času na práci. Z těchto důvodů u něj byly využity prvky strukturovaného učení. V této třídě nepracuje asistent pedagoga. Rozhovor trval přibližně 40 minut.

Rozhovor č. 3

Jméno učitelky: Beatrice

Délka praxe: 20 let

Délka rozhovoru: 45 minut

Tabulka 4: Přehled učitelka Beatrice a žák Bert

Vyučující	žák	pohlaví	třída	SPUCH	SPU	Další kritéria	AP
Učitelka Beatrice	žák Bert	chlapec	3. i 4.	ADHD	SPU	nerovnoměrné pracovní tempo zvýšená unavitelnost snížená krátkodobá paměť	ano

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Paní učitelka Beatrice mi pro rozhovor nabídla termín po vyučování. S jejím návrhem jsem souhlasila. Paní učitelka se mi ochotně věnovala. Pozvala mne třídy, kde už nebyli žáci. Souhlasila s účastí v tomto výzkumu. Paní učitelka mi sdělila, že tuto třídu učí od první třídy doposud. V této třídě pracuje asistentka pedagoga již třetím rokem. Do této třídy chodí žák, který má středně těžké poruchy chování (ADHD) a učení, což komplikují další faktory, nerovnoměrné pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť. To vše se promítá do jeho vzdělávání, potřebuje pravidelný režim při přípravě, více času na práci. Z těchto důvodů u něj byly ve školním roce 2021/22 využity prvky strukturovaného učení, v letošním roce je používá dál. Rozhovor trval přibližně 45 minut.

Rozhovor č. 4

Jméno učitelky: Elisabeth

Délka praxe: téměř 30 let

Délka rozhovoru: 40 minut

Tabulka 5: Přehled učitelka Elisabeth a žákyně Emily

Vyučující	žák	pohlaví	třída	SPUCH	SPU	Další kritéria	AP
Učitelka Elisabeth	žák Emily	dívka	5.	ADHD	SPU	kolísavé pracovní tempo zvýšená unavitelnost snížená krátkodobá paměť	ano

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Paní učitelka Elisabeth mi pro rozhovor nabídla termín po vyučování. S jejím návrhem jsem souhlasila. Paní učitelka se mi ochotně věnovala. Pozvala mne do kabinetu. Paní učitelka souhlasila s účastí v tomto výzkumu. Paní učitelka mi sdělila, že tuto třídu učila od první třídy do páté. Asistentku pedagoga měla až od třetí třídy do páté. Do této třídy chodila žákyně,

kteřá měla závažné poruchy chování (ADHD) a mírné poruchy učení, což k čemuž se přidávaly další faktory, kolísavé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť. To vše se promítalo do jejího vzdělávání. Potřebovala usměřňovat chování, pravidelný režim při přípravě, více času na práci. Z těchto důvodů u něj byly ve školním roce 2021/22 využity prvky strukturovaného učení. V letošním roce je v 6. třídě, kde už tuto metodu nepoužívá. Rozhovor trval přibližně 40 minut.

Rozhovor č. 5

Jméno učitelky: Amanda

Délka praxe: 3 a půl roku

Délka rozhovoru: 40 minut

Tabulka 6: Přehled učitelka Amanda a žákyně Amy

Vyučující	žák	pohlaví	třída	SPUCH	SPU	Další kritéria	AP
Učitelka Amanda	žák Amy	dívka	3.	ADHD	SPU	pomalé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost snížená krátkodobá paměť	ano

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Učitelka Amanda mi pro rozhovor nabídla termín po vyučování. S jejím návrhem jsem souhlasila. Paní učitelka se mi ochotně věnovala. Pozvala mne třídy, kde už nebyli žáci. Paní učitelka souhlasila s účastí v tomto výzkumu. Paní učitelka mi sdělila, že tuto třídu učila ve školním roce 2021/22. V této třídě pracovala asistentka pedagoga. Do této třídy chodí žákyně, která má ADHD a středně těžké poruchy učení, což komplikují další faktory, pomalé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost, snížená krátkodobá paměť. To vše se promítá do jejího vzdělávání, potřebuje pravidelný režim při přípravě, více času na práci. Z těchto důvodů u ní byly ve školním roce 2021/22 využity prvky strukturovaného učení. Rozhovor trval přibližně 40 minut.

Seznam otázek k rozhovorům je součástí přílohy. Participantky souhlasily s nahráním rozhovorů na zvukový záznam pro účely této diplomové práce. Poté byly rozhovory přepsány a zpracovány. Následně v souladu s etickými pravidly na přání participantek byly zvukové záznamy smazány. V následující části práce se budeme věnovat vyhodnocení výzkumných otázek.

Vyhodnocení výzkumných otázek

Na začátku praktické části této diplomové práce jsme si stanovili výzkumné otázky. Zde je postupně zodpovíme.

1. Jaké jsou nároky na přípravu využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU ?

Zjišťovali jsme, jaké jsou nároky na přípravu využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU. Pro zřehlednění jsme vytvořili následující tabulku.

Tabulka 7: Nároky na přípravu využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU

Nároky na přípravu, úpravu podmínek při využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU		
Nároky na osvojení metody	Nároky na čas	Nároky na personální podporu

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Čtyři učitelky uvedly, považovaly metodu za jednoduchou. Nároky na osvojení metody strukturovaného učení jim nezabraly moc času. Jedna učitelka už tuto metodu znala z dřívějších. Dále bylo zjištěno, že čas je důležitý pro přípravu této metody. Všechny učitelky potvrdily, že metoda je jednoduchá, je však každodenní. Čtyři učitelky měly ve třídě k dispozici asistentku pedagoga, což všechny u této metody ocenily v rámci personální podpory.

2. Jak probíhalo využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU?

Zjišťovali jsme, jak probíhalo využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU. Všechny participantky uvedly, že tuto metodu je vhodné používat jako doplňující, v kombinaci s dalšími metodami. V případě ADHD, participantky zdůrazňovaly potřebu dalších metod, které regulují chování žáka s ADHD. V případech SPU zdůrazňovaly potřebu reedukace SPU. Zjistili jsme, že tuto metodu všechny participantky používaly u žáků s ADHD s přidruženou SPU a dalšími faktory, kterými bylo pomalé nebo nerovnoměrné pracovní tempo, zvýšená unavitelnost a snížená krátkodobá paměť. V jednom případě tuto metodu využívali u žáka se všemi vyjmenovanými obtížemi bez ADHD. Dále jsme zjišťovali průběh využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU.

Tabulka 8: Průběh využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU

Průběh využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU		
spolupráce se zákonnými zástupci	podpora žáka při využívání metody	motivace žáka

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Všechny participantky se shodovaly v zásadních faktorech pro využívání prvků strukturované učení u žáků se SPUCH, SPU, a to spolupráci se zákonnými zástupci, poskytování průběžné podpory žákovi při využívání metody a důslednosti. Dalším zajímavým zjištěním byla volba vhodného motivačního systému. Všechny participantky se shodly na důležitosti volby motivace jako klíčového faktoru používání této metody u žáků se SPUCH, SPU.

Dále jsme zjišťovali samotné využívání prvků strukturovaného učení u žáků s SPUCH, SPU. Na začátku školního roku byl zaveden systém využívání prvků strukturovaného učení. Většina participantek metodu znala, ale osvojovala si ji. Důležitým zjištěním tedy byly nároky na přípravu pedagoga pro efektivní využívání této metody. Dalším aspektem byla příprava na výrobu vizualizovaného systému struktury pomocí barevných kódů. Sešity byly obaleny dle pravidla jeden vyučovací předmět jedna barva v souladu s vizualizovaným nástěnným rozvrhem hodin, který umístěn tak, aby na něj žák celou dobu viděl. Dále bylo třeba vyrobit rozvrh hodin do deníčku žáka. V rámci této přípravy participantky vyráběly přehledy učiva a obalovaly sešity, na které bylo potřeba přilepit štítky na jmenovky. Některé z nich měly k dispozici asistenta pedagoga, což usnadňovalo přípravu výroby pomůcek i samotnou realizaci využívání metody.

Zjistili jsme, že po fázi přípravy pedagoga a fázi výroby pomůcek následovala volba motivačního systému a zácvik žáka. Volba motivace bude popsána níže. K využívání této metody a jejímu osvojování bylo zjištěno, že nestačil jen zácvik žáka. Jako podstatné všechny participantky uvedly důležitost vysvětlení používání této metody žákovi, tak aby věděl, proč ji používat, co mu může přinést. Zácvik probíhal pod průběžným vedením žáka třídní učitelkou, s její podporou a důsledností nebo s podporou asistentky pedagoga.

3. Jaký vliv má využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU?

Zde popíšeme vliv využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU dle jednotlivých částí – vliv vizualizace, strukturalizace, individualizace a motivace.

Zjistili jsme, že vliv využívání prvků strukturovaného učení byl ovlivněn řadou faktorů, osobností žáka, mírou podpory a důsledností pedagoga.

Vliv vizualizace při využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU

Zjišťovali jsme, jak se osvědčilo využití vizualizovaných pomůcek pomocí barevných kódů u žáků se SPUCH, SPU.

Tabulka 9: Zjištění využívání vizualizovaných pomůcek pomocí barevných kódů u žáků se SPUCH, SPU

zjištění využívání vizualizovaných pomůcek pomocí barevných kódů u žáků se SPUCH, SPU		
Využívání vizualizovaného rozvrhu	Využívání vizualizovaného systému struktury obalených sešitů	Využívání přehledů učiva

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Všechny participantky uvedly, že se osvědčilo využívání vizualizovaných pomůcek pomocí barevných kódů u žáků se SPUCH, SPU. Dále bylo zjištěno, že byl využíván vizualizovaný nástěnný rozvrh v kmenové třídě, kde byl daný žák vzděláván. Z tvrzení participantek dále vyplynulo, že se u všech žáků osvědčilo využívání systému struktury sešitů obalených dle barevných kódů. K tomu se osvědčilo dle stejného pravidla využívání přehledů učiva.

Vliv systému strukturalizace při využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU

Tabulka 10: Vliv využívání systému struktury u žáků se SPUCH, SPU

Vliv využívání systému struktury u žáků se SPUCH, SPU		
samostatnost	čas	chování

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Zjišťovali jsme, jak byl vliv systému struktury při využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU. Zajímalo nás, jaké důsledky mělo využívání této metody na dopady ADHD, SPU. Zjistili jsme, že si žáci s ADHD, SPU touto metodou osvojovali vhodné pracovní návyky. Slovy jedné z participantek může žák touto metodou „*rozvíjet kompetence potřebné pro život, naučí se plánovat. To je možná ještě důležitější než jen mít včas správný sešit.*“ Participantky se shodly, že využíváním této metody došlo k eliminaci některých jevů –

zdržování se hledáním sešitu, odvádění pozornosti od práce s nutností opakování pokynů, eliminaci tenze „žák při hledání, šramocení, znervózní“, zhoršení písma až zhoršení výsledku práce.

Vliv individualizace při využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU

Jak uvádí Žampachová, Čadilová (2023) metoda individualizace je víc než jen individuální přístup k žákovi, prochází komplexně všemi aspekty vzdělávání.

Participantky uvedly, že upravovaly podmínky využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU v dílčích oblastech podle potřeb jednotlivých žáků. Dále bylo zjištěno, že všechny participantky si uvědomují, že to, co funguje u jednoho žáka, nemusí být vhodné pro jiného, že nelze očekávat, že to funguje automaticky na všechny žáky stejným způsobem. Participantkami bylo potvrzeno, že zásadní pro fungování této metody je přiměřená míra dle jednotlivých žáků. Tato zjištění potvrzují i Žampachová, Čadilová (2023).

Tabulka 11: Vliv využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU

Vliv využívání systému struktury u žáků se SPUCH, SPU		
samostatnost	čas	chování

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Na základě rozhovorů s třídními učitelkami žáků s SPUCH, SPU bylo zjištěno, že využívání prvků strukturovaného učení u těchto žáků vedlo k postupnému osamostatňování. Tito žáci méně spoléhali na podporu asistentky pedagoga, třídní učitelky než dříve, měli lepší přehled o svých věcech. Eliminoval se zmatek, chaos ve věcech. Někteří žáci s ADHD, SPU méně strhávali pozornost pedagoga nevhodnými projevy. Získali lepší přehled v systému školních pomůcek, získání času. Překvapilo nás, že to u některých žáků se SPUCH, SPU vedlo ke zvýšení sebevědomí, lepšímu začlenění mezi vrstevníky, možnosti zažít úspěch.

To bylo u jednotlivých žáků velmi rozdílné, u některých značně, u jiných v menším rozsahu. U některých žáků se SPUCH, SPU to eliminovalo „outsider“ sklony, slovy jednoho žáka se SPUCH, SPU „*dřív jsem to měl tak, že když jsem nemohl být nejlepší, chtěl jsem být nejhorší. Teď aspoň jde líp.*“

Vliv motivace při využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU

Jak uvádí Thorová (2016) dítě musí získat důvod, proč pracovat, osvědčily se materiální odměny (sladkost, oblíbená hračka či činnost).

Tabulka 12: Vliv motivace při využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU

Vliv motivace při využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU		
Forma motivace	Nároky na učitele	Efektivnost motivace

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Metoda motivace byla využívána formou nálepky do sešitu, slovní pochvalou či oceněním snahy, gestem. Motivace byla volena v souladu s individuálním nastavením žáka, v průběhu školního roku se měnila podle potřeb žáka se SPUCH, SPU. Na začátku roku byla intenzivní, probíhala formou pochvaly za snahu, oceňoval se dílčí pokrok v průběhu dne i v závěru vyučování. Forma motivace byla rozdílná. Zjistili jsme, že někomu vyhovovala pozornost pedagoga, verbální pochvala. Jinému žákovi více vyhovoval motivační systém ocenění formou razítka do deníčku, protože měl svůj důkaz, který mohl ukázat rodičům, kamarádům. Dalšímu žákovi se líbily nálepky smajlíků, proto u něj byl zvolen motivační systém formou nálepky do deníčku. Další žák formou motivace poukázkami na jeho oblíbenou činnost, hru magnetickou stavebnici, kterou si rád trávil polední přestávku.

Forma motivace byla volena podle zájmů každého dítěte, což předpokládalo dobrou znalost žáka. Většina učitelek vyučuje tyto žáky delší dobu, i přesto se učitelky na formě motivace poradily s rodiči žáků.

Zjistili jsme, že metoda motivace klade na učitele nároky na přípravu osvojení metody, čas v průběhu vyučovacího dne, materiál pedagoga, motivačního systému. Potvrdily to všechny učitelky.

Efektivnost motivace potvrdily všechny učitelky. S využitím motivace pracovali tito žáci lépe, někteří měli výkyvy, ale celkově se u všech metoda motivace osvědčila.

4. Jaké jsou výhody / nevýhody využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU?

Tabulka 13: Shrnutí výhod / nevýhod využití prvků strukturovaného učení u žáka s SPUCH, SPU

Výhody a nevýhody využití prvků strukturovaného učení na chování žáka s SPUCH, SPU		
výhody	nevýhody	limity

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Výhodou zavedení prvků strukturovaného učení ve škole hlavního vzdělávacího proudu byla dostupnost, malé náklady, stačily běžné materiály (barevný papír, laminovací fólie, na motivaci nálepky, razítka). Nevýhodou bylo zaškolení pedagogů, posléze žáků se SPUCH, SPU, příprava na výrobu pomůcek, obalení sešitů, vytištění štítků na jmenovky, výroba nástěnného rozvrhu, vytištění malých rozvrhů do deníčků, přehledů učiva, čas pedagoga během vyučování na důsledné dodržování metody a motivace žáka. Tento problém s postupem času snižoval, zabíral méně času.

Systém využívání prvků strukturovaného učení byl zaveden na začátku školního roku (pomocí systému barevných kódů - sešity, názorné pomůcky, nástěnný rozvrh hodin, rozvrh hodin v deníčku žáka). Byly zjištěny tyto limity. V jednom případě se jednalo o opakovanou ztrátu deníčku s rozvrhem. Proto byla vytvořena náhradní sada pro tohoto žáka se SPUCH, SPU, kterou měla k dispozici paní učitelka. Žák si ji vlepoval do nového deníčku. Dalším problémem s osvojováním této metody bylo střídání učeben naukových a jazykových předmětů, kde tento žák neměl k dispozici nástěnný rozvrh. Řešení bylo snadné. Byla vytvořena náhradní sada barevně rozlišeného rozvrh do žákova pouzdra. Z důvodu trvanlivosti a použitelnosti byla potřeba laminace. Náhradní sada se osvědčila, protože se pouzdro občas vysypalo a kartička s rozvrhem se ztratila.

Kategorie 5 - Názor vyučující, žáka a spolužáků na využití prvků strukturovaného učení u žáka s SPUCH, SPU pohledem učitelky

Zjišťovali jsme, jaký je názor vyučující, žáka a spolužáků na využití prvků strukturovaného učení u žáků s SPUCH, SPU

Tabulka 14: Názor pedagoga, žáka a spolužáků na využití prvků strukturovaného učení u žáka s SPUCH, SPU

Názor pedagoga, žáka a spolužáků na využití prvků strukturovaného učení u žáka se SPUCH, SPU		
vnímání metody pedagogem	vnímání metody jeho uživatelem	vnímání metody spolužáky

Zdroj: vlastní zpracování na základě vlastního výzkumu.

Zjistili jsme, že se participantky se shodovaly v názoru na využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU. Tuto metodu vnímaly, že jako prospěšnou, účinnou, ne však jako automaticky uplatnitelnou na každého žáka s SPUCH, SPU. Dále participantky zdůrazňovaly svůj názor na tuto metodu jako doplňující k dalším metodám regulující chování. „*Myslím si, že tato metoda může žákům s ADHD, SPU kompenzovat některé dopady.*“ Dále participantky vnímali posun u žáků s SPUCH, SPU, kteří metodu používali. U těchto žáků shodně uvedly, že jim to prospělo k samostatnosti, získání času a osvojení si vhodných návyků práce, lepší možnost zažít úspěch, více času na kamarády. Pozornosti učitelky se někteří méně dožadovali než před používáním této metody.

Zjišťovali jsme, jak vnímají využití prvků strukturovaného učení spolužáci žáka se SPUCH, SPU. Participantky uvedly, že to spolužáci berou jako běžnou věc, někteří si toho ani nevšimli.

Zjišťovali jsme, jak vnímají využití prvků strukturovaného učení sami žáci se SPUCH, SPU. Participantky uvedly, že to bylo individuální, protože každé dítě je jiné. Některým se to vyhovovalo a byli spokojení. Dále jsme zjistili, že si tito žáci všimli, co jim metoda přinesla, víc času na kamarády.

Ověření výzkumného předpokladu

Na začátku tohoto výzkumného šetření jsme si stanovili tento výzkumný předpoklad. Předpokládali jsme, že využívání prvků strukturovaného učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy u žáků SVP, tedy SPUCH, SPU může mít vliv na kompenzaci důsledků dílčích projevů těchto poruch při přípravě na vyučování.

Z tohoto výzkumu vyplynulo, že se výzkumný předpoklad potvrdil. Osvědčilo se využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

4.5 Diskuze

Chceme – li si odpovědět na výzkumné otázky, je třeba se zamyslet nad dostupnou literaturou a výzkumy. Zjistili jsme, že na téma strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU není velké množství. Z tohoto důvodu jsme čerpali z výzkumů Bazalové (2017), která se zabývá problematikou strukturovaného učení u dětí s PAS.

V praktické části této diplomové práce jsme zjistili, že nejčastěji byly používány vizuální pomůcky – upravené pomocí barevných kódů, rozvrh hodin, obalené sešity a přehledy učiva. Což potvrzuje i Bazalová (2017), která se zabývala výzkumem strukturovaného učení v letech 2010 – 11, kdy zjišťovala, využívání individuálně upravených pomůcek, mezi nejčastěji uváděnými byly vizuální pomůcky, upravené sešity a karty podporující vizualizaci, čtenářská záložka, upravené pořadače, písemné pokyny a upravené pracovní listy. Bazalová (2017) dále zjistila, že děti doma pracují podle strukturovaného učení méně často než ve škole. Bazalová (2017) uvedla, že se neověřilo, že pedagogové pracující s dětmi s PAS jsou vyškolení v užívání strukturovaného učení.

V našem výzkumném šetření jsme vycházeli z teoretického východiska, jak uvádí Thorová (2016), že specifický přístup strukturovaného učení částečně kompenzuje komplikovaný handicap, místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, strukturovaného učení je co nejvyšší míra samostatnosti jedince s PAS a jeho zařazení do běžného života. Zjistili jsme, že nejen u dětí s PAS, ale i dětí s jinými SVP, specifický přístup částečně kompenzoval u dětí dopady SPUCH, SPU.

Cigánková (2016) doplňuje, že strukturované učení je určeno pro děti s PAS, které se jiným způsobem učí to, co ostatní děti. Což se v našem výzkumném šetření prokázalo i u dětí se SPUCH, SPU.

Thorová (2012) doplňuje, že strukturované učení lze využít i pro děti hyperaktivní, s mentální retardací nebo pro lidi, kteří mají potíže se sebeorganizací. Na tomto základě jsme se pokusily zjistit, zda může využití prvků strukturovaného učení fungovat i u žáků s SPUCH, SPU, což se potvrdilo.

Zamysleme – li se nad potřebou struktury u dětí s SPUCH, SPU, můžeme čerpat z poznatků Michalové, Pešatové (2015), Jucovičové, Žáčkové (2023). Tyto autorky se shodují, že dětem s ADHD pomáhá zařazení struktury, vizualizace a motivace. Michalová, Pešatová (2015) uvádí, že děti s ADHD mají často potíže s organizací a plněním svých úkolů a povinností. To potvrzují i Jucovičová, Žáčková (2020), které uvádí, že v rámci školní přípravy můžeme dětem s ADHD pomoci vedením k určitému systému v ukládání a třídění pomůcek, což vede k přehlednosti, rychlé orientaci, možnému omezení a ztracení pomůcek. Účinné je také stanovit vhodnou dobu, dbát na pravidelnost a důslednost. Doporučují vést žáka k automatizaci postupů k využívání určitého systému školní práce.

V našem výzkumu jsme zjišťovaly, jak pomáhá dětem s ADHD, SPU systém struktury, který se osvědčil u všech žáků. Využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU, u nich vedlo k postupnému osvojování vhodných pracovních návyků. Dále díky této metodě došlo k eliminaci některých jevů – zdržování se hledáním sešitu, odvádění pozornosti od práce s nutností opakování pokynů, eliminaci tenze, zhoršení písma až zhoršení výsledku práce. Tato zjištění se shodují s výše uvedenými autorkami.

Dále jsme se v tomto výzkumném šetření zabývali využitím vizualizace prostřednictvím využívání názorných pomůcek, přehledů učiva, rozvrhu pomocí barevných kódů.

Jak uvádí Žampachová, Čadilová (2023) metoda individualizace je víc než jen individuální přístup k žákovi, prochází komplexně všemi aspekty vzdělávání. V tomto výzkumném šetření při využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU, bylo zjištěno, že pro fungování metody byla zásadní individualizace. Úpravy byly komplexním způsobem nastavovány podle potřeb jednotlivých žáků. Dále byla zásadní pro fungování této metody přiměřená míra u jednotlivých žáků. To potvrzují i Žampachová, Čadilová (2023), které uvádí, že přiměřená míra u jednotlivých žáků je důležitým aspektem této metody.

Z odborné literatury bylo zjištěno, že motivace je nedílnou součástí podpory žáků s PAS, což uvádí Žampachová, Čadilová (2023) a další. V problematice ADHD u dětí, kterou se v ČR zabývají Michalová, Pešatová (2015), Jucovičová, Žáčková (2023), Zelinková (2015) a další, je motivace zásadním prvkem. V tomto výzkumu bylo zjištěno, že vhodně zvolený motivační systém se u žáků s SPUCH, SPU osvědčil. Bylo však zásadní splnit tyto podmínky pro úspěšné fungování – čas a zájem pedagoga, spolupráci se zákonnými zástupci, dobrá znalost žáka, jeho zájmů. Motivace probíhala v různé míře, nejprve velmi intenzivní, oceňovaly se dílčí pokroky. Forma motivace byla rozdílná. Zjistili jsme, že někomu vyhovovala pozornost

pedagoga, verbální pochvala. Důsledkem toho byla u některých žáků eliminace nevhodného zaujímání pozornosti pedagoga. Jinému žákovi více vyhovoval motivační systém formou razítka do deníčku, protože měl svůj důkaz, který mohl ukázat rodičům, kamarádům. Dalšímu žákovi se líbily nálepky smajlíků, proto u něj byl zvolen motivační systém formou nálepky do deníčku. Další žák používal formu motivace poukázkami na jeho oblíbenou činnost, hru magnetickou stavebnici, kterou si rád trávil polední přestávku. Efektivnost motivace potvrdily všechny učitelky. S využitím motivace pracovali tito žáci lépe, někteří měli výkyvy, ale celkově se u všech metoda motivace osvědčila.

Výhody využívání prvků strukturovaného učení byla dostupnost, malé náklady. Stačily běžné materiály (barevný papír, laminovací fólie, na motivaci nálepky, razítka). Dalšími výhodami bylo osvojení vhodných pracovních návyků, zvyšování samostatnosti. V některých případech i eliminace nevhodných projevů žáka s SPUCH, SPU.

Nevýhodou bylo zaškolení pedagogů, zácvik a čas na podporu a monitoring žáků se SPUCH, SPU, příprava na výrobu pomůcek.

Využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu byly zjištěny následující limity. V jednom případě se jednalo o opakovanou ztrátu deníčku s rozvrhem. Řešením bylo vytvoření náhradní sady pro tohoto žáka se SPUCH, SPU, kterou měla k dispozici paní učitelka. Žák si ji vlepoval do nového deníčku. Dalším problémem s osvojováním této metody bylo střídání učeben naukových a jazykových předmětů, kde tento žák neměl k dispozici nástěnný rozvrh. Řešení bylo snadné. Byla vytvořena náhradní sada barevně rozlišeného rozvrh do žákova pouzdra. Z důvodu trvanlivosti a použitelnosti byla potřeba laminace. Náhradní sada se osvědčila, protože se pouzdro občas vysypalo a kartička s rozvrhem se ztratila.

Ze získaných rozhovorů vyplynulo, že metodu považovaly za jednoduchou, účinnou a smysluplnou. Vnímání využívání této metody žáky se SPUCH, SPU popsaly učitelky jako individuální, protože každé dítě je jiné, ale dále uvedly, že žákům metoda vyhovovala a byli s ní spokojeni. U spolužáků uvedly, že to spolužáci berou jako běžnou věc.

Výzkumným šetřením bylo provedeno zásadní zjištění. Využívání prvků strukturovaného učení u žáků s SPUCH, SPU se osvědčilo. Kompenzovalo pouze některé dopady SPUCH, SPU. Využívání této metody však mělo významný vliv na dílčí části dopadů SPUCH, SPU. Využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU je vhodné používat v kombinaci

s dalšími metodami, které regulují chování žáka s ADHD, vhodnými způsoby reedukace, taktéž v případě SPU. Za podstatné zjištění považujeme také spolupráci se zákonnými zástupci, poskytování průběžné podpory žákovi při využívání metody a dodržování zásady důslednosti.

4.6 Doporučení pro praxi

Tato práce se zabývala otázkou možností využití prvků strukturovaného učení u dětí s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se učitelé u žáků setkávají na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu, a to specifickými poruchami chování a učení. Školy navštěvuje mnoho dětí s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Problematika ADHD a SPU je na školách aktuálním tématem. Existuje mnoho literatury.

Vzhledem k široké oblasti ADHD si uvědomujeme, že ke kvalitní školní péči o žáka s ADHD je třeba využívat různé metody a postupy. Tato práce se zabývala dílčími dopady ADHD, SPU do vzdělávacího procesu těchto žáků. Nezaměřovala se primárně na řešení a metody regulující chování žáků, jejich reedukaci. Reagovala na aktuální zjištění z praxe, kdy se stává, že žáci s ADHD nemají přehled o svých věcech. Neví, jak si vytvořit systém v organizaci času, prostoru, jak ve škole fungovat. To vše se promítá do vzdělávání.

Zařazení prvků strukturovaného učení jako kompenzace dopadů ADHD by samo o sobě nebylo dostačující. Tímto výzkumným šetřením byly zkoumány některé dopady SPUCH, SPU. Bylo zjištěno, že využívání prvků strukturovaného učení ve vzdělávacím procesu žáka ve škole hlavního vzdělávacího proudu se osvědčilo.

Žákům s ADHD, SPU pomohlo využívání prvků strukturovaného učení vyřešit některé malé starosti, které působily celý řetězec opakujících problémů. Zavedením této metody ADHD, SPU u těchto dětí nezmizelo. Pomohlo jim to však lépe fungovat ve škole. Získali lepší přehled, více času na práci i kamarády, eliminovalo se neustálé hledání sešitů.

Pokud se zamyslíme nad tím, co všechno žáci s ADHD, SPU ve škole prožívají, můžeme si všimnout u těchto žáků opakování stejných problémů. Často jsou to věci, které se jim běžnými způsoby nedaří změnit. Dostávají se tak do kolotoče. V praxi se stává, že žáci s ADHD nemají přehled o svých věcech. Neví, jak si vytvořit systém v organizaci času, prostoru, jak ve škole fungovat. To vše se promítá do vzdělávání. Působí jim to zhoršení fungování ve škole. Ovlivňuje to každý školní den. Starosti se nabalují, přidávají se k obtížím

plynoucím z nepozornosti a hyperaktivity. Nezřídka vedou k neoblíbenosti vnímání školy. Žáci se do školy netěší, očekávají problémy. Sami žáci si s tím nedokáží často poradit. Metoda strukturovaného učení nabízí řešení těchto potíží. Zdánlivě tato metoda na první pohled může působit snadně. Naučit se však tuto metodu tak jednoduché pro tyto žáky není. Do osvojení vstupují různé aspekty - osobnost žáka, jeho přístup, přístup pedagoga, jeho rodiny. K dopadům SPUCH, SPU se často přidávají obtíže s krátkodobou pamětí, zvýšenou unavitelností, pomalým nebo nerovnoměrným pracovním tempem žáka. Toto vše může žáka se SPUCH, SPU snadno unavit. Je tedy důležité, aby věděl, proč má vynaložit další úsilí. Rovněž je podstatné pracovat s vhodnou mírou využívání této metody, stejně jako zařazováním relaxačních chvil.

Dále je důležité nastavit žákovi při osvojování metody vše velmi individuálně vzhledem k jeho jedinečnosti. Metodu používat postupně, neočekávat okamžité výsledky. Naopak se připravit na podporování žáka a oceňování drobných úspěchů. Nenechat se odradit. Naopak ocenit pokroky, i ty drobné. Poskytovat žákovi zpětnou vazbu. Podporovat ho.

Pokud se setkáváme při zavádění metody nebo v jejím průběhu s problémy, je důležité má ně reagovat a metodu případně upravovat. Neexistuje univerzální způsob používání této metody, který by byl uplatnitelný na každého stejně. Dále je třeba vnímat, jak používání metody vnímá sám žák, který ji používá. Nejen úspěchy či neúspěchy, které se často prolínají. Důležitá je jeho podpora.

Využívání prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD, SPU jako doplňující metody k dalším metodám regulujícím chování může přinášet užitek. Užitek, který může být přínosem nejen pro žáky s ADHD, SPU, ale i pro jejich pedagogy a rodiče. Vyučujícím může přinášet více prostoru, který mohou věnovat žákům. Žákům s ADHD, SPU může nabídnout osvojení si důležitých dovedností do života, a to nejen školního. Mohou získat lepší orientaci v čase, prostoru. Naučit se rozvíjet svou vlastní samostatnost. Také mohou získat více času na aktivity, které dříve nestíhali, které je baví.

Metoda strukturovaného učení může nabídnout řešení dílčích dopadů ADHD, SPU. Z našeho výzkumu vyplývá, že tato metoda může být prospěšná i pro žáky s ADHD, SPU v prostředí základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Domníváme se, že naše zjištění mohou v praxi inspirovat další pedagogy. Pro ilustraci zde uvedeme několik postřehů od žáků, kteří tuto metodu využívali.

Zpětná vazba od žáků

„ Dřív jsem to měl tak, že když jsem nemohl být nejlepší, chtěl jsem být nejhorší. Teď to aspoň jde líp.“

„ Líbí se mi to, rychleji najdu svoje sešity. Teď mám víc času na kamarády.“

ZÁVĚR

V teoretické části této diplomové práce jsme se věnovali tématu strukturovaného učení, zmínili jsme program TEACCH, z něhož vychází strukturované učení, jeho principy strukturalizaci, vizualizaci, individualizaci a motivaci. Popsali jsme termín speciální vzdělávací potřeby žáků obecně. Zmínili jsme problematiku SVP. Uvedli jsme vzdělávání žáků se SVP v systému škol, podpůrná opatření. V třetí kapitole z důvodu obsáhlosti tématu SVP jsme uvedli pouze SVP, které se týkají praktické části této diplomové práce, tedy specifické poruchy chování a učení. Poruchy autistického spektra jsme v teoretické části této práce popsali, protože strukturované učení vzniklo právě pro tyto žáky.

Prvky strukturovaného učení jsou trendem ve vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Tato práce se zabývala otázkou možností využití prvků strukturovaného učení u dětí s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se učitelé u žáků setkávají na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu, a to specifickými poruchami chování a učení. Problematika ADHD, SPU je na školách aktuálním tématem. Vzhledem k široké oblasti ADHD si uvědomujeme, že ke kvalitní školní péči o žáka s ADHD je třeba využívat různé metody a postupy. Zařazení prvků strukturovaného učení jako kompenzace dopadů ADHD by samo o sobě nebylo dostačující.

Zajímalo nás, zda jsou prvky strukturované učení využitelné u žáků s jinými SVP než PAS, tedy u SPUCH (ADHD), SPU. Zda mohou prvky strukturovaného učení kompenzovat některé dopady SPUCH, SPU do vzdělávacího procesu žáků. Opírali jsme se o teoretická východiska. Thorová (2012) uvádí, že strukturované učení lze využít i pro děti hyperaktivní. Na tomto základě jsme se pokusily zjistit, zda může využití prvků strukturovaného učení fungovat i u žáků s SPUCH, SPU, což se potvrdilo.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit využívání prvků strukturovaného učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy u žáků SVP. Tento cíl se nám povedlo splnit.

Zjistili jsme, že využívání prvků strukturovaného učení u žáků SPUCH, SPU vedlo k postupnému osamostatňování, osvojování vhodných pracovních návyků, zlepšení orientace, možnosti zažít úspěch. To bylo u jednotlivých žáků velmi rozdílné, u některých značné, u jiných v menším rozsahu.

Popsali jsme nároky na přípravu a průběh využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU. Popsali jsme výhody a nevýhody využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU. Dále jsme zjistili názor vyučující, žáků a spolužáků na využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU. Názor pedagogů byl k této metodě kladný. Oceňovali více prostoru na věnování se žákům se SVP i žákům intaktním. Názor žáků se SPUCH, SPU, kteří metodu používali, byl také kladný. Měli lepší orientaci ve svých věcech. Také oceňovali více času na své zájmy a kamarády. Názor jejich spolužáků byl kladný či neutrální.

Volili jsme nepřehlcenost. Zaměřili jsme se na využití strukturalizace, vizualizace, individualizace a motivace. Zvolili jsme osvojování systému přípravy na vyučování pomocí barevných kódů. Sešity byly obaleny dle pravidla jeden vyučovací předmět jedna barva v souladu s vizualizovaným rozvrhem hodin. Zjistili jsme, že využití vizualizovaných pomůcek pomocí barevných kódů u žáků se SPUCH, SPU se osvědčilo.

Zjišťovali jsme, zda má využívání prvků strukturovaného učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy, konkrétně u žáků SPUCH, SPU vliv na kompenzaci důsledků dílčích projevů těchto poruch při přípravě na vyučování.

Zjistili jsme, že zařazení prvků strukturovaného učení jako kompenzace dopadů ADHD by samo o sobě nebylo dostačující. Tímto výzkumným šetřením byly zkoumány některé dopady SPUCH, SPU. Bylo zjištěno, že využívání prvků strukturovaného učení ve vzdělávacím procesu žáků s ADHD, SPU ve škole hlavního vzdělávacího proudu se osvědčilo.

Výše uvedenými poznatky jsme popsali vliv využití prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD, SPU na 1. stupni základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Metoda kompenzovala některé dopady SPUCH, SPU do vzdělávacího procesu u těchto žáků. Systém využívání prvků strukturalizace, vizualizace, individualizace a motivace, tedy prvků strukturovaného učení, se u výše uvedených žáků osvědčil.

Žákům s ADHD, SPU pomohlo využívání prvků strukturovaného učení vyřešit některé malé starosti, které působily celý řetězec opakujících problémů. Zavedením této metody ADHD, SPU u těchto dětí nezmizelo. Pomohlo jim to však lépe fungovat ve škole. Získali lepší přehled, více času na práci i kamarády, eliminovalo se neustálé hledání sešitů.

Využívání prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD, SPU jako doplňující metody k dalším metodám regulujícím chování může přinášet užitek. Užitek, který může být

přínosem nejen pro žáky s ADHD, SPU, ale i pro jejich pedagogy a rodiče. Vyučujícím může přinášet více prostoru, který mohou věnovat žákům. Žákům s ADHD, SPU může nabídnout osvojení si důležitých dovedností do života, a to nejen školního. Mohou získat lepší orientaci v čase, prostoru. Naučit se rozvíjet svou samostatnost. Také mohou získat více času na aktivity, které dříve nestíhali, které je baví.

Metoda strukturovaného učení může nabídnout řešení dílčích dopadů ADHD, SPU. Z našeho výzkumu vyplývá, že tato metoda může být prospěšná i pro žáky s ADHD, SPU v prostředí základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Domníváme se, že naše zjištění mohou v praxi inspirovat další pedagogy. Osvojení si této strategie žáci s ADHD, SPU se mohou lépe připravit do života.

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – attention deficit hyperactivity disorder

AP – asistent pedagoga

apod. – a podobně

ČR – Česká republika

DSM-V - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ICD - International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPU – specifické poruchy učení

SPUCH – specifické poruchy chování a učení

SPC – speciálněpedagogické centrum

ŠPZ – školské poradenské zařízení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

tzv. - takzvaně

ZŠ – základní škola

SEZNAM LITERATURY

BABTIE, Patricia a EMERSON, Jane. 2018. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Přeložil TĚTHALOVÁ, Marie. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1304-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. 2016. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. 2020. *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9584-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora a PIPEKOVÁ, Jarmila. 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, SEDLÁČKOVÁ, Alena a VÍTKOVÁ, Marie. 2020. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy: teorie, výzkum a praxe*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9585-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2018. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-266-6.

BASLEROVÁ, Pavlína, MICHALÍK, Jan a FELCMANOVÁ, Lenka. 2020 *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.

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

CARTER, Cheryl R. 2014. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0621-7.

CIGÁNKOVÁ, Vladimíra a MIKOLÁŠ, Přemysl. 2016. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol: doplněná o odbornou analýzu Přemysla Mikoláše Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-414-9.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1.vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. 2017. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. [Praha]: Pasparta. ISBN 978-80-88163-49-7.

GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

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

HENDRICK, Carl a MACPHERSON, Robin. 2021. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Druhé, revidované vydání. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-7476-8.

HLADKÁ, Lenka a PAVLIŠTÍKOVÁ, Alena. 2008. *Struktura a strukturované úkoly pro děti s autismem*. 1. vyd. [Proboštov]: Ladislav Pavlišík. ISBN 978-80-254-2356-1.

JENETT, Wolfdieter. 2013. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele. Rádce pro rodiče a učitele*. Brno: Edik. ISBN 978-80-266-0158-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. 2015. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. 2017. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. 4. aktualizované vydání. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-24-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5714-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. 2016. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-36-7.

- KOPEČNÝ, Petr. 2018. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9206-8.
- KREJČOVÁ, Lenka a HLADÍKOVÁ, Zuzana. 2019. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1400-5.
- KREJČOVÁ, Lenka, HLADÍKOVÁ Zuzana, ŠEMBEROVÁ Kamila, BALHAROVÁ Kamila. 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.
- MICHALOVÁ, Zdeňka a PEŠATOVÁ, Ilona. 2015. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-934-4.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.
- MIŠOVIČ, Ján. 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.
- NEUBAUER, Karel, Sarmíte TŮBELE a NEUBAUEROVÁ, Lenka. 2017. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-261-5.
- NEUBAUER, Karel, TŮBELE, Sarmíte a NEUBAUEROVÁ, Lenka. 2016. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-643-8.
- POLÍNEK, Martin Dominik, POLÍNKOVÁ, Zdeňka. 2016. *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ: (předcházení problémům)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5056-8.
- SCHOPLER, Eric a MESIBOV, Gary B. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.
- SLOWÍK, Josef. 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.

- ŠPORCLOVÁ, Veronika. 2018. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOMPSON, Alison M. 2018. *Mé dítě má ADHD: jak s ním přežít*. Přeložil Monika KITTOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1316-1.
- THOROVÁ, Kateřina. 2012. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0215-8.
- THOROVÁ, Kateřina. 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9
- TUCKERMANN, Antje, HÄUSSLER, Anne a LAUSMANN, Eva. 2014. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. 1.vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-3-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2020. *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-441-1.
- VALENTA, Milan, KREJČOVÁ, Lenka a HLEBOVÁ, Bibiána. 2020. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčí funkce a oslabení kognitivního výkonu*. 1.vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0621-9.
- VILÁŠKOVÁ, Dagmar. 2006. *Strukturované učení pro žáky s autismem: (s přihlédnutím k postižení zraku a mentální retardaci)*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-233-0.
- VOSMIK, Miroslav a BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-687-2.
- VRUBEL, Martin. 2016. *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích II*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8468-1.

WINTER, Britta. 2018. *Jak na ADHD a problémy s pozorností: praktické tipy pro každý den*. Přeložil Zuzana MIKESKOVÁ. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1304-6.

ZELINKOVÁ, Olga. 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

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

INTERNETOVÉ ZDROJE

WHO. *Groups that were involved in ICD-11 Revision*. [online]. 2019. [cit. 2020-05-07]. Dostupné z [www: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089).

MŠMT. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*. [online]. 2023. [cit. 2023-05-07]. Dostupné také z [www: http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp](http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp)

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

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

Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění

Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění

SEZNAM ODKAZŮ OBRÁZKŮ

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. 2015. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*.
Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5347-8.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled výzkumného vzorku	40
Tabulka 2: Přehled učitelka Dorothy a žák Donald.....	45
Tabulka 3: Přehled učitelka Carol a žák Carl	46
Tabulka 4: Přehled učitelka Beatrice a žák Bert.....	47
Tabulka 5: Přehled učitelka Elisabeth a žákyně Emily	47
Tabulka 6: Přehled učitelka Amanda a žákyně Amy	48
Tabulka 7: Nároky na přípravu využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU	49
Tabulka 8: Průběh využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU.....	50
Tabulka 9: Zjištění využívání vizualizovaných pomůcek pomocí barevných kódů u žáků se SPUCH, SPU.....	51
Tabulka 10: Vliv využívání systému struktury u žáků se SPUCH, SPU	51
Tabulka 11: Vliv využívání prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU.....	52
Tabulka 12: Vliv motivace při využití prvků strukturovaného učení u žáků se SPUCH, SPU	53
Tabulka 13: Shrnutí výhod / nevýhod využití prvků strukturovaného učení u žáka s SPUCH, SPU.....	54
Tabulka 14: Názor pedagoga, žáka a spolužáků na využití prvků strukturovaného učení u žáka s SPUCH, SPU	55

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Podíl podle druhu postižení v základních školách ve školním roce 2021/22 (%)35

Graf 2: Podíl SPU podle pohlaví v základních školách ve školním roce 2021/22 (%).....35

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Klasifikace DSM-V	22
Obrázek 2: Zastoupení subtypů ADHD podle DSM-V	24
Obrázek 3 Rozdíl bez a s využívání metody vizualizace sešitů	41
Obrázek 4: Ukázka přípravy sešitů a přehledů učiva	41
Obrázek 5: Ukázka vyrobeného nástěnného rozvrhu hodin a malého rozvrhu pro žáka se SPUCH, SPU	42
Obrázek 6: Ukázka pomocí systému barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU	42
Obrázek 7: Ukázka přípravy sešitů dle systému barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU	43
Obrázek 8: Ukázka přípravy sešitů na začátku dne a v jeho průběhu dle systému barevných kódů aplikovaného na sešity žáka se SPUCH, SPU	43
Obrázek 9: Ukázka motivačního systému žáka se SPUCH, SPU	44

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas s účastí dítěte

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas s účastí vyučující

Příloha č. 3 – Seznam otázek do rozhovoru

Příloha č. 1 – informovaný souhlas s účastí dítěte

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážená paní, vážený pane,

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu a s účastí svého dítěte, nar., na výzkumném projektu pro účely diplomové práce na téma: „Strukturované učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy“ ve formě písemného materiálu, fotografie, rozhovoru.

Tento souhlas je poskytován na dobu neurčitou. Je Vaším právem kdykoliv odstoupit. Pro odstoupení je třeba písemná forma.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je kladen na:

- (1) Anonymitu informantů – budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.
- (2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).
- (3) Jako informant/informantka máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Daniela Baráková

Podpis:

Podle zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

Zákonný zástupce Podpis:

V dne

Příloha č. 2 – informovaný souhlas s účastí vyučující

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážená paní, vážený pane,

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu a s účastí na výzkumném projektu pro účely diplomové práce na téma: „Strukturované učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy“ ve formě rozhovoru, písemného materiálu, fotografie.

Tento souhlas je poskytován na dobu neurčitou. Je Vaším právem kdykoliv odstoupit. Pro odstoupení je třeba písemná forma.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je kladen na:

- (1) Anonymitu informantů – budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.
- (2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).
- (3) Jako informant/informantka máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Daniela Baráková

Podpis:

Byla jsem seznámena s průběhem rozhovoru, s právem odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku. Souhlasím s nahráváním rozhovoru pro účely této diplomové práce a po přepsání bude zvukový záznam vymazán, přepis rozhovoru bude součástí diplomové práce.

Dávám svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce.

Jméno Podpis:

V dne

Příloha č. 3 – seznam otázek k rozhovoru

SEZNAM OTÁZEK K ROZHOVORU

Souhlasíte s nahráváním tohoto rozhovoru pro účely mé diplomové práce?

Jaké máte vzdělání?

Jak dlouho učíte?

S jakými speciálními vzdělávacími potřebami u žáků jste se setkala?

Ve které třídě učíte a jaké SVP mají žáci ve Vaší třídě?

Setkala jste se s metodou strukturovaného učení?

U jakého žáka využíváte prvky strukturovaného učení?

Jaké prvky strukturovaného učení využíváte při práci se žákem s ADHD, SPU a čem vidíte jejich přínos?

Jaké problémy provází žáky s ADHD, SPU, se kterými jste se setkala a jak je řešíte?

Jak ovlivňuje využívání prvků strukturovaného učení přípravu věcí na vyučování u žáka s ADHD, SPU?

Jak ovlivňuje využívání prvků strukturovaného učení obtíže s pomalým pracovním tempem u žáka s ADHD, SPU?

Jakou máte zkušenost s používáním prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD, SPU?

Co je podle Vás nejpodstatnější na využívání prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD, SPU ?

Jak probíhalo využívání prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD, SPU?

Podle čeho jste volila motivační systém u tohoto žáka?

Jak hodnotíte využívání prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD, SPU?

Co se (ne)osvědčilo při využívání prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD, SPU?

Jaký je Váš názor na využívání prvků strukturovaného učení u žáků s ADHD, SPU?

U jakých žáků byste využívání prvků strukturovaného učení uvítala?

Co si myslíte, jak vnímají využívání prvků strukturovaného učení sami žáci s ADHD, SPU, kteří ho používají?

Co si myslíte, jak vnímají ostatní spolužáci využívání prvků strukturovaného učení u žáků se ADHD, SPU?

Co je optimální pro zavedení využívání prvků strukturovaného učení u žáků se ADHD, SPU do procesu vzdělávání žáků?

ANOTACE

Název práce:	Strukturované učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy
Název práce v angličtině:	Structured learning of pupils with special educational needs at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá strukturovaným učení, poruchami autistického spektra, ADHD, specifickými poruchami učení – dyslexií, dysgrafií, dysortografií. Praktická část se zabývá využíváním strukturovaného učení u ADHD, SPU. Cílem této práce bylo zjistit využívání prvků strukturovaného učení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy u žáků.
Klíčová slova:	Strukturované učení, speciální vzdělávací potřeby, poruchy autistického spektra, ADHD, specifické poruchy chování a učení, vzdělávání I. stupeň.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part deals with specific learning disabilities – dyslexia, dysgraphia, dysortographia, re-education specific learning disabilities. The practical part deals with creation of worksheets and tools for pupils with specific learning disabilities of a primary education. The aim of the thesis was use use of elements of structured learning by pupils with special educational needs in the 1st grade of primary school.
Klíčová slova v angličtině:	Structured learning specific learning disabilities, autism spectrum disorders, attention deficit hyperactivity disorder, primary education.
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

