

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora rozvoje metakognitivních schopností a kompenzačních strategií u žáků
se specifickými poruchami učení

Supporting the development of metacognitive skills and compensatory strategies
in students with specific learning disabilities

Barbora Kohmová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2024

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Podpora rozvoje metakognitivních schopností a kompenzačních strategií u žáků se specifickými poruchami učení vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha a datum odevzdání práce

.....

podpis

Chtěla bych poděkovat PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost, ochotu, cenné podněty a rady. Poté bych ráda poděkovala své rodině za veškerou podporu při psaní této práce. V neposlední řadě bych vyjádřila velké díky všem informantům, kteří byli ochotni se zapojit do výzkumu práce a také školám, které to celé umožnily.

ANOTACE

Práce si klade za cíl prozkoumat učební strategie u žáků se specifickými poruchami učení. Je rozdělena na dvě části. V teoretické části nabízí vhled do problematiky specifických poruch učení, představuje jejich definice, projevy ve školním vzdělávacím procesu a jejich dopady do vzdělávání. V empirické části je za využití kvalitativního výzkumu poukázáno na jednotlivé strategie učení, kteří žáci se specifickými poruchami učení využívají. Pomocí polostrukturvaného rozhovoru hledá metoda, kterou by se přispělo k zefektivnění učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Deficity dílčích funkcí, specifické poruchy učení, kompenzační strategie, metakognitivní schopnosti, úpravy podmínek, předpoklady pro efektivní učení

ANNOTATION

The aim of this thesis is to investigate the learning strategies of students with specific learning disabilities. It is divided into two parts. In the theoretical part it offers an insight into specific learning disabilities, presents their definitions, manifestations in the school educational process and their impact on education. The empirical part uses qualitative research to highlight the different learning strategies used by students with specific learning disabilities. Using a semi-structured interview, it seeks effectiveness for learning.

KEYWORDS

Sub-functional deficits, specific learning disabilities, compensatory strategies, metacognitive skills, modifying conditions, prerequisites for effective learning

Obsah

1	ÚVOD	6
2	TEORETICKÁ ČÁST	7
2.1	DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ	7
2.1.1	<i>Dělení deficitů dílčích funkcí</i>	7
2.2	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	8
2.2.1	<i>Předpona dys-</i>	9
2.2.2	<i>Dyslexie</i>	9
2.2.3	<i>Dysgrafie</i>	10
2.2.4	<i>Dysortografie</i>	11
2.2.5	<i>Dyskalkulie</i>	12
2.2.6	<i>Ostatní specifické poruchy učení</i>	13
2.3	ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	13
2.3.1	<i>Historie</i>	13
2.3.2	<i>Současnost</i>	14
2.4	REEDUKACE	15
2.4.1	<i>Zásady reedukace</i>	15
2.5	KOMPENZAČNÍ STRATEGIE.....	17
2.6	PŘEDPOKLADY DŮLEŽITÉ PRO EFEKTIVNÍ UČENÍ	19
2.6.1	<i>Kognitivní a percepční funkce</i>	19
2.6.2	<i>Rozumové schopnosti</i>	20
2.6.3	<i>Paměť</i>	21
2.6.4	<i>Pozornost</i>	22
2.6.5	<i>Kognitivní styl</i>	22
2.6.6	<i>Emoce</i>	23
2.6.7	<i>Motivace</i>	23
2.6.8	<i>Vůle</i>	23
2.6.9	<i>Vlivy prostředí a osobnostních charakteristik dětí</i>	23
2.7	METAKOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI	24
2.8	ÚPRAVA PODMÍNEK PRO UČENÍ PODLE TYPU PORUCHY.....	24
2.9	STRATEGIE A PROGRAMY NA PODPORU ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	26
3	PRAKTICKÁ ČÁST	28
3.1	CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	28
3.2	METODOLOGIE	29
3.2.1	<i>Výběr informantů</i>	29
3.2.2	<i>Způsob získávání dat</i>	30
3.2.3	<i>Průběh výzkumného šetření</i>	30
3.2.4	<i>Analýzy rozhovorů</i>	31
3.2.5	<i>Výsledky výzkumného šetření</i>	41
3.2.6	<i>Shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi</i>	47
4	ZÁVĚR	50
5	SEZNAM TABULEK	51
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	51
7	SEZNAM PŘÍLOH	55

1 ÚVOD

Bakalářská práce na téma Podpora rozvoje metakognitivních schopností a kompenzačních strategií u žáků se specifickými poruchami učení se zabývá jednotlivými druhy specifických poruch učení a poskytuje vhled do vzdělávacího procesu žáků druhého stupně ZŠ s těmito poruchami. Jedná se o žáky, kteří na základě svých speciálních vzdělávacích potřeb spadají do problematiky speciální pedagogiky.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části hovoří o deficitech dílčích funkcí jakožto o důležitém aspektu pro dovednosti jako je čtení, psaní a počítání.

Další kapitoly se zabývají nejprve jednotlivými specifickými poruchami učení. Nejdříve se představují, uvádí se jejich definice a poukazuje se na to jakým způsobem specifické poruchy učení zasahují do vzdělávacího procesu. Dále se pak pojednává o jejich vzniku, historii a dostáváme se k výzkumům, které jsou prováděny v posledních letech. Probíráme i možnosti reedukace a popisujeme jednotlivé zásady, které reedukaci tvoří.

Ke konci teoretické části se hovoří o kompenzačních strategiích, které lze využívat pro žáky se specifickými poruchami učení. Pozornost je také zaměřena na úpravu podmínek pro učení podle typu poruchy. Představují se strategie a programy na podporu žáků se specifickými poruchami učení.

V praktické části je proveden kvalitativní výzkum, jenž se zabývá žáky druhého stupně základních škol, kteří mají specifickou poruchu učení. Vybraní žáci odpovídají na otázky, které umožňují nahlédnout do jejich vzdělávacího procesu. Výzkum sleduje nejen kompenzační strategie, ale také podmínky pro efektivní učení spolu s cestou, kterou žáci musí pro úspěšné dovršení vzdělávání projít.

2 Teoretická část

2.1 Deficity dílčích funkcí

Deficity dílčích funkcí úzce souvisí se specifickými poruchami učení. V literatuře se setkáváme s názorem odborníků, kteří uvádějí, že „*poruchy učení mimo jiné vznikají jako důsledek deficitů dílčích funkcí potřebných pro osvojení počátečních výukových dovedností ve čtení, psaní, pravopisu a počítání. Jedná se o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte*“ (Michalová, 2004, s. 44).

Již v roce 1973 německý autor J.Graichen zavádí pojem „Teilleistungsschwächen“ neboli deficity dílčích funkcí, které pak definuje tak, že se jedná o „*snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace*“ (Pokorná, 2010, s. 95).

V neposlední řadě uvádíme definici dílčích funkcí dle Sindelarové (2007, s. 8), která je popisuje jako „*základní schopnost, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání, a i přiměřeného chování*“.

2.1.1 Dělení deficitů dílčích funkcí

Brigitte Sindelarova (2007) dělí deficity dílčích funkcí na šest oblastí:

1. Diferenciace pozadí a figury nebo zaměření pozornosti

Poukazuje na důležitost celku, kdy dítě musí zaměřit svou pozornost na důležité věci v celku, a naopak je odlišit od těch nepodstatných.

2. Optická a akustická diferenciaci a členění

Označuje schopnost rozlišovat podobné tvary/věci, které ale nejsou totožné. Při vnímání tvarů písmen je dítě rozlišuje.

3. Intermodální kódování

Umožňuje dítěti přepojovat obsahy jedné smyslové oblasti do druhé, tedy spojit si viděný obraz se slyšeným slovem. U sluchového vnímání pak umožňuje dítěti spojit si hlásku s písmenem či přiřadit slyšené k písemnému.

4. Optická, akustická a intermodální krátkodobá a dlouhodobá paměť

Schopnost, při které si uchováváme v paměti všechno, co vnímáme a dokážeme si to spojit. Pokud se jedná o sníženou zrakovou paměť, vyskytují se u dítěte problémy se

zapamatováním jednotlivých písmen a na základě toho pak dochází k vynechávání písmen. Sluchová paměť je naopak důležitá pro zapamatování slyšených pokynů, například při psaní diktátu.

5. Funkce seriality

Představuje schopnost vnímat jevy tak, jak jdou po sobě. Poskytuje tedy základ pro učení, jelikož poukazuje na skutečnost, že se náš život odehrává v určitém čase. Deficit se zde může projevit jako porucha chování.

6. Vnímání orientace těla a orientace v prostoru

Dítě se dokáže orientovat jak na vlastním těle, tak i v prostoru. Stejně tak dokáže vnímat prostorové vztahy mezi různými předměty a jevy. Deficit se zde může projevit například při orientaci v učebnici.

Zároveň každá dílčí funkce má svou posloupnost ve vývoji. Na základě diagnostického vyšetření je tedy důležité identifikovat oslabenou funkci a zároveň zjistit na jaké úrovni se daná funkce nachází. Vždy vycházíme z vývojové úrovně, kterou dítě již zvládlo. Navazující vývojové úrovně se osvojují až po zautomatizování nižší úrovně, což je podstatné pro zvolení ideálních reedukačních a intervenčních postupů (Felcmanová a kol., 2015).

2.2 Specifické poruchy učení

Mezinárodní klasifikace nemocí, dle 10. revize řadí specifické vývojové poruchy školních dovedností mezi poruchy psychického vývoje, a to tedy následovně:

- F 80 specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.0 specifická porucha čtení
- F 81.1 specifická porucha psaní
- F 81.2 specifická porucha počítání
- F 81.3 smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 vývojová porucha školních dovedností – nespecifikovaná
- F 82 specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 smíšené specifické vývojové poruchy

(MKN - 10 [2011] a ÚZIS ČR [2011])

Děti, žáci a studenti se specifickými poruchami učení mívají obtíže ve čtení, psaní, počítání či v pravopise. Následně bývají diagnostikováni jako děti, žáci a studenti s dyslexií, dysgrafií, dysortografií či dyskalkulií. Čeští autoři ještě rozlišují poruchy označované jako dyspraxie, dysmúzie či dyspinxie.

Specifické poruchy učení se nedotýkají pouze žáka, nýbrž i jeho rodičů, sourozenců, učitelů a v neposlední řadě i spolužáků. Důležité je si uvědomit, že tyto obtíže s jejich nositeli nejsou jen po dobu školní docházky, ale i v pracovním životě a zůstávají s nimi i ve věku seniorském. Pozornost by se tedy měla zaměřit k jejich metakognitivním schopnostem a s tím souvisejícími kompenzačními strategiemi, které jim pomáhají ke zlepšení efektivity učení obecně, ale i při zvládnutí běžných denních požadavků.

Je zde velká různorodost i pestrost symptomů, kterých mohou specifické poruchy učení nabývat. „*Definování specifických poruch učení se vyvíjelo v závislosti na rozvoji poznání od prvotního definování dyslexie jakožto specifické poruchy čtení až po definování dalších typů specifických poruch učení*“ (Bartoňová, 2018, s. 25) Mezi první definice řadíme definici Ranschburgovu, která ji popisuje a říká, že se jedná o nedostatečnost duševního aparátu, přičemž následkem této poruchy má žák problém osvojit si ve škole čtení i přes to, že jeho smyslové orgány nevykazují vadu (Ranschburg 1916 in Pokorná, 2001).

2.2.1 Předpona dys-

Tato předpona poukazuje na společný základ specifických poruch učení, a stává se tedy jejich společným znakem. Chápeme ji především jako rozpor či deformaci a „*v uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena*“ (Zelinková, 2015, s. 9).

2.2.2 Dyslexie

Dyslexie neboli také specifická porucha čtení je ve většinové populaci nejznámějším pojmem, co se specifických poruch učení týká, jelikož se ze zmíněných poruch projevuje nejnápadněji. Známost této poruchy vychází i z toho, že v prvních zdrojích, ve kterých se o specifických poruchách učení dozvídáme je uváděna právě jen dyslexie. Již definice z roku 1994 od výboru Ortonovy dyslektické společnosti uvádí, že se jedná „*o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekódováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování*“ (Matějček in Kucharská, 1998, s. 118).

Mezinárodní dyslektická asociace popisuje dyslexii jako specifickou poruchu učení s neurobiologickým původem, kdy se projevují obtíže s přesným anebo plynulým rozpoznáváním slov a špatnou schopností psaní a dekodování. Dle převažujícího názoru tyto obtíže vycházejí z deficitu fonologické složky jazyka. Jako k druhotnému následku může docházet k problémům s porozuměním a k omezené čtenářské zkušenosti, což pak může bránit v rozvoji slovní zásoby a obecných znalostí. Mezi běžné projevy patří neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami, strach z hlasitého čtení, nahrazování složitých slov za jednodušší, vynechávání celé části delších slov, problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen a s tím související rozlišování písmen si tvarově podobných (*b, d, p / s, z*) a zvukově si podobných hlásek (*a, e, o / p, b/d', d*) (Zelinková, 2009). Obtíže ve vnímání slova či písmena jsou spojeny s neschopností zrakové diferenciaci, analýzy i syntézy, s poruchami pravolevé a prostorové orientace či s nedostatečnou zrakovou pamětí (Jucovičová, Žáčková, 2014). Žáci mívají také problémy s melodií či intonací, neumí pracovat s dechem (Jucovičová, Žáčková, 2004).

S dopady dyslexie je pro mnohé děti těžké se smířit, během procesu učení si vytváří negativní vztah ke čtení, což se pak může přenést i do negativního vztahu k vyučujícím, kteří ve svých hodinách čtení hojně využívají. Tyto obtíže se projevují jak v hodinách českého jazyka, kdy nejsou schopni najít své chyby ve psaném projevu, tak i matematice, kde jim může činit problém porozumění zadání i čtení čísel či číslic. Z toho vyplývá, že dítě stížené dyslexií se potýká se zmiňovanými problémy ve většině vyučovacích předmětů (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.2.3 Dysgrafie

Je specifická porucha učení, která postihuje osvojování si písma, a to tedy i grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu písma (Zelinková, 2015). U žáků je také „*narušena motorika, porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace.*” (Bartoňová, 2018, s. 34).

To se projevuje například problémem s dodržěním lineatury, pomalým a namáhavým psaním, na základě čehož obsah napsaného textu nekoresponduje se skutečnými jazykovými schopnostmi žáka. Deficity senzo-motorických schopností mají za následek následující obtíže: namáhavé zapamatování si tvaru písmen a s tím související jejich nápodoba, což vede k tomu, že je písmo hůře čitelné až nečitelné. Dále se pak se v písemném projevu takového žáka často objevují písemné přepisy a škrtnání již napsaného, což vzbuzuje neupravený vzhled na úkor velkého množství času stráveného nad daným úkolem (Zelinková, 2015).

Za příčinu dysgrafie v raném věku lze označit neukončený vývin symetrického tonického šíjového reflexu, který se vyvíjí ve fázi lezení, jež některé děti přeskočí. Pokud toto nastane mohlo by to zapříčinit svalové napětí, což může způsobit negativní dopady na koordinaci pohybů i rytmicitu. U těchto dětí lze pozorovat i narušené zrakové vnímání, oslabenou paměťovou i prostorovou orientaci. Problémy zde činí i převody sluchových vjemů do grafické podoby. Problémy zde může činit i zkřížená či nevyhraněná lateralita. Děti mívají nezpevněnou či neuvolněnou horní končetinu, což vede ke zvýšenému svalovému napětí. (Jucovičová, Žáčková, Zörklerová, 2007).

U mnohých žáků se dysgrafie ve školním prostředí dostavuje pouze při procesu psaní. Školní neúspěch je patrný ve všech předmětech, ve kterých jsou závislí na psaní. Většinou je postiženo více forem grafického projevu, což se pak projeví například v hodinách matematiky, kdy žáci nedokážou s přesností rýsovat. Žáci mají problém přečíst to, co napsali, čímž si znemožňují učení pouze ze svých zápisků a pro lepší výsledky potřebují využít i jiný zdroj. Během školní docházky pak mohou nabýt odporu ke psaní, ale i kreslení či rýsování (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.2.4 Dysortografie

Dysortografii popisujeme jako specifickou poruchu učení, která postihuje osvojování si pravopisu (Zelinková, 2015). Tato porucha bývá nejvíce nápadná u žáka v 1. až 3. ročníku povinné školní docházky. Správně nastavená péče, ale umožňuje, aby byl žák schopný se těchto chyb dopouštět s menší frekvencí (Přinosilová in Pipeková, 1998). Porucha se projevuje specifickými dysortografickými chybami, které vycházejí z deficitů sluchového vnímání.

Tyto chyby pak můžeme blíže specifikovat jako:

- Záměna tvarově podobných písmen (například [$o > a$], [$j > p$]) či podobných číslic (například [7–4, 6–9]).
 - Vyskytuje se také vynechávání písmen, komolení slov, či nesprávné umístění/vynechávání/přidávání diakritických znamének.
 - Písmo bývá snižené kvality, kvůli čemu je poté hůře čitelné.
 - V geometrii neschopnost přesnosti rýsování z důvodu přílišného tlačení na tužku.
- (Jucovičová, Žáčková, 2023)

Projevy pozorujeme mimo českého jazyka i v jazycích cizích a stejně tak v naukových předmětech. Obtíže nastávají při diktování textu bez zrakové opory. U jedinců dochází k problémům, pokud je během výkladu slyšet i jakýkoli rušící element, jelikož následně pouze

slyší, že jim někdo něco říká, ale už nerozumí tomu, co je jim sděleno. Během rozhovoru s nimi můžeme pozorovat, že si obtížně vybavují pojmy a objevuje se u nich snížený jazykový cit (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.2.5 Dyskalkulie

Specifická porucha učení charakterizovaná poruchami matematických dovedností, zasahuje do oblasti zvládnání základních početních operací (Bartoňová, 2018).

Dle Košče se dyskalkulie může členit na:

- Praktognostickou
- verbální
- lexickou
- grafickou
- operační/operacionální
- ideognostickou

(Košč 1975 in Jucovičová, Žáčková, 2023)

Ve školním prostředí si všimneme těchto specifických projevů.

- Nespojování čísla a počtu – dítě si pod číslem nepředstavuje určitý počet například předmětů.
- Nerozlišení geometrických tvarů – dítě není schopno tyto tvary třídít dle velikosti, tvaru.
- Záměny matematických operací – sčítání/odčítání, označování větší/menší, záměny čitatele s jmenovatelem.

(Jucovičová, Žáčková, 2023)

- Při řešení matematické operace – vybaví si pouze dva následující kroky.
- Hledání chyby – není schopen najít svou chybu v příkladě, lépe se mu počítají příklady u tabule nežli v sešitě.

(Bartoňová, 2018)

Dyskalkulie nezasahuje pouze do výuky matematiky, ale obtíže se projevují i v předmětech, se kterými se prolíná tedy s chemií či fyzikou. V naukových předmětech jako je zeměpis či dějepis vidíme problémy se zapsáním souřadnic a/nebo chápáním časové osy.

2.2.6 Ostatní specifické poruchy učení

Mezi tyto poruchy někteří čeští autoři řadí ještě dyspraxii, dysmúzií a dyspinxií. Dyspraxii chápeme jako specifickou poruchu obratnosti, která se objevuje již při běžných denních úkonech. Žáci s touto diagnózou pak bývají pomalí, nešikovní a z tohoto důvodu vypadají jejich výrobky neupraveně či nevzhledně (Bartoňová, 2018). Někteří žáci pak mívají problémy s mluvením, jelikož dyspraxie může způsobovat artikulační neobratnost (Přinosilová in Pipeková, 1998).

Dysmúzií pak vnímáme jako potíže, jež zasahují do oblasti hudby. Obtíže se týkají vnímání hudby a její reprodukce. Jedinci s touto poruchou také postrádají rytmus a jejich schopnosti jim neumožňují číst a zapisovat noty (Bartoňová, 2018).

Dyspinxie se projevuje nízkou úrovní kresby. Spočívá v neobratném zacházení s tužkou, které je dále tvrdé. V neposlední řadě žák nedokáže převést svou představu na papír, kvůli potížím s vizuomotorickou koordinací a vnímáním perspektivy (Bartoňová, 2018).

2.3 Etiologie specifických poruch učení

Tato kapitola se zabývá etiologií specifických poruch. Konkrétněji jsou zde rozebrány poruchy z hlediska časové osy od jejich vzniku v historii, přes vývoj v letech až po současnost.

2.3.1 Historie

Stále více se naše společnost zabývá tím, na jaké bázi specifické poruchy učení vznikají. Tendence vyřešit tuto otázku se ale jistě objevily již v minulosti. Zkoumalo se, zda jde o poruchu geneticky podmíněnou či zda je ovlivněna jinými vlivy po narození.

V 60. letech 20. století byl uskutečněn výzkum O. Kučery v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, který se zabýval příčinami poruch jeho dětských pacientů. Svým výzkumem došel k následujícím poznatkům: „*lehké mozkové dysfunkce (tehdy nazývané lehké dětské encefalopatie) se objevily u 50 % dětí ze sledované skupiny.*

1. *Dědičnost byla prokázána přibližně ve 20 %*
2. *Třetí skupina byla hereditálně-encefalopatická a tvořilo ji asi 15 % dyslektiků*
3. *Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15 % dětí.“*

(Zelinková, 2015, s. 19)

Dále se také zkoumaly psychické funkce, které jsou využívány při nácviku čtení a psaní, sledovány dle reedukace od autorky z Litvy A. Lalajevy v roce 1983. V tomtéž roce publikuje

i francouzský autor A. Tomatis, který předpokládá, že tyto poruchy vznikají v důsledku nedostatečného rozvoje sluchového vnímání (Zelinková, 2015).

2.3.2 Současnost

Odborníci u nás i ve světě se shodují na několika abnormalitách, které zasahují do oblastí motoriky, vizuálních a auditivních procesů, rychlého zpracování podnětů, paměti nebo i funkcí a stavby centrální nervové soustavy. (Zelinková, 2015) Lze pak říci, že „*tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti. To je jeden z důvodů, proč nenalezneme stejné dva jedince s poruchou čtení a proč nelze vytvořit optimální metody společné pro všechny*“ (Zelinková, 2015, s. 21).

Vznikají také nové studie s dosud neznámými informacemi. V roce 2022 publikovalo Centrum pro neurovědu ve vzdělávání ve spolupráci s Univerzitou v Cambridge studii o rytmických vzorech řeči jakožto základu pro sensorické a neuronální jazykové zpracování. Rytmičké rutiny typické pro péči o děti v mnoha kulturách, mezi něž řadíme například rodičovské zpívání ukolébavek novorozencům a všeobecné řeči zaměřené na novorozence (takzvané BabyóTalk) podporují základní komponenty amplitudové modulace, které pak přispívají k vytváření jazykového mozku. Základním prvkem jazyka, stejně tak i hudby, je rytmická struktura. Řeč v podstatě zahrnuje vzory silných a slabých úderů, které se periodicky opakují v hierarchických strukturách. Toto vzorování se označuje jako metrum nebo prozodie a zvukový důraz na slabiku. Bylo zjištěno, že mozek novorozence se zpočátku spoléhá na tuto rytmickou strukturu při budování jazykového systému. U dětí s dyslexií bylo prokázáno, že dekódují zvukovou strukturu jazyka odlišným způsobem nežli lidé bez dyslexie. Čtení je pro ně velmi namáhavé i tehdy, i pokud si zapamatují jednotlivé zvuky písmen nebo jednotlivých slabik. Děti s dyslexií tedy nedokážou plně rozeznávat rytmické vzory řeči a celý proces učení je pro ně tak mnohem náročnější. (Goswami, 2022)

V roce 2023 Árni Kristjánsson a Heida Maria Sigurdardottir publikovali studii o vlivu vizuální percepce na vznik dyslexie. V rámci vizuální percepce se můžeme setkat s rizikovými faktory od dysfunkce magnocelulární dráhy až po abnormální pohyby očí a pozornost při zpracování zrakových informací. Studie poukazuje že několik proměnných vzájemně interaguje během prenatálního a postnatálního vývoje tak, že buď podporují anebo brání efektivnímu učení. Hlavním cílem studie ovšem je zdůraznit multifaktoriální aspekty dyslexie a posoudit vizuální faktory. Dyslexii tedy pravděpodobně způsobují problémy s fonologií, vizuálním zpracováním nebo obecnými deficity v různých kombinacích. (Kristjánsson, Sigurdardottir, 2023)

2.4 Reedukace

Je považována za základní speciálněpedagogickou metodu. Doslovný překlad by ovšem znamenal spíše převýchovu. Reedukaci charakterizujeme jako „*dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte*“ (Bartoňová, 2005, s. 7). Podílet se na reedukaci musí jedinec spolu s multioborovým týmem odborníků, školou, hlavně ale rodinou. Celý tento proces je založen na individuálních potřebách každého jedince a na typu jeho poruchy. Můžeme zde sledovat mnoho faktorů, které se postupem času mohou měnit. Dle Bartoňové (2005) sem řadíme:

- typ poruchy
- intenzitu poruchy
- trvání a intenzita reedukace
- motivaci, podporu
- spolupráci s rodinou, školou a specializovaným pracovištěm

Reedukační proces lze označit za postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí, které potřebujeme pro čtení, psaní a počítání. Za úspěch nepovažujeme pouze rozvoj v této oblasti nebo vytvoření oné dovednosti, ale usilujeme alespoň částečně o kompenzaci potíží, které ze specifických poruch učení plynou (Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.4.1 Zásady reedukace

Níže uvádíme čtrnáct základních zásad reedukace:

1. Respekt k individualitě dítěte – Pro reedukaci neexistuje jednotný postup, jelikož se u každého dítěte setkáváme s odlišnými projevy dané poruchy. Za velice důležitou a nutnou tedy považujeme komplexní zprávu z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření. „*Zde by měl být diagnostikován typ poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně-motorických funkcí, které tvoří podklad poruchy, a jednotlivé projevy poruchy*“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 27). Dále je zde hodnocen stav a úroveň intelektových schopností. Na základě toho všeho se pak stanovují základní metody reedukace, metody pro práci a celkové hodnocení dítěte.
2. Reedukace je podporou výuky, nelze ji ovšem považovat za doučování. Můžeme v ní ale usilovat o podporu a budování schopnosti učit se.
3. Pracujeme s pozitivní motivací, s dítětem vždy začínáme na úrovni, kterou s přehledem zvládá a následně můžeme obtížnost zvyšovat. Tento způsob lze označit za „úspěšný start“.

4. „Aktuální úroveň dosaženou při reedukaci specifických poruch učení je třeba respektovat nejen při reedukačních cvičeních, ale i během výuky a při hodnocení“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 29).
5. Zprvu vždy začínáme nácvikem percepčně-motorických funkcí, jelikož jsou podkladem poruchy.
6. U percepčních funkcí postupujeme od reálných objektů k abstraktním. Nejdříve začneme manipulací s konkrétními předměty a až potom přecházíme k manipulaci s jejich zobrazením a následně i k abstraktním předmětům.
7. Uplatňujeme multisenzorický přístup, což znamená že je využíváno co nejvíce smyslů zároveň se zapojením pohybu, slova a rytmu. Tím se umožňuje „snadnější vstípení do paměti, důkladnější uchování v ní a později i snadnější a pohotovější vybavení“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 30).
8. K dosažení změny je vhodné vytvořit individuální plán postupu reedukace, kde jsou formulovány cíle podpory, obtíže, na které je třeba se zaměřit, postup, metody, pomůcky a přibližný časový harmonogram.
9. Na každou lekci je třeba přípravy zahrnující vybrání oblasti, na niž se v lekci zaměříme a s ní související metody a pomůcky. V záloze by měl být připraven i náhradní program. Děti dostávají cvičení i domů, je tedy důležité s tím seznámit i rodinu a zároveň jim vysvětlit význam jejich role v podpoře, kterou dítěti věnují.
10. Skupinová reedukace není tak efektivní jako práce s jednotlivcem. Pokud ji ale musíme využít, je vhodné, aby byly přítomné pouze tři až pět dětí.
11. Jedná se o dlouhodobý proces, do nějž je zapojeno i mnoho odborníků. Zvláště pak pokud má dítě ke specifické poruše učení přidruženou poruchu pozornosti ať už s nebo bez hyperaktivity.
12. Zhodnocení efektu reedukace na základě průběžných výsledků. Z toho pak vyplývají další kroky.
13. I po účinné reedukaci je třeba sledovat vývoj těchto dětí, zároveň stále brát ohled na obtíže vyskytující se například při pomalejším čtení. Tyto informace jsou uvedeny v kontrolní zprávě dítěte.
14. Za základní úspěch nelze považovat pouze nabyté dovednosti, ale i osobní přístup daného dítěte.
(Jucovičová, Žáčková, 2014)

2.5 Kompenzační strategie

Jejich účel a smysl nalézáme v překonávání žákových omezení, která se především týkají jeho dovedností. Například pokud žák nezná význam nějakého slova v textu, je schopen si ho odvodit z kontextu či vlastní zkušenosti. Radíme sem inteligentní odhadování (užívání lingvistických či nelingvistických vodítek) a překonávání nedostatků při mluvení i psaní (Vlčková, 2007).

Žáci s dyslexií:

Ti mohou ve školním prostředí velice úspěšně fungovat, pokud mají podporu ze strany učitelů. To spočívá v porozumění omezení, jež dyslexie přináší a následně nastavení vhodných strategií, které jim dodají sebevědomí a dopomohou jim k růstu a učení ve vzdělávacím procesu. Mezi vhodné metody lze řadit například:

- Učit se po malých krocích – Jelikož se u těchto žáků vyskytují problémy s krátkodobou pamětí, které dyslexie přináší, mohou mít tito žáci problémy se zapamatováním si různých informací (například zadání úkolů pro ně může být složité, pokud jsou instrukce příliš dlouhé). Úkoly by proto měly být rozděleny na malé a zvládnutelné kroky, přičemž každý krok by měl být jasně napsán a zařazen do sekvence, na kterou se může žák odkazovat
- Písmo – Některé textové editory již umožňují využití doplňků písma a zpřehlednění slov pro dyslektiky, například písmo, které přímo nese název *Dyslexie*.
- Využití počítače – Písemné psaní může být pro žáky s dyslexií velkým problémem, doporučuje se dovolit jim psát na počítači, s čímž souvisí i to nechat je také odevzdávat úkoly v digitální verzi. Práce na počítači žákům umožňuje kontrolu pravopisu, pomáhá jim s gramatikou i interpunkcí.
- Sebevědomí – U žáků s dyslexií se často vyskytuje nízké sebevědomí kvůli tomu, že se potýkají s odlišnými problémy než jejich spolužáci. Je proto důležité žáky chválit za jejich práci, nežádat po nich, aby četli nahlas před ostatními a ani nevyžadovat opisování textu z tabule. Snažíme se o pozitivní ovlivnění jejich sebevědomí, proto je nikdy nekritizujeme za obtíže, které jim dyslexie způsobuje.
- Podpurné prostředí ve třídním kolektivu – Podpora spolupráce ve skupině, což napomůže k poznání se ve třídě navzájem. Díky tomuto se pak žáci s dyslexií budou cítit lépe při pokládání otázek.

- Multisenzorické aktivity – Kartičky, loutky, videa a předměty napomáhají lepšímu zapojení se do výuky a učení nežli tradiční výukové metody.
- Strategie pro zkoušky – Vyučování různých strategií, jak zvládnout zkoušku, napomáhá tomu, že žáci pak přesně vědí, co mohou od psaní zkoušky očekávat. Je proto vhodné zkoušku rozdělit na sérii jednotlivých kroků, aby se studenti necítili přetížení.
- Strategie psaní – Pomoc při psaní můžeme poskytnout žákům prostřednictvím čtecích lineálek, barevných klávesnic, kapesních kontrol pravopisu a text-to-speech softwaru.
- Hodnocení práce na základě úsilí a nápadu – Hodnotit by se mělo také myšlení a nápad, při kontrole pravopisu by se pak chyby neměly opravovat červeným perem.
- Spolupráce s rodiči – Pravidelná setkání a diskuze o tom, jak jejich dítě školu zvládá. Lze komunikovat o strategiích, které doma dobře fungují.

(Engage Education, 2019)

U žáků s dysgrafií využíváme například:

- Uvolnění rukou – Před začátkem psaní je dobré ruce protřepat, otočit si zápěstími, protáhnout prsty, k tomu můžeme použít i antistresové míčky.
- Psaní na klávesnici – Psaní na počítači snižuje počet proměnných, které je třeba ovládat, což zahrnuje formování písmen, mezer mezi slovy i písmeny, a dokonce i psaní textu zleva doprava po přímé linii. Zároveň psaním na počítači umožňuje žákům snadné opravy a kontrolu pravopisu.
- Psací písmo namísto tiskacího – Mnoho odborníků považuje psací písmo za snazší, jelikož nabízí více možností propojení a snižuje rozptýlení z možných mezer.
- Úpravy – Lze žádat o úpravy ve třídě, to zahrnuje využití audiorekordéru nebo využití počítače k psaní poznámek či dokončení psaných úkolů. Jelikož dysgrafie ovlivňuje výkon je třeba tomu přizpůsobit hodnotící metody. Například část krátkých odpovědí může být nahrazena otázkami s více volbami, které nevyžadují odpovědi na textové úrovni.

(Cicerchia)

Pro žáky s dyskalkulií se využívají tyto postupy:

- Poskytování diferencní výuky – Výuková strategie, která poskytuje stejné informace v různých úrovních, přičemž se mohou všichni žáci učit na své úrovni. Můžeme tím

předejít zmatku, jenž může při výuce nastat. Látku proto lze vysvětlit jednodušším jazykem, se žákům jevíla srozumitelnější.

- Rozdělení učiva na jednodušší části – U žáků s dyskalkulií nastává potíže při pochopení matematických konceptů, které jim může způsobit v hlavě zmatek. To se stává například tehdy, pokud jednotlivé matematické koncepty navazují na již známé, jelikož žákovi může chybět znalost předchozího konceptu. Další koncepty by měly působit logicky a měly by být založené na předchozích zkušenostech.
- Vizualní pomůcky – Napomáhají porozumění textu a matematických konceptů. Spadají sem například barevné korálky, které mohou manifestovat počítání konceptů jako lichá a sudá čísla.
- Opakování – Je důležité vytvořit si pevné návyky a pevně si ukotvit základy. Ideální jsou například tzv. mikrolekce, které spočívají v opakování učiva po dobu pěti minut denně, kdy je žák schopný udržet pozornost.

(Blakeley)

2.6 Předpoklady důležité pro efektivní učení

Úspěšnost učení závisí na mnoha faktorech. Prvotně je třeba říct, že učení probíhá na základě zkušeností, tedy se jedná o tzv. „sociální učení“, které se děje formou nápodoby. Celková úspěšnost je pak závislá na mnoha aspektech, mezi které řadíme psychické funkce, zvláště pak kognitivní, díky nimž vnímáme svět kolem sebe, jsme schopni se v něm orientovat i adaptovat. U těchto funkcí se pak zaměřujeme na jejich dosaženou úroveň. Nejsou pouze vrozené, ale formují se spolu s věkem/vývojem a na základě okolní společnosti, ve které jedinec vyrůstá anebo v níž je vychováván. Zvláště se pak orientujeme na dosaženou úroveň „*rozumových schopností a myšlení, ale i další psychické funkce, zejména funkce percepční (smyslové vnímání) a dále i pozornost a paměť. Velký vliv na učení pak má i emocionalita. Úspěšné učení je ale závislé i na dalších faktorech – motivaci, vůli a neposledně i na osobnostních charakteristikách dítěte*“ (Jucovičová, Žáčková, 2023, s. 51).

2.6.1 Kognitivní a percepční funkce

Percepce řadíme mezi funkce smyslového vnímání jako součást kognitivních funkcí. Mezi ně ostatně patří i myšlení, paměť a pozornost. Percepční funkce považujeme za jedny z nejdůležitějších funkcí, bez nich bychom nebyli schopni se ve světě orientovat v aktuálních situacích, stejně tak se na ně i adaptovat. To by následně znemožnilo naši schopnost myslet a

učit se, jelikož bychom totiž nebyli schopni myšlenkových pochodů. Vnímání aktuálních situací je nám umožněno díky dostředivým a odstředivým nervovým drahám, které podněty přenáší do centrálního nervového systému a my jsme pak schopni na jednotlivé podněty reagovat. Dle kanálu vnímání pak můžeme rozlišovat jednak funkce vizuální a jednak funkce auditivní. Vizuální jakožto zrakovou funkci využíváme k rozlišování barev, tvarů a velikostí, analýzy i syntézy a v neposlední řadě k orientaci v prostoru. Auditivní neboli sluchová funkce pak slouží k rozlišení tónů, fonémů, rytmu, analýzy i syntézy a sluchové orientace. Na základě percepce je ovlivněna paměť, pozornost i myšlení, jelikož pak dochází k nepřesnému zpracování informací. Ale i ona sama je těmito funkcemi ovlivňována, když například u poruchy pozornosti, kterou mívají děti s ADHD/ADD, je narušen přenos informace a tím je následně ovlivněna i samotná reakce. Proto u těchto dětí můžeme častěji pozorovat specifické poruchy učení. Percepci spojujeme i s motorickými funkcemi, které lze označit za percepčně motorické. Posledně se v této souvislosti chceme zmínit o percepčním očekávání, v rámci nějž můžeme zaznamenat zkreslení v oblasti vnímaného neboli tzv. vnímáme to, co očekáváme (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.6.2 Rozumové schopnosti

Rozumové schopnosti neboli intelekt bývá často označováno jako základ pro učení. Tato schopnost je vrozená, má na ni vliv prostředí, v jehož důsledku může buď prosperovat, anebo naopak stagnovat, přičemž bereme v potaz i její stimulaci. Vývoj rozumových schopností závisí na podkladě rozvoje schopnosti myslet. Mezi funkce inteligence patří myšlení, paměť a řeč. Jednotlivými faktory jsou pak například pohotovost a schopnost vnímání, prostorová představivost, verbální porozumění, práce s pojmy a usuzování. Inteligenci můžeme také rozdělit na verbální intelektové schopnosti a praktickou inteligenci. Zároveň sem spadá interpersonální a sociální inteligence, závěrem pak schopnost metakognice neboli schopnost uvědomovat si, sledovat a ovlivňovat své vlastní myšlení. Byť je rozumová schopnost považována za předpoklad pro učení, může být v učení úspěšnější člověk s nižší rozumovou schopností, pokud má vyšší sociální a emoční inteligenci. Ten ale pak není schopen adekvátní orientace a reakcí v rámci společenských interakcí. Nelze tedy brát v potaz pouze úroveň rozumových schopností, ale musíme zaměřit pozornost i k psychickým procesům jedince, jeho vlastnostem, koncentraci pozornosti, odolnosti na zátěže a na vliv prostředí (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.6.3 Paměť

Slouží jako velice důležitý faktor pro učení, jelikož nám umožňuje uchování informací. Celý proces je pak založen na modelu zapamatování si informací, jejich uchování a následné si jejich vybavení. Naše paměť ovšem funguje selektivně z důvodu nemožnosti zapamatovat si všechny jevy. Selektivitu můžeme pozorovat například u emocí, jelikož věci, co nás baví si jistě zapamatujeme lépe než ty, které nás nebaví. V procesu učení si ale musíme pamatovat i informace, které nás nebaví či nás příliš nezajímají (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Z hlediska doby, po kterou jsme schopni si informace zapamatovat, dělíme paměť na krátkodobou paměť a dlouhodobou paměť. V dlouhodobé paměti bychom našli naše vzpomínky na dětství anebo například vyjmenovaná slova a násobilku. Tyto informace ale můžeme mít problém si vybavit, a to v důsledku působení blokace negativními emocemi, kam spadá strach, stres či nesoustředěnost. Pokud se během krátké doby snažíme naučit velké množství informací, může pak bránit vybavení informací přesycení naší paměti. V krátkodobé si uchováváme ty informace, které potřebujeme pouze na dobu nezbytně nutnou, což například může být čas odjezdu autobusu. Pokud si informaci uloženou v krátkodobé paměti včas nezopakujeme, nelze ji pak přesunout do paměti dlouhodobé. S tím se často setkáváme u dětí se specifickými poruchami učení, více pak u auditivní, ale i vizuální percepce (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Vytvoření si určitého systému a opakování si informací může zlepšit jejich zapamatování, jelikož si tak tvoříme určitou paměťovou strategii. Zlepšení paměti nastává při pochopení souvislostí mezi jednotlivými informacemi. Ale lepších výsledků můžeme dosáhnout i po relaxaci či spánku. Jednotlivé typy paměti také můžeme pozorovat při využívání učebních stylů. Je důležité zjišťovat žákovy preference modalit informací a neomezovat se na převažující využívání pouze jedné z nich. Například u žáků s dyslexií nebudeme nejspíše tak často využívat vizuální prezentaci informací, jelikož je u dítěte narušena zraková percepce (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Tabulka č. 1 – souhrn učebních typů, stylů a s nimi souvisejících typů paměti

Učební typ	Styl učení	Druh paměti
1. vizuální	Zrakový (vizuální) preferuje učení pomocí zraku, pozorování, nákresu, textu	Vizuální/zraková/

2. auditivní	Sluchový (auditivní), verbální preferuje učení pomocí sluchu, poslechu, komunikace	Auditivní/sluchová/
3. motorický	Pohybový (kinestetický), praktický preferuje učení pomocí pohybu, při chůzi, rytmiizaci, modelování	Motorická/pohybová/ + vizuální, auditivní, haptická
4. haptický	Pohybový (kinestetický), praktický preferuje učení pomocí hmatu, dotyku, pomocí názorných pomůcek, nebo představou dotyku	Motorická/pohybová/ + vizuální, auditivní, motorická
5. abstraktní (logický)	Vizuální (auditivní) preferuje učení pomocí vzorců, formulek, logického a abstraktního myšlení.	Vizuální, auditivní

(Jucovičová, Žáčková, 2023, s. 92)

2.6.4 Pozornost

Pozornost je úzce spojena s procesem učení. Aby nedocházelo k přetěžování nervové soustavy, má pozornost funkci selektivity. Upřednostňujeme „*podněty, které jsou něčím nové (při učení využíváme zvědavost dětí), podněty, které uspokojují potřeby dítěte (využíváme jich při motivaci k učení) a podněty, které jsou srozumitelné a navazují na již známé*“ (Jucovičová, Žáčková, 2023, s. 59). informace bychom měli co nejvíce zjednodušit, aby byly pro děti pochopitelné a snadno srozumitelné (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.6.5 Kognitivní styl

Označujeme jím způsob zpracování informací (Plháková, 2005). „*Zahrnuje celý proces zpracování informací – vnímání, výběr, třídění, klasifikaci a selekci informací a jejich kódování a ukládání do paměti*“ (Jucovičová, Žáčková, 2023, s. 60). Učení nových informací pak závisí na třídění, které se skládá z ohodnocení jejich důležitosti. Dle tohoto systému si pak nové informace zapamatováváme. Byť je tato schopnost vrozená, zčásti ji lze v životě na základě získání nových zkušeností rozvíjet. Jedinci se dělí na ty, kteří vnímají spíše celek a neberou tolik ohledu na detaily a na ty, kteří naopak vidí spíše detaily, ale neberou příliš ohled na celek. V matematice jsou pak takoví jedinci, kteří nevnímají detaily v celku méně úspěšní, jelikož je zde kladen důraz na přesnost, například v geometrii. Důležité ale je brát v potaz, že každé dítě je originál, a tedy každé dítě má naprosto jiný kognitivní styl (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.6.6 Emoce

Funkcí emocí je „orientace v našem sociálním prostředí, chápání významu podnětů a tím následně i regulace našeho chování“ (Jucovičová, Žáčková, 2023, s. 64).

Během učení se nových informací nám mohou napomoci pozitivně podněcovat proces učení, stejně tak ho ale negativně ovlivnit, což by celý proces brzdilo. Negativní motivace nastává například při strachu, naštvanosti či smutku. To pak nebrání pouze učebnímu procesu, ale i komunikaci s okolím (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.6.7 Motivace

Motivací lze označit „souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního“ (Plháková, 2008, s. 319)

Je známo, že se snáze učíme to, o co máme zájem, popř. co potřebujeme ke svojí budoucí práci. Hůře se pak učíme ty informace, které nás nezajímají a u nichž víme, že je již nevyužijeme. Motivy sice mají pro každého jedince subjektivní hodnotu, ale je mít při učení jistotu, že to v budoucnu k něčemu bude (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.6.8 Vůle

U vůli nacházíme spojitost s emocemi i motivací, lze ji označit jako chtění určitého cíle, který si volíme. Volní schopnosti, kam vůli řadíme, nejsou vrozené, ale formují se během vývoje dítěte. Vůli se během života musíme naučit sami ovládat, ale později nám pomáhá s překonáváním překážek (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.6.9 Vlivy prostředí a osobnostních charakteristik dětí

V sociálním prostředí bereme nejprve v potaz rodinu dítěte, její vliv na proces učení, vnímání významu učení a jakou roli pro ni hraje vzdělání. Rodinná situace, ve které se dítě nachází také ovlivňuje schopnost učení. Negativní ovlivnění procesu učení zapříčiní například rozvodová situace, alkoholismus, násilí, celková nepohoda či úmrtí v rodině. Mezi ostatní faktory ovlivňující učení pak patří světlo, teplo, soukromí a klid či denní doba. Mimochodem, charakteristickým rysem je, že se snadněji učí děti extrovertní nežli introvertní. Uvádí se, že extrovertní děti se zvládají učit ve společnosti, s kamarády a v rušnějším prostředí (Jucovičová, Žáčková, 2023).

2.7 Metakognitivní schopnosti

„Nejvyšší úroveň myšlení“ neboli metakognici můžeme v obecném smyslu vnímat jako myšlení o myšlení (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Mezi příklady metakognitivních schopností můžeme řadit: přípravu a plánování, zaměřování se na úkol a evaluaci. Blíže pak vytváření si přehledů, propojování si nových informací s těmi již známými, stanovování si cílů a dílčích úspěchů, sebehodnocení, identifikování principu a účel zadaných úkolů, organizování času (Oxford, 1990).

Dle studie autorů Robert Rueda a Hugh Mehan čelí žáci se specifickými poruchami značným obtížím při vypracovávání školních úkolů, ale mimo školu jejich obtíže již tolik zřejmé nejsou. Z pozorování vyplývá, že se tito žáci snaží vyhnout se obtížným úkolům, ale zároveň působit kompetentně, což se projevuje jako tzv. „passing“ (proklouzávání situacemi). Další charakteristickou vlastností těchto žáků je kontrola a monitoring spojený s vyhodnocováním své činnosti, což souvisí s metakognicí. Dle odborníků se metakognice dělí na dva směry. První z nich zahrnuje strategickou interakci, kam spadá veškerá kontrola, monitoring a vyhodnocení. Druhý směr se týká vyhnutí se společensky sankcionovaným cílům, kdy je využíváno nepozorované jednání s tzv. proplouváním jednotlivými situacemi. Žáci se specifickými poruchami učení jsou často označováni jako pasivní či až neaktivní. Autoři poukazují na to, že tito studenti pracují lépe, pokud jsou upozorňováni na hledání textových konzistencí. Pokud k tomu nedochází, nejsou schopni spontánně využít svých kognitivních strategií. Zmínění autoři poukazují na deficity u žáků se specifickými poruchami učení v s ohledem na metakognitivní povědomí a strategické plánování (Rueda, a Mehan, 1986).

2.8 Úprava podmínek pro učení podle typu poruchy

Dle typu poruchy lze uvést několik obecných doporučení, na které následně navazují specifické úpravy k jednotlivým poruchám učení.

- z důvodů dysfunkcí bývají děti snáze unavitelné a je tedy nutné počítat s delším časem během učení se nové látky anebo psaní domácích úkolů,
- motivujeme dítě k tomu, aby se své školní povinnosti plnily dříve a nenechávalo je na poslední chvíli,
- tvoříme si rituály pro učení (stejná doba, podmínky a postupy),
- v hojné míře využíváme trpělivosti,
- projevujeme dítěti naši podporu,
- využíváme přestávky, ale dítě vždy musí dokončit rozdělanou práci,

- práce probíhá v kratších celcích,
- dítě by mělo cítit oporu, vedení či by se mu mělo dopomocť k prvnímu kroku anebo v postupu řešení,
- začínáme od nejsnazších úkolů a postupujeme k těm těžším,
- dítě by mělo vědět, proč se danou látku učí a k čemu ji využívat,
- látku často opakujeme, aby došlo k automatizaci,
- při učení se využívá více smyslů,
- smysly střídáme, jelikož nechceme jednotlivé smysly unavit,
- s dítětem předcházíme chybovosti tím, že nám dané jevy říká nahlas a zároveň s tím je zdůvodňuje,
- dítě nemá mít strach chybu udělat,
- zlepšujeme úroveň deficitních oblastí,
- děti by si samy měly informace vyvozovat, čímž by se omezilo pouhé memorování,
- zajišťujeme dítěti potřebnou reedukaci.

(Jucovičová, Žáčková, 2023)

Dyslexie

Z důvodu obtížnosti čtení se ho snažíme nahradit diskuzí, dopomocí (část textu čte dítě, část my) či využitím audiozáznamů. Dítě by mělo být vedeno ke správné technice čtení, číst pravidelně a upřednostňovat porozumění textu nad tempem (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Dysgrafie

Jelikož je pro dítě psaní zátěží, lze využívat doplňovací formy úkolů, stejně tak i zkrácené množství. Písemné informace je možné do sešitů vlepít, či naskenovat zápisy z tabule, nebo využívat zápisy od spolužáků. Dítěti by mělo být povoleno psát na notebooku či tabletu a na práci by mělo mít víc času (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Dysortografie

Využíváme nácviků hledání chyb, jelikož pro dítě není snadné používat pravidla pravopisu a aplikovat je. Při práci zařazujeme více smyslů, mluvíme s výraznou výslovností, aby jednotlivé hlásky od sebe mohlo odlišit. Stejně tak můžeme využít bzučák, hmatovou destičku a zásadu pravidelné ale krátké práce (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Dyskalkulie

Od abstraktních pojmů vždy postupujeme k názorným pomůckám. Dítěti vždy poskytujeme oporu při jeho snaze pochopit zadání. Můžeme mu jednotlivé zadání zjednodušit a vedeme ho k zaznamenávání si jednotlivých výpočtů (Jucovičová, Žáčková, 2023). Další možné úpravy byly již zmíněny v rámci kapitoly *Kompenzační strategie*.

2.9 Strategie a programy na podporu žáků se specifickými poruchami učení

Principy vzdělávání nejsou postaveny pouze na vyučovacích strategiích, které využívají jednotliví učitelé, ale i na strategiích žáků. Během vzdělávacího procesu by žák neměl být pouze pasivním příjemcem učebních výkladů, ale měl by zkoušet různé strategie, získávat povědomí o svém učení a sám se podílet na zpracování nových konceptů. Zároveň co se týče učitele, měl by pečlivě plánovat jednotlivé hodiny, zamýšlet se nad tím, co se žáci mají naučit a jakým způsobem je bude hodnotit. Vždy by měl brát v potaz individualitu každého žáka s ohledem na momentální úroveň vzdělání (Bartoňová 2019 in Dostálová, Viktorin, 2020).

Deshler a Schumaker (in Žovinec, Krejčová, Pospíšilová, 2014) vytvořili seznam doporučení pro zavedení metakognitivních prvků do výuky, je v něm uvedeno:

- vytvořit povzbuzující prostředí,
- rozvíjet motivaci žáka, budovat sebedůvěru, zdůrazňovat pozitivní momenty ve výkonu a úspěchy žáka,
- vytvářet plán hodiny: prvně vysvětlit, co se žáci budou učit s vizuální oporou, důležité informace zapisovat v bodech, využívat nákresy a tabulky,
- vytvářet hodiny na vědomostech žáků, aktivizovat jejich vědomosti o tématu a dotazovat se na jejich zkušenosti, informace lze zosobnit použitím jejich jmen ve větách,
- parafrázovat informace během hodiny, hlavní myšlenka by měla být zdůrazněna několikrát ale vždy jinými slovy
- zpomalit rychlost výkladu, mluvit pomaleji než obvykle, po delších souvětích udělat dvou sekundové pauzu, na konkrétní hodinu si naplánovat kognitivní a metakognitivní strategii (sumarizace, tvorba předpovědi, pojmové mapování, kladení otázek, brainstorming...)
- jasně a názorně vysvětlovat danou strategii či myšlenkové procesy, které je provázejí, zároveň ukázat, jak lze strategii využívat v jiných předmětech
- strategie s nimi procvičovat i v jiných hodinách

Z hlediska vyučovacích hodin je klíčové, aby byly důležité informace předávány žákům během jejich první poloviny. Všechny informace je pak třeba procvičovat a opakovat, na stávající

navazovat novými/podobnými. Je nutné brát ohled na preferovaný učební styl dítěte a volit vhodné strategie (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Podpůrný program „Reading recovery“, pocházející z Nového Zélandu je charakteristický tím, že zmírňuje specifické poruchy učení. Hlavně se využívá u žáků v prvních ročnících, jimž přináší četné zážitky spojené se čtením (Clay, 2019 in Dostálová, Viktorin, 2020). Program si zakládá na rozvoji fonologického uvědomování a získávání správné strategie čtení na základě čtení krátkých povídek (Litt, 2010 in Dostálová, Viktorin, 2020).

Metoda I.N.S.E.R.T. je využívána k rozvoji čtenářských kompetencí, kdy si dítě na okraj textu zaznamenává symboly (√, −, +, ?) podle důležitosti informací, stejně tak podle toho zda mu jsou informace známé či neznámé (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Další možnou metodou je Čtyřlístek, který je založen na kombinaci čtyř faktorů: shrnutí podstatného, objasnění myšlenek, pokládání otázek a předvídání pokračování textu (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Stejně tak lze využít metodu pěti P, kdy každé jednotlivé P označuje počáteční písmeno daných slov, kterými jsou *prolétnout, ptát se, přečíst, porozumět a pamatovat* (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Další metodou je SQ3R, kdy S označuje prozkoumání, do kterého by například bylo zařazeno zběžné prozkoumání textu, přečtení nadpisů apod., Q pak značí otázky ohledně textu, kam bychom řadili i rekapitulaci a opakování. Tři R pak dělíme na *čtení, odpověď a rekapitulaci textu* (Jucovičová, Žáčková, 2023).

Kromě toho také využívat myšlenkové mapy, různé tabulky či diagramy, což pak patří do grafického znázorňování. K práci ve dvojicích můžeme využívat čtení s otázkami, kdy jedno dítě čte a druhé se na daný text pak ptá, poté se vystřídají (Jucovičová, Žáčková, 2023).

3 Praktická část

V této kapitole je rozebrána praktická část práce, tedy samotný výzkum a konkrétní rozhovory s dotazovanými subjekty.

Nejprve jsou specifikované cíle a výzkumné otázky pro rozhovor, kdy samotné otázky byly rozděleny na otázku hlavní a dvě otázky dílčí. Dále je v této části rozebrán průběh výzkumného šetření a jsou zde rozděleni jednotliví informanti dle jejich označení.

V neposlední řadě se tato část zaobírá analýzou devíti rozhovorů a jejím rozdělením do kategorií, kdy na základě zjištění jsou vyhotoveny i výsledky výzkumného řešení.

3.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je za pomoci kvalitativního výzkumu poukázat na to, jak se využívají metakognitivní a kompenzační strategie u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Blíže pak zkoumání, zda jsou žáci z prvního stupně základní školy seznámeni s kompenzačními strategiemi, které mohou využívat. S tím souvisí otázka, jaké kompenzační strategie jsou v učení žáků se specifickými poruchami učení efektivní. Přitom bereme v potaz nejen podmínky, za nichž je učení realizováno, ale i onu cestu, kterou musí žáci při učení projít. V neposlední řadě pak jaké kompenzační strategie využívají během procesu učení. I přes stejnou diagnózu, kterou takoví žáci dostávají, jsou jejich potřeby odlišné, vyhovují jim jiné metody či strategie. Záměrem této práce tedy není formulovat výroky, které by platili pro celou kategorii žáků se specifickými poruchami na druhém stupni základní školy. Cílem práce je tedy pouze udělat exkurz do vzdělávacího procesu vybraných žáků a snaha o porovnání jejich zkušeností při vzdělávání, seznámit se jejich strategiemi, které při vzdělávání využívají a zároveň popsat jejich vzdělávací cestu a motivaci při učení.

V závěru práce jsou formována doporučení, která by měla zlepšit povědomí o možnostech kompenzačních strategií pro žáky se specifickými poruchami učení.

V bakalářské práci byly stanoveny následující výzkumné otázky, které byly rozděleny na hlavní (HVO) a dílčí (DVO):

- ❖ **HVO:** Jaké kompenzační strategie jsou v učení žáků se specifickými poruchami učení efektivní?
- ❖ **DVO 1:** Jaké podmínky je třeba vytvořit pro efektivní učení žáků se specifickými poruchami učení?

❖ DVO 2: Jakou přípravu musí žáci vynaložit v souvislosti s učením?

Hlavní i dílčí výzkumné otázky vycházejí ze stanoveného cíle práce.

3.2 Metodologie

Gavora (2000) specifikuje výzkum jako systematický přístup k řešení problému, který pak lidstvu dává možnost potvrzení či vyvrácení již známých poznatků.

K získání dat byl vybrán kvalitativní výzkum, který lze definovat jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 17). Technikou sběru byl polostrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru je mezníkem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Nabízí možnosti jako doptání se na odpovědi či jejich upřesnění (Gray, in: Gavora, 2000). jednotliví respondenti jsou „*členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny*“ (Švaříček, 2007, s. 159).

Pro analýzu získaných dat byla zvolena metoda otevřeného kódování. To lze charakterizovat tak, že „*při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje*“ (Švaříček, 2007, s. 211). Otevřené kódování se dále dělí do dvou fází, první fáze s názvem konceptualizace údajů se věnuje rozboru vět, odstavců a pojmenovává se každá myšlenka či událost. Druhá fáze se označuje kategorizace, kdy jednotlivé kategorie reprezentují dané jevy a ty je pak nutné dále pojmenovat. Pojmenování zajišťuje jednotlivé podkategorie. Podkategorie označují názvy jednotlivých skupin kódů. (Strauss, Corbin., 1999) Po doslovném přepsání všech rozhovorů byly rozhovory vytištěny. V papírové podobě byly následně barevně označeny jednotlivé kódy, kdy každá barva znamenala jednu kategorii.

3.2.1 Výběr informantů

Na začátku plánování výzkumu byla stanovena minimální hranice osmi informantů, kterou se podařilo ještě o jednoho žáka zvýšit. Pro záměrný výběr informantů této práce byly stanoveny 2 podmínky a tj.: být žákem na druhém stupni základní školy a mít specifickou poruchu učení. Věkové rozmezí jednotlivých žáků bylo od 12 do 16 let, zastoupena byla obě pohlaví, tedy mužské i ženské. Během hledání vhodných informantů byly osloveny dvě školy. Obě tyto školy

souhlasily s oslovením žáků, již do vybraných škol dochází. Následně proběhl rozhovor se zástupkyní ředitele pro druhý stupeň a se školním speciálním pedagogem. Speciální pedagožka poté na základě těchto dvou podmínek vytipovala několik žáků druhého stupně se specifickými poruchami učení, kterým byl předán informovaný souhlas a seznam připravených otázek pro rozhovor. Žáci doma předali informovaný souhlas a ti, u kterých rodiče s výzkumem souhlasili, jej následně podepsaný donesli zpět do školy, kde jej předali speciálnímu pedagogovi. Spolu se speciálním pedagogem jsme následně hledali vhodný termín pro rozhovory. Celkem bylo osloveno v jedné škole sedm žáků, z nichž se nakonec rozhovoru zúčastnilo pouze pět, na druhé škole pak bylo osloveno osm žáků a zájem projevíli čtyři z nich.

3.2.2 Způsob získávání dat

Rozhovory byly uskutečňovány na jednotlivých školách, kam žáci docházejí. Termíny byly sjednány na základě domluvy se speciálními pedagogy. Ti nejprve informovali třídní učitele daných žáků a s nimi bylo domluveno během jakých hodin by bylo možné žáky uvolnit k rozhovoru. Žáci byli uvolňováni z hodin, ve kterých následně nemuseli dohánět učební látku. Jednalo se tedy o tělesnou či výtvarnou výchovu a daní žáci s tím museli souhlasit. Rozhovory probíhaly v kabinetu, aby bylo zajištěné soukromí a zároveň aby rozhovor nebyl ničím ani nikým narušován.

3.2.3 Průběh výzkumného šetření

V rámci výzkumu jsem uskutečnila v březnu 2024 devět individuálních rozhovorů, s každým účastníkem výzkumu jeden rozhovor. Všechny rozhovory probíhaly v prostředí základních škol, kam jednotliví informanti dochází. Před začátkem rozhovoru byli informanti seznámeni s cílem výzkumu a zároveň byli uvedeni do tématu. Také jim byly dovysvětleny otázky, kterým plně nerozuměli a byli ujištěni, že získaná data budou použita pouze pro tuto práci. Informanti dále souhlasili se zvukovým záznamem rozhovoru.

Během rozhovorů byly také pokládány doplňující otázky, které vycházely z průběhu dotazování. Na konci všech rozhovorů se každému účastníkovi poděkovalo a zjišťovalo se, zda podle něj rozhovor probíhal v pořádku a zda se všemi svými odpověďmi souhlasí, případně zda by chtěl ještě něco dodat. V průběhu celého rozhovoru panovala příjemná atmosféra a nebyl nikým narušen. Veškeré rozhovory trvaly v časovém rozmezí 15 až 35 minut. Vždy záleželo na mluvním tempu jednotlivých informantů.

Po dokončení každého rozhovoru následovala transkripce neboli doslovný přepis do písemné podoby. Tyto doslovné přepisy bylo možné provést právě na základě zvukových

záznamů, které byly i následně smazány. Dále byly tyto přepisy analyzovány pomocí otevřeného kódování.

V tabulce č. 2 jsou uvedena označení jednotlivých informantů zapojených do výzkumu.

Tabulka č. 2 – souhrn označení jednotlivých informantů ve výzkumu

R1	Muž	12 let	Dyslexie, dysortografie
R2	Žena	13 let	Dysgrafie
R3	Žena	14 let	Dysortografie
R4	Muž	12 let	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie
R5	Žena	14 let	Dyslexie, dysortografie, dyskalkulie
R6	Žena	14 let	Dysgrafie
R7	Muž	16 let	Dysgrafie, dysortografie
R8	Žena	12 let	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie
R9	Muž	13 let	Dysgrafie, dysortografie, dyslexie

Zdroj: vlastní zpracování

3.2.4 Analýzy rozhovorů

❖ Analýza 1. rozhovoru

Časové preference:

Informant preferuje ušít se odpoledne, což může odrážet jeho individuální biorytmus nebo potřebu času na odpočinek po návratu ze školy. Vyjadřuje potřebu učit se déle než ostatní, což může být spojeno s jeho specifickými poruchami učení (dyslexie a dysortografie) které mu mohou bránit v rychlém zpracování informací.

Postoj k chybám:

Informant se snaží aktivně pochopit své chyby tím, že si je znovu přeříkává v hlavě. Tímto způsobem se usiluje o to jim porozumět a předejít jim v budoucnosti. Nepocítuje negativní emoce, když udělá chybu, což může svědčit o zdravém přístupu k učení a nejspíše i o pozitivním vztahu k sebevědomí a sebekontrolě.

Organizace a plánování:

Informant vyjadřuje potřebu organizovat si své materiály a úkoly a přepisovat si zápisky. To může být důležité pro jeho efektivní učení a zvládání školních povinností, zejména s ohledem na jeho specifické poruchy učení.

Podpora školního personálu:

Informant má pozitivní zkušenosti s podporou ze strany školního personálu, zejména oceňuje příležitost vše konzultovat s pedagogem a také možnost úpravy testů a zápisků. To naznačuje význam individuální podpory a úprav pro žáky se specifickými poruchami učení, která je v rozhovoru vidět také na akcentaci faktu, že je informantovi dovoleno mít zkrácené diktáty nebo je mu umožněno vyfotit si poznámky, jež si respondent nestihne sám zapsat.

Individuální vs. skupinové učení:

Informant upřednostňuje skupinové učení, protože si myslí, že si tak látku lépe zapamatuje. Tento přístup může být spojen s jeho potřebou sociální interakce a podpory při učení. Dle jeho názoru je mu tak umožněno lépe si poznatky zapamatovat a lépe pochopit a upravit si myšlenkové pochody a celkovou látku.

Motivace a soustředěnost:

Informant je motivován vidinou odměny za úspěchy, snaží se ignorovat ostatní věci a zaměřit se pouze na testy jako na hlavní motivaci. To může odrážet jeho strategii pro udržení si motivace a soustředěnosti. Zároveň uvedl, že k absolutnímu soustředění potřebuje klid a ticho.

Postoj k odměnám a motivace ve škole:

Informant používá odměny za úspěchy jako motivaci, což může představovat účinný způsob, jak udržet motivaci k učení a plnění úkolů. Toto je podrobná analýza jednotlivých kategorií na základě odpovědí respondenta v rozhovoru. Každá kategorie nám poskytuje cenné informace o potřebách, postojích a strategiích informanta při učení a plnění úkolů, což nám umožňuje formulovat vhodná doporučení pro jeho podporu a rozvoj.

❖ Analýza 2. rozhovoru

Časové preference:

Informant preferuje učení se po tréninku, tedy k večeru, což naznačuje, že má během dne pouze omezený čas na učení kvůli svým zálibám. Omezený čas věnovaný učení je patrně zapříčiněn jeho aktivitami mimo školu a může to od něj vyžadovat pečlivě si dopředu zorganizovat čas na učení.

Postoj k chybám:

Informant se obvykle cítí špatně, když udělá chybu, což naznačuje, že na sebe vyvíjí tlak kvůli svým výkonům. Nicméně, se snaží najít správný postup pro řešení chyb, což ukazuje na jeho snahu překonat je a zlepšit se.

Organizace a plánování:

Informant si učení neplánuje předem a má tendenci pracovat na úkolech na poslední chvíli. Přesto si však úkoly opakovaně přepisuje, což naznačuje jeho snahu zvýšit zapamatování a pochopení látky. Používá zvýrazňovače, což může pomoci informace lépe strukturovat,

Podpora školního personálu:

Informant sdílí své negativní zkušenosti s podporou ze strany školního personálu. Absence této podpory může být frustrující a může negativně ovlivnit jeho schopnost zvládat obtížné úkoly a výukové materiály. To vyžaduje další zkoumání a intervenci ze strany školního personálu.

Individuální vs. skupinové učení:

Informant preferuje individuální učení nebo učení s matkou nebo na individuálním doučování před skupinovým učením. To naznačuje jeho potřebu individuální podpory a koncentrace při učení. Je důležité vzít v úvahu tuto preferenci při navrhování strategií podpory.

Motivace a soustředěnost:

Informant se zaměřuje na předměty, ve kterých potřebuje zlepšit své známky, což může být forma intrinsické motivace. To znamená, že jeho motivace k učení může být spojena s jeho osobními cíli a aspiracemi.

Postoj k odměnám a motivace ve škole:

Informant se motivuje zaměřením na předměty, ve kterých se potřebuje polepšit. Tento postoj poukazuje na jeho schopnost sebereflexe a aktivního přístupu k řešení vzdělávacích výzev.

Specifické potřeby:

Informant má specifické potřeby týkající se organizace materiálů, úkolů a plánování času. Přestože si učení neplánuje předem, opakovaně si zapisuje úkoly a používá zvýrazňovače pro lepší zapamatování si informací. Tento postup může posílit jeho schopnost efektivně se učit. Tato detailní analýza poskytuje hlubší vhled do potřeb, postojů a strategií informanta s dysgrafií. Na základě těchto poznatků můžeme navrhnout specifické intervence a podporu, která bude lépe odpovídat jeho individuálním potřebám a zlepšit jeho učební výkony.

❖ Analýza 3. rozhovoru

Časové preference:

Informantka upřednostňuje učit se večer, kdy se jí lépe soustředí. Tento časový rámec jí umožňuje lépe zpracovávat učivo a porozumět mu.

Postoj k chybám:

Informantka má tendenci být na sebe přísná, když udělá při učení chybu. Tento postoj vyžaduje podporu a povzbuzení k pochopení, že chyby jsou součástí učení.

Organizace a plánování:

Informantka preferuje zapsání si jen podstatných informací a vytváření flashcards. Má kritický postoj k obsahu svých zápisků a raději si vybírá pouze nejdůležitější informace.

Podpora školního personálu:

Informantka se domnívá, že hlavní podpora a motivace k učení přichází z domova, zatímco podpora ze strany školního personálu je spíše omezená. To by vyžadovalo posílení komunikace a podpory ze strany školního personálu.

Individuální vs. skupinové učení:

Informantka upřednostňuje individuální učení doma v klidném prostředí, s příležitostným opakováním ve škole. Tento způsob učení jí umožňuje lépe se soustředit.

Motivace a soustředěnost:

Informantčina motivace k učení je ovlivněna povzbuzením a poskytnutím druhé šance od učitelů, což signalizuje pozitivní prostředí a podporu ve škole

Specifické potřeby:

Informantka zdůrazňuje potřebu podpory při získávání relevantních informací a organizaci materiálů. Projevuje kritický postoj k obsahu svých zápisků a preferuje selektivní zápisy, což naznačuje potřebu efektivního a strukturovaného přístupu k učení. Navíc vyjadřuje očekávání, že školní personál by jí měl poskytnout podporu a povzbuzovat ji při učení, zejména s ohledem na její vzdělávací potřeby spojené s dysortografií.

❖ Analýza 4. rozhovoru

Časové preference:

Informant preferuje učení ve skupině ve škole a večer, kdy si materiál bere s sebou do postele a učí se v relaxovaném prostředí. Celkový přístup k učení se v rozhovoru pohybuje mezi vystresovaným a flegmaticky klidným, což je vidět jak na tomto, tak na následujícím příkladu, kdy je jasně naznačeno, že i když se informant snaží přistupovat k učení klidně, z jeho výrazu „*vyrelaxovanej*“ by se dalo usoudit, že až flegmaticky, velmi ho stresuje časová stránka studia. To se se projevuje především při psaní testů, čemuž se bude věnovat další část analýzy. Sám uvádí, že „*kdybych nevěděl ten čas tak se mi to pak píše líp*“ (I4, 2024).

Postoj k chybám:

Informant se snaží analyzovat své chyby a opravit je, přičemž ho stresuje pocit nedostatečného času při testech. Celkově je jeho přístup k chybám vyzrálý, snaží se je opravit, jak nejlépe dokáže. Když není schopný docílit nápravy sám, je schopen a ochoten vyhledat pomoc, což považujeme za jednu ze známek zdravého přístupu k chybám a jejich nápravě.

Organizace a plánování:

Informant využívá různé strategie k zapamatování si informací, jako je opakování a nahrávání, a při nedostatku času si materiál fotí a dopisuje doma. S plánováním mu občas pomáhá i jeho matka.

Podpora školního personálu:

Informant získává podporu od učitelů, kteří mu upravují testy a pomáhají mu zvládat časový tlak. Nemá zkušenosti s podporou speciálního pedagoga, což je v jeho případě velkou nevýhodou, vzhledem k tomu, že je pod stresem zejména v případě psaní testů a s tím spojeným časovým presem.

Individuální vs. skupinové učení:

Informant preferuje skupinové učení ve škole, doma se ale učí sám, občas s pomocí matky. Raději zajde za kamarády, než aby se zeptal učitele, avšak v případě, že tato strategie selže, je schopný obrátit se na pedagoga s prosbou o pomoc.

Motivace a soustředěnost:

Informant se lépe soustředí ve škole ráno než odpoledne, ale při testech se snaží udržovat motivaci tím, že se koncentruje na svůj vlastní test a ignoruje ostatní.

Postoj k odměnám a motivace ve škole:

Informant nevyjadřuje explicitní motivaci odměnami, ale zdá se, že mu pomáhá tiché prostředí a soustředění se na úkol.

Specifické potřeby:

Informant potřebuje klidné prostředí a více času při plnění úkolů. Preferuje materiál ve formě videí nebo audionahrávek kvůli lepšímu porozumění. Pokud ve škole něco nestihne, řeší to fotografováním materiálu a jeho doplněním doma.

❖ Analýza 5. rozhovoru

Časové preference:

Informant upřednostňuje učit se odpoledne až k večeru, přičemž potřebuje dostatek času na plnění úkolů. Cítí se pod časovým tlakem, zejména pokud se naskytne mnoho úkolů naráz.

Postoj k chybám:

Informant chápe chyby jako příležitost k učení a přijímá je jako součást procesu. Snaží se je opravovat a pochopit díky pomoci od jiných.

Organizace a plánování:

Informant si dobře organizuje čas a hledá další zdroje procvičování na internetu. Avšak větší podpora při organizaci a plánování by mu prospěla.

Podpora školního personálu:

Informant hodnotí podporu ze strany školního personálu jako dostatečnou, přičemž zmiňuje pomoc paní asistentky a speciálního pedagoga. Avšak cítí nedostatek podpory v některých předmětech.

Individuální vs. skupinové učení:

Preferuje individuální učení před skupinovým, protože se necítí pohodlně při vyjadřování svých názorů ve skupině, což odůvodňuje tak, že „*ve skupině se nerada hádám, protože když řeknu svůj názor, tak mě nikdo neposlouchá*“ (I5, 2024). Více se soustředí, když pracuje sama.

Motivace a soustředěnost:

Informant se motivuje sám a vytváří si podmínky, které mu pomáhají udržet motivaci k učení, například sledováním videí nebo odměnami, jako je oblíbené pití.

Postoj k odměnám a motivace ve škole:

Informant vnímá školní úspěch jako důležitý, a proto se snaží udržet dobré známky, což mu dodává motivaci. Avšak zdůrazňuje potřebu vlastní motivace a podpory, spíše než vnějších odměn, jako je materiální odměna.

❖ Analýza 6. rozhovoru

Časové preference:

Informantka vyjádřila silné preference pro učení se odpoledne a večer. Zdůraznila, že ráno se cítí unavená a má problémy s koncentrací. Má pocit, že by se lépe učila, kdyby měla možnost nastavit si vlastní časový režim bez ranního vstávání. Toto vyjadřuje její individuální potřebu ohledně optimálního času učení.

Postoj k chybám:

Informantka vnímá své chyby negativně a nesnáší je. Snaží se je analyzovat a pochopit, aby se z nich mohla poučit a předejít jim v budoucnosti. Tento postoj může ovlivnit její sebevědomí a přístup k učení.

Organizace a plánování:

Informantka přiznává, že není příliš dobrá v organizaci a plánování. Učí se podle momentálních potřeb a často se učí na testy až na poslední chvíli. Tato nedostatečná schopnost organizace může mít negativní dopad na její učební výkon a stres.

Podpora školního personálu:

Informantka se cítí nedostatečně podpořena ze strany školního personálu, i přes dokumentované potřeby. Má pocit, že jeho potřeby nejsou brány v úvahu. Tento nedostatek podpory může vést k frustraci a snížené motivaci k učení. Zároveň uvádí prožívání zvýšeného stresu, pokud je při testu oznamován časový limit, například: „*Nesnáším, když je na něco časový limit, nejde mi se při tom pak soustředit*“ (I6, 2024).

Individuální vs. skupinové učení:

Informantka upřednostňuje individuální učení, protože se lépe soustředí a nemá ráda rušivé elementy ve skupině. Tato preference může ovlivnit její efektivitu při učení a vnímání školního prostředí.

Motivace a soustředěnost:

Informantka je motivována obavou z neuspokojivých výsledků a snahou splnit očekávání rodiny. Svou motivaci vnímá jako efektivní pouze tehdy, pokud se opravdu snaží. Tento typ motivace může vést k vyššímu tlaku a stresu v souvislosti s učením.

Postoj k odměnám a motivace ve škole:

Motivuje se představou, jak by bylo nevhodné zklamat svou rodinu. Nepřipisuje velký význam vnějším odměnám, ale spíše vnitřním motivům spojeným s osobními cíli. Tato vnitřní motivace může být klíčová pro udržení dlouhodobého zájmu a snahy při učení.

❖ Analýza 7. rozhovoru

Časové preference:

Informant preferuje učení se odpoledne a večer, což ukazuje na jeho individuální rytmus a potřebu času na zotavení po ranním probuzení. Projevuje se zde jeho snaha najít optimální čas pro efektivní učení.

Postoj k chybám:

Informant se k chybám staví s mírnou nejistotou a někdy i se špatným pocitem. Nicméně bere je jako příležitost k učení a zdůrazňuje důležitost opravných testů.

Organizace a plánování:

Má určité obtíže s organizací a plánováním, což může ovlivnit jeho schopnost efektivně se učit a připravovat se na testy. Vyhovuje mu, když má k dispozici zápisky před testy, což může být jeho způsobem, jak kompenzovat nedostatečnou organizaci.

Podpora školního personálu:

Informant má smíšené pocity ohledně podpory ze strany školního personálu. Zdá se, že vnímá určité nedostatky, jako je obtíž s viděním na tabuli a tím spojená potřeba sedět blíže ke katedře, během rozhovoru uvádí „*třeba nevidím na tabuli, že v papíru mam napsaný, že mám sedět vpředu, ale sedím úplně vzadu no*“ (I7, 2024).

Individuální vs. skupinové učení:

Preferuje individuální učení kvůli lepší koncentraci a tichému prostředí. Tento postoj může být klíčový pro jeho efektivitu při učení a schopnost zachytit a porozumět novým konceptům.

Motivace a soustředěnost:

Informant se motivuje představou, že by se chtěl dostat na střední školu. Jeho motivace je spíše extrinsická, což znamená, že jeho zájem o učení je motivován vnějšími faktory, jako jsou očekávání rodičů nebo možnost postupu na vyšší úroveň vzdělání.

Postoj k odměnám a motivace ve škole:

Zmiňuje, že pro rodiče jsou známky důležité a motivuje ho pocit, že by jinak mohl zklamat své rodiče, pokud by měl špatné výsledky. Tento vnější tlak může ovlivnit jeho úroveň stresu a motivaci při učení.

❖ Analýza 8. rozhovoru

Časové preference:

Informantka preferuje učení se odpoledne kolem 17. až 18. hodiny. Tato volba času naznačuje, že se nejlépe soustředí a je nejproduktivnější po fyzických aktivitách ve škole a před doučováním. Je důležité věnovat pozornost tomu, že její optimální čas pro učení může být ovlivněn jejím denním režimem.

Postoj k chybám:

Informant má pozitivní postoj k chybám. Místo toho, aby se jimi demotivoval, vnímá je jako příležitost k učení a zlepšení se. Ráda je opravuje a bere je jako součást procesu učení.

Organizace a plánování:

Informantka má tendenci nechat si věci na později a materiály z hodin probírá až na doučování. Tento přístup může mít vliv na její schopnost efektivně se učit a plánovat si čas. Může být užitečné pomoci jí s rozvojem dovedností organizace a plánování, aby mohla lépe využít svůj čas a zvládnout učení efektivněji.

Podpora školního personálu:

Zdá se, že školní personál, zejména asistent, jí poskytuje podporu při zvládnání vzdělávacích potřeb. Je důležité, aby školní personál pokračoval v poskytování této podpory a komunikoval s informantkou, aby lépe porozuměli jejím potřebám a poskytli jí vhodnou podporu.

Individuální vs. skupinové učení:

Informantka upřednostňuje skupinové učení, kde může diskutovat s ostatními a kde je jí učivo dovysvětleno od studentů či učitele. Je důležité jí poskytnout prostředí, které jí umožní tuto formu učení využívat, a podporovat ji v interakci s ostatními studenty.

Motivace a soustředěnost:

Informantka se motivuje zejména tím, že si uvědomuje, jaké je očekávání jejích rodičů ohledně jejího výkonu ve škole. Tato vnější motivace je pro ni důležitá. Je důležité, aby se škola i rodiče snažili nalézt vyvážený přístup k motivaci, který bude podporovat její vnitřní motivaci a zároveň respektovat její potřeby a schopnosti.

Postoj k odměnám a motivace ve škole:

Informantka zmiňuje, že její motivace souvisí s tím, aby získala co nejlepší známky. Je nutné si uvědomit, že i když vnější odměny mohou být motivující, je důležité také podporovat její vnitřní motivaci a zájem o učení. Je klíčové, aby se škola i rodiče zaměřili na podporu jejího zájmu o učení a rozvoj jejích dovedností, spíše než pouze na dosahování dobrých výsledků.

❖ Analýza 9. rozhovoru

Časové preference:

Informant preferuje prostředí s mírným pozadím hluku nebo hudby, které mu pomáhá lépe se koncentrovat. Absolutní ticho mu připadá rušivé a obtížně se při něm dokáže soustředit na učení. Tento fakt naznačuje, že respondent má rád přítomnost pozadí, které mu poskytuje určitou míru komfortu a zabrání mu ztrácet se v myšlenkách. Nejlepší čas pro učení je pro něj pozdě odpoledne, kdy má nejvíce energie a dokáže se lépe soustředit. Tento fakt signalizuje, že informant má určitý rytmus učení a nejlépe pracuje v určité části dne, kdy má nejvíce energie a dosahuje největší koncentrace.

Postoj k chybám:

Chyby ve školních testech a úkolech ho stresují, zejména kvůli tlaku na dobré známky a obavám z hodnocení ostatními. To ukazuje, že informant může mít vyšší úroveň úzkosti z výkonu a měla by se mu poskytnout podpora při řešení chyb a zlepšování jeho výkonu. Informant cítí potřebu dostat více času než ostatní spolužáci na plnění úkolů. Někdy se mu nestíhá dokončit

práce včas. Tento poznatek svědčí o tom, že respondent má tendenci potřebovat více času na dokončení úkolů, což může být způsobeno jeho učebními potřebami.

Organizace a plánování:

Informant má tendenci nechat si věci na později a materiály z hodin probírá až na doučování. Tento přístup může mít vliv na jeho schopnost efektivně se učit a plánovat si čas. Může být žádoucí pomoci mu s rozvojem dovedností organizace a plánování, aby mohl lépe využít svůj čas a zvládnout učení efektivněji.

Podpora školního personálu:

Informant hodnotí podporu školního personálu jako smíšenou. Učitelé mu pomáhají opakovaným vysvětlováním, ale speciální pedagog už mu podporu neposkytuje.

Individuální vs. skupinové učení:

Pro porozumění novým konceptům nebo materiálům informant upřednostňuje opakované vysvětlení a práci s materiály, které mu umožňují zopakovat si informace. Zápisy, videa a opakování jsou mu nejefektivnějšími metodami. To znamená, že preferuje multimediální přístup k učení, který mu dovoluje zapojit více smyslů a lépe si tak zapamatovat informace. Silnou stránkou informantova učení je průběžné opakování látky a ochota procvičovat si ji i mimo školu. Naopak jako slabou stránku vnímá obtížnější zapamatování si informací. To svědčí o tom, že informant má tendenci spoléhat se na opakování a systematický přístup k učení.

Informantovi nejvíce pomáhá opakované vysvětlování od učitelů a diskuse s kamarády. Společné opakování a sdílení názorů v jeho případě přispívá lépe k porozumění učivu. To znamená, že informant oceňuje aktivní zapojení učitelů a interakci se spolužáky při učení.

Motivace a soustředěnost:

Informant se motivuje zejména tím, že si uvědomuje, jaké je očekávání jeho rodičů ohledně jeho výkonu ve škole. Tato vnější motivace je pro něj důležitá. Je podstatná, aby se škola i rodiče snažili nalézt vyvážený přístup k motivaci, který bude podporovat jeho vnitřní motivaci a zároveň respektovat jeho potřeby a schopnosti.

3.2.5 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole budou uvedeny výsledky výzkumů analyzovaných technikou otevřeného kódování, jehož prostřednictvím byla transkripce rozhovorů zpracována. V rámci otevřeného

kódování byl přepis rozhovorů pročitán za účelem vyhledání jednotlivých kódů. Tyto kódy byly následně shrnuty do sedmi kategorií uvedených níže. V každé kategorii se uváděny příklady kódů, které se v rozhovorech objevovaly. Pro ilustraci jsou u každé z kategorií uvedeny také vybrané části rozhovorů, jež velice dobře ilustrují názory dotazovaných.

❖ Kategorie č. 1 – Speciální opatření a podpora

V rámci rozhovorů často dotazovaní hovořili o tom, k jakým opatřením přistupují za účelem zlepšení své schopnosti osvojit si požadované učivo. Speciálními opatřeními jsou v tomto případě myšleny podmínky k učení, organizace procesu učení, používání pomůcek a personální podpora ze strany školy.

Kódy: ticho, klidná hudba, nahrávky výkladu, videa, pracovní listy, flashcards, speciální pedagog, asistent, úpravy testů

Dotazovaní se shodovali na tom, že v rámci procesu učení se snaží zajistit si podmínky, které by jejich učení podporovaly. Většina dotazovaných preferovala při učení ticho nebo klidnou hudbu, jež jim pomáhala se koncentrovat. Například informantka č. 3 nám sdělila: „*No tak já poslouchám jako nějakou tichou hudbu, ale jako, že se tam moc nezpívá a v pokoji bývám sama při učení.*“ Také ostatní účastníci výzkumu většinou při učení poslouchali klidnou hudbu, kterou mají rádi. Jedna z dotazovaných v rámci rozhovoru uvedla, že při učení potřebuje absolutní ticho. V souvislosti s tím také hovořila o tom, že jí vadí, když je ve třídě rušno a ostatní si povídají nebo se smějí. V takovém případě se nemůže soustředit.

V rámci rozhovorů dotazovaní hovořili o tom, že za účelem učení využívají různé záznamy výkladu nebo videa popisující dané téma. Informantka č. 3 uvedla, že si nahrává výklad učitele, se kterým následně dále pracuje. Velice často využívají účastníci výzkumu videa, jež jsou k dispozici na internetu. O této skutečnosti hovořilo sedm dotazovaných z devíti. Videa většinou pomáhají dotazovaným pochopit probírané učivo. Informantka č. 3 používal v rámci učení tzv. flashcards. Konkrétně nám prozradila: *Udělám si z toho flashcards, že mám třeba nějakou osobu z historie a na druhý straně třeba co udělal nebo čím je významný.*“

Dále dotazovaní v rámci rozhovorů hovořili o tom, že jsou jim poskytována opatření také v rámci školy. Dvěma z dotazovaných vyhovovalo, když měli k dispozici v rámci výuky pracovní listy. Se dvěma dotazovanými pracoval speciální pedagog a zároveň měli dva informanti asistenta pedagoga. Pozitivně vnímali dotazovaní také to, když jim učitelé upravili

testy. V praxi to znamenalo zvětšení textu úpravu testu ve smyslu, že některá cvičení nemusí dělat/vypracovat.

Čtyři z oslovených žáků docházeli také pravidelně na doučování po vyučování. Zde se jim daná osoba věnovala individuálně a bylo pro ně snazší učivo pochopit. Často v rámci doučování informanti řešili také chyby, kterých se v testech dopustili. Například informantka č. 8 uvedla: „*Mám ráda, když si to (chybu) pak můžu opravit, že ten test vezmu na doučování a tam mi to vysvětlí.*“

❖ Kategorie č. 2 – Výpisky jako důležitá opora

Tato kategorie byla formulována na základě toho, že dotazovaní při učení často vycházeli ze svých zápisů a výpisků z výuky. S nimi v rámci procesu osvojování si učiva pracují různými způsoby. Výpisky jsou pro dotazované jedním z hlavních zdrojů informací, ze kterých se dále učí.

Kódy: práce s textem, výpisky z učiva, úprava zápisů z hodiny, barevně označený text, opakované pročítání, přepisování

Všichni oslovení žáci se učí ze svých zápisů nebo z výpisků z výuky. Aby pro ně bylo učení snadnější, tento text si upravují. Většinou si udělají výpisky, zvýrazňují si části textu různými barvami a text si dále přepisují. Například informantka č. 2 si dělá ze svého zápisu z výuky výpisky na papír. Informantka č. 3 uvedla: „*Já si vypíšu jako první to nejdůležitější, mám takovej notes a pak jako si z toho udělám flashcards.*“

Své výpisky si následně dotazovaní opakovaně pročítají, čímž si učivo osvojují. Například informantka č. 5 uvedla: „*Přečtu si to, tak třikrát, pak si dám sešit pryč a napíšu si to zas na papír.*“ Také informantka č. 6 si většinou čte své výpisky stále dokola. Jako způsob osvojování si učiva volí dotazovaní často také přepisování informací, které si chtějí zapamatovat. Například informantka č. 8 uvedla: „*Čtu si to pořád dokola, nebo si to pořád zkouším psát nebo si dělám různé příklady.*“

❖ Kategorie č. 3 – Poslech

Poslech byl pro řadu oslovených žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velice důležitou součástí procesu osvojení si vědomostí, na což v rámci rozhovorů informanti upozorňovali.

Dotazovaní potřebovali poslouchat učivo opakovaně, hovořit o učivu se svými spolužáky a diskutovat s nimi o jeho smyslu.

Kódy: opakované vysvětlování, předčítání zápisků, diskuse se spolužáky, vysvětlení od asistentky, nahrávky výkladu, videa na internetu

Dotazovaní v průběhu rozhovorů v souvislosti se způsobem osvojování si učiva hovořili o tom, že jim pomáhá učivo poslouchat. Na dotaz, jaký je preferovaný způsob zpracování informací informantka č. 2 odpověděla: „*Asi poslech a s někým o tom mluvit.*“ Respondenti v průběhu rozhovorů hovořili o tom, že jim pomáhá, pokud učitel dané téma několikrát opakovaně vysvětlí. Je pak pro ně snadnější učivo pochopit a následně si ho zapamatovat. Informantka č. 5 v souvislosti s tím uvedla: „*Učitelé mi napíšíou třeba nějaký příklad a řeknou mi, jak se to počítá, a vykládají to víckrát.*“ Dotazovaná č. 3 si výklad učitele nahrává, aby si ho mohla znova poslechnout.

Účastníkům výzkumu také pomáhalo, pokud slyšeli učivo od někoho jiného. Například informantovi č. 4 pomáhá, pokud může učivu naslouchat. Konkrétně uvedl: „*Od někoho si to poslechnu, většinou, že někomu dám ten sešit a on mi to čte třeba.*“ Často si dotazovaní nechávají učivo, které nechápou, vysvětlit od svých spolužáků. Velice užitečná je podle informantky č. 8 také diskuse o tématu, během níž se problém vysvětluje různými způsoby. Dotazovaná konkrétně sdělila: „*V těch skupinových pracích, že spolu diskutujeme a že mi tam vždycky to může ještě někdo vysvětlit.*“ Jedna z dotazovaných řekla, že jí pomáhá slyšet učivo od asistentky, od které vše lépe chápe než od učitele. V některých případech využívají účastníci výzkumu také možnost poslechnout si výklad prostřednictvím videí na internetu.

❖ Kategorie č. 4 – Pochopit postup

V průběhu rozhovorů se v podstatě u všech dotazovaných opakovalo, že potřebují učivu porozumět a pochopit pracovní postup. Pokud se jim to podaří, je pro ně snazší učivo si osvojit a zvládnout následné testování svých znalostí a dovedností. Na pochopení postupu práce je v podstatě možné nahlížet jako na cíl, kterého se snaží v rámci učení dosáhnout.

Kódy: vidět postup, pochopit postup, sledovat postup někoho jiného, vidět postup ve vzorci, dovysvětlit postup, vysvětlit chyby v postupu, od snadného k těžšímu, vyzkoušet si postup

Dotazovaným pomáhá při učení vidět a pochopit pracovní postup a kontext učiva. Například informantka č. 2 uvedla: „*Vždycky potřebuju rozumět tomu co tomu předcházelo.*“ Také pro informantku č. 5 bylo důležité pochopit postup, což se jí často dařilo díky asistentce pedagoga, která se jí individuálně věnovala. Dotazované č. 7 a č. 8 se shodly v tom, že jim prospívá, když vidí pracovní postup před sebou. Informantka č. 5 „*Nosím si s sebou jako tabulky, že tam vidím třeba ty vzorečky alespoň.*“ Pro informanta č. 4 je pak důležité vidět daný postup a pomáhá mu také postupovat od lehčího k těžším věcem. Konkrétně uvedl: „*tak začnu vždycky od toho lehčího a pak si dávám ty těžší věci, většinou, když vidím ten postup nebo ty zápisky, tak mi to pomůže.*“

Vyžaduje pochopit postup účastníci výzkumu často spojovali s prací s chybou. Například informantka č. 5 sdělila: „*S chybama zacházím tak, že když mám něco špatně tak se ptám daný osoby, která to chápe víc než já a ta mi vysvětlí proč je to tak, proč tam mám chybu.*“ Také informantka č. 6 uvedla, že si potřebuje učivo opět sama projít a zjistit, v čem udělala chybu. Potřebujete vědět, proč k chybě došlo, a následně svůj pracovní postup upraví.

❖ **Kategorie č. 5 – Čas jako velký nepřítel**

Zásadním tématem byl pro dotazované čas. Obecně se účastníci výzkumu shodovali na tom, že nestíhají a na vše potřebují více času. Čas vnímali jako velký problém a cítili se kvůli němu ve stresu. V řadě případů se snažili s učiteli domluvit, ale ne vždy to bylo možné. Časový limit pro ně byl vždy velice stresující, což se projevovalo na jejich výsledcích.

Kódy: nestíhám, déle mi to trvá, potřebuji více času, časový limit, stres, spory s učiteli

Všichni účastníci výzkumu se shodovali na tom, že často nestíhají dělat si zápisky a během testů mají problémy s časem. Například informantka č. 2 nám to vyložila takto: „*Většinou bych potřebovala víc času, ale záleží, jaký je to předmět.*“ Podobně se vyjadřovala také dotazovaný č. 7., který uvedl: „*No hlavně při diktátu, když mám psát rychle, tak mi to trochu dýl trvá, než se to zpracuje.*“ Dotazovaní se často snažili domluvit s učitelem na tom, aby měli na jednotlivá cvičení nebo testy více času. V některých případech však učitelé nebrali jejich potřeby v úvahu, což vedlo k určitým sporům.

Problematika času byla pro dotazované velice stresující. Často se obávali, že se nestihnou vše naučit nebo nebudou mít dostatek času na test. Informant č. 4 uvedl: „*Někdy mi to vystačí, ale když mi dají test na deset minut tak prostě si říkám, že mám jen deset minut, a to*

mě stresuje i když na to třeba dá pak čas navíc.“ Pro některé z oslovených žáků je velice stresující skutečnost, že si jsou vědomi časového limitu. Pokud by neměli pocit, že jim čas postupně ubíhá, nebyli by v tak velkém stresu. Časový limit vnímá jako problém například informantka č. 6, která sdělila následující: „Nesnáším, když je na něco časový limit, nejde mi se při tom pak soustředit.“ Dotazovaná č. 8 měla problém s tím, jak budou spolužáci reagovat na to, že dostává na testy více času než ostatní. V souvislosti s touto skutečností uvedla: “Noo, jako cítila bych se líp kdybych měla víc času, ale je mi to hloupý prostě, protože spolužáci pak mají vždycky hloupý připomínky, takže to pak odevzdávám a vlastně to ještě nemám. ... oni jsou na mě pak prostě naštvaní, ale někdy to třeba i odevzdám dřív než ostatní.“

❖ Kategorie č. 6 – Významná role učitele

Tato kategorie odráží skutečnost, že oslovení žáci během rozhovorů hovořili o tom, jak jim učitel v procesu učení pomáhá. V některých případech byli učitelé vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vstřícní. Poměrně často však nebrali ohledy na jejich potřeby a odmítali jim proces učení usnadnit.

Kódy: silná motivace, jak kdo, nepochopení, bez podpory, raději se neptám

Z rozhovorů bylo zjevné, že role učitele v rámci vzdělávacího procesu je velice důležitá. Bylo patrné, že dotazovaní mají často rádi předměty, které vyučují učitelé respektující jejich potřeby. Bohužel ne všichni učitelé mají pro specifické potřeby žáků s poruchami učení pochopení. Dotazovaní se shodovali na tom, že vždy záleží na učiteli, zda jim vyjde vstříc. Například informant č. 9 uvedl: „Učitelé jak kdo no, v tý češtině jenom jsou nějaký ohledy.“ Často však učitelé nemají pro potřeby žáků pochopení, přestože jsou o jejich diagnóze informováni. Například informantka č. 6 se k tomu vyjádřila takto: „Přes to, že jsme ve škole doložili, že mám nějaké potřeby, tak na to neberou vůbec ohled.“ V řadě případů musí žáci za svá práva bojovat. Například informantka č. 3 během rozhovoru řekla: „Někdy se s nima musím fakt hádat, aby mi dali třeba 10 minut že jsem ještě něco nestihla, ale většinou to dodržují ten čas.“ Není potom divu, že řada žáků se na učitele v případě, že nerozumí učivu neobrací a raději se zeptá spolužáků nebo asistenta pedagoga.

❖ Kategorie č. 7 – Motivace

Tato kategorie byla formulována, protože řada dotazovaných hovořila také o své motivaci k učení. Do procesu motivace oslovených žáků vstupují jak vnitřní, tak vnější faktory. Mezi vnitřní faktory patří zejména touha dostat se na dobrou střední školu. V případě vnějších faktorů hrají zásadní roli rodiče.

Kódy: známky, rodiče, střední škola, něco dostanu, musím to zvládnout, chyby

Dotazovaní v rámci rozhovorů hovořili také o tom, jaká je jejich motivace k učení. Většina informantů hovořila v souvislosti s motivací o vnějších faktorech, jež na ně mají vliv. Zcela zásadní roli v tomto ohledu hrají jejich rodiče, kteří jsou na ně naštvaní nebo jsou smutní, když dostanou špatnou známku. Například informantka č. 6 uvedla: „*Motivace je že pokud nebudu mít dobré známky tak maminka nebude šťastná.*“ Dotazovaná č.9 sdělila, že jí rodiče na konci roku něco koupí, pokud bude mít dobré známky. V řadě případů se tedy dotazovaní učili proto, aby dostali dobrou známku. V případě vnitřní motivace je zcela zásadní touha dostat se na dobrou střední školu. Například informantka č. 5 k tomu dodala: „*Doma je to moc nezajímá, ale já se chci dostat na střední školu s maturitou, takže se musím hodně učit, abych měla ty dobrý známky.*“ Také pro informanti č. 9 a 7 je motivací přání dostat se na dobrou střední školu. Informantka č. 1 se pak motivovala následujícím způsobem: „*Jo, třeba když něco napíšu dobře tak si jdu něco koupit, abych si tím zlepšila náladu.*“

3.2.6 Shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro praxi

V rámci realizovaného výzkumu se hledaly odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, která zněla: **Jaké kompenzační strategie jsou v učení žáků se specifickými poruchami učení efektivní?** Na základě hlavní výzkumné otázky byly formulovány také dílčí výzkumné otázky, které jsou spolu s odpověďmi uvedeny níže.

DVO 1: Jaké podmínky je třeba vytvořit pro efektivní učení žáků se specifickými poruchami učení?

V rámci zodpovězení této výzkumné otázky se sledovalo, jaké podmínky žáci k učení potřebují ve škole a doma. Ve škole potřebují žáci zejména podporu ze strany učitele. Důležité je, aby učitel chápal, že je žákovi třeba zajistit odpovídající podmínky a potřebnou podporu. To se však v případě oslovených žáků poměrně často nedaří a učitelé jejich potřeby nerespektují. Oslovení žáci by uvítali, pokud by měli na práci dostatek času. Nejsou totiž schopni pracovat ve stejném tempu jako ostatní a potřebují také více času na pochopení instrukcí. Učitelé by měli

učivo vysvětlovat vícekrát, protože žáci zapojení do výzkumného šetření preferují sluchové vjemy. Žákům usnadňuje učení také práce s pracovními listy. V neposlední řadě jim pomáhá podpora asistenta pedagoga a speciálního pedagoga.

Domácí podmínky pro učení si jsou žáci schopni přizpůsobit podle svých potřeb. Většina se doma učí za úplného ticha nebo za doprovodu oblíbené hudby. U tohoto faktoru vždy záleželo na preferencích daného žáka. Většinou se učí odpoledne nebo večer. Často také navštěvují doučování, kde jim je učivo individuálně vysvětlováno a mají možnost projít si chybné odpovědi z testů. Ve škole většinou žáci preferují skupinové učení, ale doma se raději učí sami. Pomáhá jim zejména průběžné opakování si učiva z výpisků, které si upravují pro své potřeby. K pochopení látky jim zejména prospívá, když učivo slyší, proto si ho nechávají vysvětlit od ostatních, nahrávají si výklad učitele, vyhledávají videa nebo si nechávají zápisky předčítat od ostatních.

DVO 2: Jakou přípravu musí žáci vynaložit v souvislosti s učením?

Z odpovědí účastníků výzkumu je zjevné, že je pro ně osvojení učiva náročnější než pro ostatní. Potřebují zejména více času na jeho pochopení. Důležité pro ně je pochopit pracovní postup, protože učení se nazpaměť není moc efektivní. Čtyři z devíti dotazovaných navštěvují doučování, aby se vše lépe naučili. V rámci přípravy se pak zaměřují hlavně na zpracování svých výpisků a vyhledávání dalších zdrojů informací, které by jim pomohly učivo pochopit. Někteří si výpisky podtrhávají, jiní si je přepisují nebo vyrábějí flashcards. S přípravou pak souvisí také schopnost dotazovaných organizovat si čas na učení. Většina oslovených žáků přiznává, že si svůj čas na učení zorganizovat moc neumí.

Pokud se tedy zaměříme na kompenzační strategie oslovených žáků, tak zjistíme, že žáci kladou důraz na **poslech učiva**. Pomáhá jim zejména to, když učitel vysvětluje učivo vícekrát nebo když jim někdo přečte zápisky. Vyhovuje jim také to, když se o učivu diskutuje a mají tedy možnost informace slyšet od různých osob. Další důležitou strategií je **práce se zápisem z výuky**. Ten dotazovaní dále přepisují, zvýrazňují důležité části a opakovaně si je pročítají. Dotazovaným také pomáhá **pochopit pracovní postup**, díky čemuž je pro ně osvojení učiva snazší. V neposlední řadě je pro žáky důležité mít na učení **dostatek času**, protože je časové limity stresují, což má negativní vliv na jejich výsledky.

Z analýzy poskytnutých rozhovorů vyplývá řada klíčových poznatků týkajících se vzdělávacích preferencí a potřeb jedinců s různými specifickými poruchami učení:

Dotazovaní vykazují rozdílné časové preference pro učení. Někteří upřednostňují odpolední a večerní hodiny, kdy se cítí nejvíce soustředění, zatímco jiní by uvítali více času pro plnění úkolů a zkoušení.

Z rozhovorů je patrné, že informanti mají různé postupy v zacházení s chybami při učení. Zatímco někteří chyby pokládají za příležitost k učení a zlepšení, jiní se snaží chyby minimalizovat a cítí se zklamaní, když ji udělají. Někteří dotazovaní zmiňují obtíže s organizací a plánováním svého učení. Mají potíže s tím, aby si efektivně rozvrhli svůj čas a plnili úkoly včas. Tento fakt naznačuje potřebu podpory při rozvoji dovedností v organizaci a plánování.

Zkušenosti s podporou školního personálu se u informantů liší. Někteří vnímají podporu učitelů a asistentů jako velmi pozitivní a klíčovou pro svůj úspěch ve škole, zatímco jiní se cítí opomíjeni a mají dojem, že jejich potřeby nejsou dostatečně brány v úvahu. Z rozhovorů je zřejmé, že někteří dotazovaní preferují individuální učení, zatímco jiní upřednostňují skupinovou práci a diskuzi. Je důležité jim zajistit prostředí, které umožní obě tyto formy učení a respektuje individuální potřeby studentů.

Motivace informantů k učení se liší. Někteří jsou motivováni vnějšími faktory, jako jsou očekávání rodičů či obavy ze špatných známek, zatímco jiní m disponují vnitřní motivací a zájmem o učení. podstatným faktorem je podpora a povzbuzení ze strany školního personálu i rodiny. Z rozhovorů vyplývá, že někteří informanti jsou motivováni vnějšími odměnami, jako jsou dobré známky nebo pochvaly, zatímco jiní mají silnější vnitřní motivaci a chtějí dosahovat úspěchu pro sebe samé. Je důležité nalézt vhodnou kombinaci vnějších a vnitřních motivátorů pro každého studenta.

Celkově lze z těchto závěrů usoudit, že individuální přístup, podpora ze strany školního personálu a vytváření prostředí přizpůsobeného různým potřebám studentů jsou klíčové pro jejich úspěch ve škole a rozvoj jejich schopností.

4 Závěr

S ohledem na informace získané v rámci rozhovorů byla také formulována doporučení pro praxi, jejichž cílem bylo usnadnit žákům se specifickými poruchami učení proces učení. Doporučení se přitom týkají zejména toho, jak jim ve škole vytvořit vhodné podmínky, protože bylo v rámci rozhovorů zjištěno, že učitelé jejich potřeby často neberou v úvahu.

Prvním doporučením je zajistit edukaci těm učitelům, kteří se žáky se specifickými poruchami učení pracují a motivovat je k tomu, aby byli vůči této skupině žáků vstřícní. Podle žáků učitelé často neberou v úvahu skutečnost, že mají specifické potřeby, což jim proces učení znesnadňovalo. Proto je nezbytné učitele seznámit se specifickými poruchami učení a vysvětlit jim, jaké potřeby žáci s těmito poruchami mají. Vhodné je také ukázat jim konkrétní způsoby, jak s touto skupinou žáků pracovat. Zcela zásadní je pak motivace učitelů k tomu, aby žákům pomáhali a vycházeli jim vstříc. Vhodné je do tohoto procesu zapojit školního psychologa nebo speciálního pedagoga, kteří mají s touto problematikou více zkušeností.

Dále je vhodné, aby s žáky pracoval speciální pedagog. Řada z dotazovaných totiž uváděla, že tomu tak není. Speciální pedagog je seznámen s různými kompenzačními strategiemi, které mohou těmto žákům pomoci. Ti většinou tyto strategie neznají a pouze intuitivně zkouší, co jim učení usnadní. Proto je žádoucí, aby je speciální pedagog seznámil s možnostmi, jež se jim naskýtají. Záleží poté na žácích, jaká strategie jim vyhovuje a jakou zvolí. Měl by jim také pomoci umět si lépe zorganizovat čas na učení.

V neposlední řadě by bylo vhodné připravovat pro žáky speciální vzdělávací materiály, které by jim usnadnily proces osvojování si učiva. Užitečné jsou například pracovní listy, jež by měly být přehledné, text by měl být srozumitelný a písmo je vhodné zvětšit. V případě testů by mělo být zadání psáno větším písmem a srozumitelně a některá cvičení by se měla ideálně zcela vynechat. Pro žáky je také snazší učit se na základě poslechu, a proto je možné pro ně nahrát výklad a poskytnout jim ho k dispozici.

Zcela zásadní je v případě vzdělávání těchto žáků čas. Ten hraje významnou roli kvůli tomu, že jim některé věci spojené s učením trvají déle než ostatním. Z toho důvodu je důležité, aby měli dostatek času na pochopení učiva a jeho zpracování. Podstatné je také to, aby jim byl poskytnut dostatek času při ověřování naučeného prostřednictvím testů. Pro dotazované je velice stresující, když musí pracovat pod tlakem určitého časového limitu. Proto je nezbytné, aby měli žáci dostatek času na plnění jednotlivých úkolů. Případně je možné tuto situaci řešit

úpravou testu. Například diktáty mohou žáci psát formou doplňovačky nebo nemusí některá cvičení v testu plnit.

5 Seznam tabulek

- ❖ **Tabulka č. 1** –souhrn učebních typů, stylů a s nimi souvisejících typů paměti
- ❖ **Tabulka č. 2** – souhrn označení jednotlivých informantů ve výzkumu

6 Seznam použité literatury a zdrojů

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení.* Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-38-1.

DOSTÁLOVÁ, E – J. VIKTORIN. *Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu.* Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2020. ISBN 978-80–7510-422-9.

FELCMANOVÁ, L. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1

FELCMANOVÁ, L. – HABROVÁ, M. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy učení a chování.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

JUCOVIČOVÁ, D. *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.

JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?.* Praha. nakladatelství D + H, 2023. ISBN 978-80-87295-18-2.

JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2014. ISBN 978-80–262-0645-3

- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ H. – ZÖRKLEROVÁ, R. *Dysgrafia. Metódy reedukácie špecifických porúch učenia*. Praha: D + H, 2007. ISBN: 978-80-903579-6-9.
- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie. 2., upr. vyd. Metody reedukace špecifických poruch učení*. Praha: D + H, 2008. ISBN 9788090386976.
- KREJČOVÁ, L. – HLADÍKOVÁ, Z. *Zvládáme špecifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 9788026614005.
- KUCHAŘSKÁ, A. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KUCHAŘSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0*
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie. 2., doplněné, aktualizované a přepracované vydání*. Praha: Academia, 2023. ISBN 9788020033475.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 6. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1082-5.
- SINDELAR, B. *Deficity dílčích funkcí: Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Bratislava – Brno: Psychodiagnostika, 2007.
- ŠVAŘÍČEK, R. – K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Strauss, A. – Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999.

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

VLČKOVÁ, K. *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání* [online]. 2007 [cit. 2024-03-08]. Habilitační práce. Brno, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp09.pdf>

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál 2015. ISBN 978-80-262-0875-6.

ŽOVINEC, E. – KREJČOVÁ, L. – POSPÍŠILOVÁ, Z. *Kognitivne a metakognitivne prístupy k dyslexii*, Iris, 2013, ISBN: 978-80-8153-018-0

Sasha Blakeley, TeacherCertification.com [online] *Dyscalculia Teaching Strategies*, (nedatováno) [cit. 2024-03-02] Dostupné z: <https://teachercertification.com/dyscalculia-teaching-strategies/>

Meredith Cicerchia, Read and Spell, [online] *Strategies for Dysgraphia*, (nedatováno) [cit. 2024-03-02] Dostupné z: <https://www.readandspell.com/strategies-for-dysgraphia>

Engage Education, [online] *Supporting Dyslexia in Schools: 10 Teaching Strategies*. 2019, [cit. 2024-03-02] Dostupné z: <https://engage-education.com/blog/supporting-dyslexia-in-schools-10-teaching-strategies-engage/>

Prohlížeč _ MKN-10 [online] *MKN-10 klasifikace*, (nedatováno) [cit. 21.2.2024] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

Rueda, R., – Mehan, H. (1986). *Ethnicity and Classroom Discourse: The Discourse of the Fishbowl Discussions*. *Anthropology & Education Quarterly* [online], 1986 [cit. 2024-02-24], 17(3), s. 145-165. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/3216254>

Goswami, U. (2022). *Language acquisition and speech rhythm patterns: an auditory neuroscience perspective*. 2022 [cit. 2024-03-04] *Royal Society Open Science* [online], 9(7), ISSN:2054-5703. Dostupné z: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsos.211855>

Kristjánsson, Á., – Sigurdardottir, H. M. (2023). *The role of visual factors in dyslexia*. *Journal of Cognition*, [online], 2023 [cit. 2024-04-03] 6(1), 31, Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10312247/>

Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* [online] New York 1990, [cit. 2024-04-08] Newbury House Publishers. Dostupné z: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1166595>

7 Seznam příloh

❖ Příloha 1 – *Vzor informovaného souhlasu*

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro bakalářskou práci

Název a popis: Podpora rozvoje metakognitivních schopností a kompenzačních strategií u žáků se specifickými poruchami učení

Výzkum je zaměřen na žáky se specifickými poruchami učení, kteří momentálně studují na druhém stupni základní školy. Hlavní cíl spočívá v zjištění a zodpovězení otázky, jaké kompenzační strategie jsou v učení žáků se specifickými poruchami učení efektivní.

Výzkum se uskutečňuje pro zpracování bakalářské práce na katedře Speciální pedagogiky PedF UK v Praze.

Výzkum bude veden formou polostrukturovaného rozhovoru. Celý rozhovor bude nahráván a z pořízeného zvukového záznamu bude poté pořízen doslovný přepis. Přepis rozhovoru bude sloužit k analýze, přičemž bude důsledně anonymizován, čímž se zaručí anonymita pro informanta/informantu a další osoby, které mohou být zmíněny v průběhu rozhovoru. V bakalářské práci bude pouze předložena ukázka informovaného souhlasu. Doslovné citace mohou být použity v bakalářské práci.

Autor práce, držitel souhlasu: Barbora Kohmová

Jméno žáka:

Datum narození žáka:

Specifická porucha učení:

Zákonný zástupce:

Informant(ka) prohlašuje, že se seznámil(a) s výše uvedenými body. Zároveň prohlašuje, že výše uvedenému textu rozumí a souhlasí s jeho obsahem.

- poskytnutí rozhovoru a dalších souvisejících informací
- nemusím odpovídat na obtížné/nepříjemné otázky
- mohu ptát se na jakékoli otázky ohledně výzkumu
- svou účast mohu zrušit, a to v jakékoli fázi výzkumu

Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka, datum a vlastnoruční podpis

❖ **Příloha 2** – seznam připravených otázek k rozhovorům

- Jaké prostředí tě nejvíce podporuje při učení? (například ticho, hudba, skupinová práce...)
- Jaký typ materiálů nebo pomůcek ti nejvíce pomáhá porozumět novým konceptům nebo materiálům?
- Jaké strategie používáš při zapamatování si informací? (například opakování, vizualizace, mnemotechnické techniky...)
- Jaký je tvůj preferovaný způsob zpracování informací? (například čtení, poslech, diskuze...)
- Jaké jsou tvoje silné stránky při učení a jaké naopak tvoje slabiny?
- Jak ti mohou učitelé nebo spolužáci nejlépe pomoci při porozumění nové látky?
- Jaké strategie používáš k řešení obtíží při učení nebo porozumění obtížným úkolům?
- Jaký je tvůj preferovaný čas učení nebo pracovního období v průběhu dne? (například ráno, odpoledne, večer)
- Jak se cítíš ohledně časového tlaku při plnění úkolů? Potřebuješ více času než ostatní, aby ses cítil/cítěla pohodlně?
- Jaký je tvůj postoj k chybám při učení? Jak se s nimi cítíš a jak se s nimi snažíš zacházet?
- Máš nějaké specifické potřeby týkající se organizace materiálů, úkolů nebo plánování času?
- Jaké jsou tvoje zkušenosti s podporou školního personálu při řešení tvých vzdělávacích potřeb? (například od učitele, speciálního pedagoga, školního poradce)
- Jaký je tvůj postoj k individuálnímu učení oproti skupinovému učení?
- Jakými způsoby se ti daří udržet motivaci při učení nebo při plnění úkolů?

❖ Příloha 3 – ukázka otevřeného kódování

Já: **Jaké prostředí tě nejvíce podporuje při učení? (například ticho, hudba, skupinová práce...)**

I3: No tak já poslouchám jako ne nějakou **tichou hudbu**, ale jako, že se tam moc nezpívá a v pokoji bývám sama při učení

Já: **Jaký typ materiálů nebo pomůcek ti nejvíce pomáhá porozumět novým konceptům nebo materiálům?**

I3: Já pokud něco nechápu, tak se většinou **zeptám spolužáků** a když ani to nepomůže, tak se zeptám doma, aby mi to jako vysvětlili...nebo se **kouknu na nějaký internetový stránky** a tam si to prostě zkusím nějak pochopit nebo **video**

Já: **Jaké strategie používáš při zapamatování si informací? (například opakování, vizualizaci, mnemotechnické techniky...)**

I3: Já si vypíšu jako první to nejdůležitější, mám takovej notes a pak jako si z toho udělám **flashcards**, že mám třeba nějakou osobu z historie a na druhý straně třeba co udělal nebo čím je významný

Já: **Jaký je tvůj preferovaný způsob zpracování informací? (například čtení, poslech, diskuze...)**

I3: Poslouchání a občas nějaký **video**, většinou si **nahráju třeba toho učitele**, **když něco vysvětluje a pak si to pouštím doma**, když si dělám třeba ty flashcards tak si to pouštím u toho

Já: **Jaké jsou tvoje silné stránky při učení a jaké naopak tvoje slabiny?**

I3: Třeba matika, jak tam můžeš prostě jenom sledovat ten **návod** nebo **pracovní listy**, když máme a **postupy nové práce**

Já: **Jak ti mohou učitelé nebo spolužáci nejlépe pomoci při porozumění nové látky?**

I3: Když to nechápu, tak třeba během toho, co děláme ty cvičení tak **si sednu k někomu, kdo to chápe, kdo to umí a ten mi to vysvětlí** a když to pořád nechápu, většinou to teda pochopím, ale když to nepochopím tak se na to doma kouknu ještě sama a pochopím to

Já: **Jaké strategie používáš k řešení obtíží při učení nebo porozumění obtížným úkolům?**

I3: Když něco dělám třeba v pracovním sešitu a já to moc nechápu, tak si k tomu **otevřu svoje zápisky z toho předmětu** a s tím to dělám nebo třeba se zeptám toho učitele, spíš že mu **napíšu email, protože je občas těžký je sehnat** a většinou mi to vysvětlí

**Já: Jaký je tvůj preferovaný čas učení nebo pracovního období v průběhu dne?
(například ráno, odpoledne, večer)**

I3: Většinou se učím spíš večer, že je mi to příjemnější, že se u toho víc soustředím...když třeba píšeme test a já se na to kouknu před obědem tak mám pocit, že z toho stejně nic nemám a kouknu se na to zas večer

Já: A pokud třeba zjistíš večer, že píšeš zítra test, co ti nejvíc pomůže se to rychle naučit?

I3: Většinou to řeknu mamce třeba a ona mi s tím pomůže a potom ve škole se tady ještě koukáme, ale jako já mám ty flashcards většinou anebo si pouštím ty nahrávky toho učitele, ještě pak si zvýrazním ty věci nejdůležitější.

Já: Jak se cítíš ohledně časového tlaku při plnění úkolů? Potřebuješ více času než ostatní, aby ses cítil/cítila pohodlně?

I3: Záleží jaký to je předmět a jestli nebo jak jsem se na to učila, většinou když jsem se moc neučila tak mi to fakt trvá jako dýl třeba na češtinu se potřebuju fakt jako soustředit.

Já: a učitelé ti dávají více času?

I3: Jak kdo, někdy se s nima musím fakt hádat, aby mi dali třeba 10 minut že jsem ještě něco nestihla, ale většinou to dodržují ten čas.

Já: Jaký je tvůj postoj k chybám při učení? Jak se s nimi cítíš a jak se s nimi snažíš zacházet?

I3: Většinou si napíšu tu správnou odpověď a pak jsem na sebe naštvaná, protože to bývají takový ty zbytečný chyby.

Já: Máš nějaké specifické potřeby týkající se organizace materiálů, úkolů nebo plánování času?

I3: Většinou si ty zápisky, který jsem si jako naspala z tý hodiny tak jako občas je fakt vůbec nepoužívám a jen si vypíšu ty nejdůležitější věci, protože mi přijde, že v těch zápiskách jsou věci, který jsou fakt nepotřebný.

Já: A můžete si třeba psát zápisky do tabletu nebo počítače?

I3: Asi jo, záleží na učiteli, jestli má dobrou náladu.

Já: Jaké jsou tvoje zkušenosti s podporou školního personálu při řešení tvých vzdělávacích potřeb? (například od učitele, speciálního pedagoga, školního poradce)

I3: Většinou mám podporu a motivaci jenom doma, učitelé tam je to jak u koho, teď jsme měli nějaký hodiny s psychologem o komunikaci.

Já: Jaký je tvůj postoj k individuálnímu učení oproti skupinovému učení?

I3: No já se učím většinou doma sama v pokoji a jen ráno třeba si to ještě zopakujeme ve škole.

Já: **Jakými způsoby se ti daří udržet motivaci při učení nebo při plnění úkolů?**

I3: Záleží to hodně na učiteli, **jestli ti dá druhou šanci**, že třeba na fyziku se musím hodně učit, protože tam **nedostáváme moc známek**

Speciální opatření a podpora

Výpisky jako důležitá opora

Poslech

Pochopit postup

Čas jako velký nepřítel

Významná role učitele

Motivace

❖ **Příloha 4** – *Rozhovory k bakalářské práci*