

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Strategie učení žáků se speciálně vzdělávacími
potřebami na druhém stupni základní školy

Bc. Uhlářová Libuše

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutyrová, Ph.D.

Olomouc 2024

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma strategie učení žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na 2. stupni základní školy vypracovala samostatně za použití uvedených zdrojů literatury a pramenů. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Frankfurtu dne 17.6.2024

Libuše Uhlářová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Miluši Hutýrové, Ph.D. za její odborné vedení, čas, postřehy, trpělivost a cenné rady při psaní diplomové práce. Děkuji také rodině, přátelům a příteli za povzbuzování k psaní diplomové práce. Poděkování také patří učitelům, kteří věnovali svůj volný čas a ochotně sdíleli své zkušenosti a názory z jejich učitelské praxe.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část.....	7
1 Kognitivní funkce.....	7
1.2 Paměť.....	9
1.1.1 Fáze paměti.....	13
1.1.2 Trénink paměti.....	14
1.1.3 Deklarativní a nedeklarativní paměť.....	15
1.1.4 Krátkodobá a dlouhodobá paměť.....	16
1.2 Pozornost.....	18
1.3 Řeč.....	21
1.4 Prostorová orientace.....	25
1.5 Časová orientace.....	26
1.6 Pravolevá orientace.....	27
2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami a možnosti jeho podpory ve škole.....	28
2.1 Možnosti práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.....	33
3 Strategie učení.....	37
3.1 Typy strategií učení.....	41
4 Styly učení.....	44
Praktická část.....	47
5 Cíl praktické části a výzkumné otázky.....	47
5.1 Metodologie výzkumu.....	48
5.2 Výběr účastníku výzkumného šetření.....	49
5.3 Metodika sběru dat.....	50
5.4 Popis výzkumného vzorku.....	51
5.5 Organizace sběru dat.....	53
5.6 Konstrukce rozhovorů.....	54
6 Systém škol Belgie.....	55
7 Výsledky a jejich analýza.....	59
7.1 Kódy z rozhovorů.....	59
7.2 Kategorizace kódu.....	64
7.3 Interpretace výsledků.....	70
7.4 Odpovědi na výzkumné otázky.....	72
8 Závěr výzkumného šetření.....	73

9 Omezení výzkumu.....	74
10 Diskuse.....	75
11 Doporučení pro praxi.....	77
Závěr.....	78
Anotace.....	79
Abstract.....	80
Resumé.....	81
Literatura.....	82
Internetové zdroje.....	86
Legislativní zdroje.....	86
Seznam tabulek.....	86
Přílohy.....	87

Úvod

Vzdělávání je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících rozvoj společnosti. Kvalita výuky a efektivita vzdělávacího procesu jsou ovlivňovány mnoha faktory, včetně metod a přístupů učitelů. Tato diplomová práce se zaměřuje na analýzu rozdílných přístupů učitelů v České republice a Belgii, a také jejich vliv na proces učení žáků. Výsledky diplomové práce mohou poskytnout podstatné informace pro pedagogy, ředitele škol, které mohou vést k lepšímu porozumění a implementaci efektivních výukových metod. Dále může tato práce přispět k rozvoji mezinárodního vzdělávacího výzkumu a srovnávání vzdělávacích systémů. Hlavním cílem této diplomové práce je popsat rozdílné přístupy učitelů a zjistit, zda a jak se odlišují jejich přístupy v České republice a Belgii. Dílčí cíle, které byly v této práci stanoveny, jsou přezkoumání, zda se učitelé domnívají, že žáci pojmům ve vyučovacích hodinách rozumí, jak si porozumění probírané látce učitelé u žáků ověřují a jakým způsobem zjišťují, zda se žáci připravují doma, jaké faktory podle učitelů ovlivňují proces učení žáků, jaký podíl žáků má problémy s porozuměním čtenému textu.

K dosažení stanovených cílů bude použit rozhovor s učiteli na základních školách. Data budou analyzována pomocí otevřeného kódování. Teoretická část diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola obsahuje popis kognitivních funkcí, jako paměť, pozornost, řeč, prostorovou, časovou a pravolevou orientaci. Druhá kapitola se zabývá možnostmi podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) ve škole. Třetí kapitola je kapitolou podstatnou, jelikož popisuje strategie učení a její typy. Poslední kapitola se zabývá popisem stylů učení. Práce si klade za cíl přispět k hlubšímu porozumění rozdílným přístupům učitelů v mezinárodním kontextu, nabízí také praktická doporučení pro zlepšení vzdělávacího procesu. Doufáme, že výsledky tohoto výzkumu budou přínosné pro všechny zainteresované strany ve vzdělávacím systému.

Teoretická část

1 Kognitivní funkce

Slovo kognitivní pochází z latinského slova *cognosco*, což se překládá jako poznávám, proto se někdy využívá také termínu poznávací funkce. Kognitivní funkce nám umožňují záměrné řízení chování. Kognitivní schopnosti ovlivňují naše jednání a orientaci v nás samotných. Také mají vliv na to, jak se orientujeme ve světě kolem nás. Kognitivní schopnosti nám zlepšují motivaci k dosažení cílů, učení se. Pomáhají nám také sestavit si žebříček hodnot a působí na náš emocionální stav (Preiss, Křivohlavý, 2009). Mezi kognitivní funkce řadíme paměť, koncentraci, prostorovou orientaci, řečové schopnosti a exekutivní funkce, kam patří plánování a rozhodování, a osobnost člověka. Jednotlivé funkce jsou vzájemně propojeny, aby fungovaly co nejlépe, je proto potřeba se jim adekvátně věnovat a nezanedbávat je (Hoskovec, 2002).

S přibývajícím věkem se kognitivní schopnosti zhoršují, proto se doporučuje pravidelný trénink paměti. S tímto tréninkem je ideální začít v mladém věku a vytvořit si tak návyk, který poté bude samozřejmostí. Zdravá strava také z velké míry ovlivňuje fungování kognitivních funkcí, proto by měla být bohatá na vitamíny B9, B12, C, K, E a také minerální látky, jako jsou hořčík, železo a zinek. Stres, nedostatek spánku, pití alkoholu, kouření cigaret či nedostatek sociálních kontaktů rovněž působí na kognitivní funkce negativně (Plecerová, Pužejová, 2016).

Poruchy kognitivních funkcí mohou nastat i po úraze, nehodě, anebo po nemoci. Mezi nejčastější onemocnění kognitivních funkcí se řadí Alzheimerova choroba, demence, roztroušená skleróza nebo cévní mozková příhoda či infekce mozku.

Během kognitivního učení zpracováváme informace, pravidla a porozumění vztahů. Jedná se o základ pro poznávací procesy, ale závisí i na úrovni rozumových dovedností. Za motivační základ lze považovat orientaci a potřebu smysluplného učení, ale je ovlivněn i potřebou bezpečí a jistoty. Posílení pocitu bezpečí dosahujeme, když se lépe orientujeme v okolí, a i v nás samotných (Hoskovec, 2002).

Dalším druhem učení je učení sociální, které nám uskutečňuje porozumět společenským pravidlům, a tím přizpůsobujeme i naše chování. Sociální učení probíhá v interakci s ostatními lidmi. Jedná se o základ porozumění a osvojování si různých způsobů chování. Sociální učení zahrnuje pochopení komunikačních postojů, hodnot, norem, sociálních rolí. Během sociálního kontaktu využíváme dvou kategorií učení, a to asociační učení neboli podmiňování, druhým složitějším typem je nápodoba a identifikace. Pomocí nápodoby (imitace) jedinec přejímá chování, které vidí u jiných lidí. Lidé často napodobují chování, které je pro ně důležité. Táhne je motivace dosáhnou jejich cíle. Jedinec přejímá chování, které je pro danou společnost normální. Člověk si také může vybrat kdo bude jeho vzor a koho bude napodobovat. V identifikaci dochází ke ztotožnění s určitou osobou. Dochází také k napodobování projevů chování. To se napodobuje nekriticky téměř ve všech oblastech. Identifikace je založena na citové vazbě nebo obdivu k dané autoritě. Jedinec kopíruje nejen chování, ale i úpravy zevnějšku nebo hodnoty a normy. Identifikace je spojena s komplexním učením (Vágnerová, 2007).

Při práci s žáky musíme brát ohled na určité proměnné jako jsou vztahy ve třídě, motivace žáků, aktuální emoční rozpoložení a fyzický stav. Na straně učitele to mohou být jeho sociální dovednosti, komunikace s žáky, motivace k práci, dovednosti a znalosti, ale i sebereflexe (Krejčová, 2013).

Na 2. stupni základní školy jsou žáci stále zaměřeni realisticky. Úroveň školního výkonu vede k úspěchu či neúspěchu, který ovlivňuje sebehodnocení a osobnostní integritu. Žák si osvojuje styl zvládání překážek a neúspěchu, také dokáže vyjádřit svůj názor a bývá výrazně kritický. Žáci by měli chápat význam získaných znalostí ve vzájemných souvislostech a vytvářet si ucelený pohled přírodní a společenské skutečnosti. Dochází ke zrání kognitivních procesů, stav není zcela optimální v pozornosti především u chlapců, ale ani ve stavu paměti dětí (Kohoutek, 2008).

1.2 Paměť

Nemáme pouze jednu paměť, ale několik různých druhů. Navzájem se od sebe odlišují, a tím se i odlišuje jaký je způsob příjmu informací. Jinak si budeme pamatovat zážitky z dovolené a jinak učení se jízdě na kole. Jinou paměť také využíváme, když se učíme vzorečky do chemie nebo fyziky nebo plánujeme úkoly pro daný den. Názorné grafy nebo diagramy nám mohou pomoci lépe pochopit informace. Vzhledem k tomu, že má paměť více typů, můžeme zjistit jaká paměť je naše nejsilnější a přizpůsobit tomu poté učení. Paměť, kterou máme oslabenou, se snažíme trénovat nebo přizpůsobit učení tak, aby nám to co nejméně překáželo. Například, pokud má osoba problémy se zapamatováním, napíše si seznam úkolů na papír nebo si průběžně zapisuje mezivýpočty při matematických úlohách, aby si je nemusela pamatovat a mohla klidně pokračovat v počítání (Plecrová, Plužejová, 2016).

Modality by se měly měnit podle toho jaká žákovi vyhovuje nejlépe. Pracovní a krátkodobá paměť by se měla využívat nejméně. Učitel může žáky naučit zapisovat si nebo označit věci, které momentálně potřebují například číslo stránky v učebnici, důležitá jména a jiné (Krejčová, 2013).

Paměť můžeme dále dělit podle druhu osvojených informací. Jestliže k osvojení využíváme asociace či prosté opakování, poté se jedná o **mechanickou paměť**. Pokud osvojení probíhá pomocí vzájemných souvislostí mezi danými prvky, jedná se o **logickou paměť**. Jako poslední je paměť citová, která si zapamatovává pocity (Hoskovec, 2002).

Názorná paměť se dělí na sluchovou, zrakovou, čichovou, slovní, pohybovou, hmatovou a chuťovou. Informace si jedinec pamatuje přímým použitím jednoho ze smyslů. Dobře vyvinutá zraková paměť se prokazuje skvělým rozpoznáváním tváří lidí, sluchová paměť nám pomáhá učit se jazykům, díky čichové paměti si uchováváme různé vůně a spojujeme si s nimi místa (Krejčová, 2013). Sluchovou pamětí získáváme slyšené informace, jedná se o typ krátkodobé paměti. Žáci s dyslexií mohou mít sluchovou paměť oslabenou. Důležité je s žáky tuto paměť trénovat, ale zároveň žáky i učit, že si slyšené informace mohou hned zapisovat nebo jinak znázorňovat, aby si je nemuseli pamatovat (Krengel, 2015). Komplikace mohou nastat v případě, kdy si žák potřebuje informace zapamatovat sluchovou pamětí a uložit informace do mechanické paměti. Ve škole tak činí

dítěti potíže pamatovat si slovíčka v cizím jazyce, vzorečky jak v chemii, tak ve fyzice nebo vyjmenovaná slova. S tím se však dá pracovat tak, že žákovi pomůžeme najít ve věcech logické souvislosti, aby si v informacích udělal pořádek a rozdělil si je do logických skupin. Další pomocí může být, že žáka vedeme k tomu, aby si informace představoval, jak je slyší. Žákovi můžeme poskytnout i opory v podobě vypsání informací. Zraková paměť je také součástí krátkodobé paměti a zpracovává informace, které vidíme kolem nás. Uněkterých jedinců se specifickými poruchami může být oslabena, ale většinou na rozdíl od sluchové paměti není její funkce zasažena. Je tedy vhodné, aby se tohoto využívalo a co jde, aby bylo vizualizováno. Dětem může dávat různé opory, které budou vizualizovány a žák je mohl kdykoliv v potřebě použít (Hargreaves, 2007).

Paměť se mění s ohledem na vývoj žáka. Učitel by měl na žáky klást rozličné požadavky vzhledem k vývojové fázi, ve které se nacházejí. Pokud si učitel všimne, že má žák problém s osvojováním učiva, tak by měl zasáhnout a naučit žáka, jak s učivem pracovat. Je vhodné práci rozdělit do několika menších úkolů, které pak vytváří jeden hlavní cíl. Díky tomu může učitel vidět jaké myšlenkové operace dělají žákovi potíže. Učitel by měl i pro jednotlivé úkoly využívat odlišné myšlenkové operace (doplňování chybějících slov, tajenky, tvoření seznamu, myšlenkové mapy...). Učitel by si měl uvědomit jaké informace a pojmy jsou nejdůležitější pro pochopení učiva, aby nedocházelo k přehlčení žáka učivem (Preiss, Křivohlavý, 2009).

Učitel by měl naučit žáky opakovat si učivo, může se žáků ptát, jak si učivo procvičují, a také se s nimi zamyslet, zda je jejich postup efektivní. Opakování učiva by mělo probíhat také rozličnými způsoby, jako je například opakování obrázků, které vyobrazují dané zástupce rostlin či zvířat nebo pomocí využívání nákresů. Kdybychom využívali stále stejné postupy při opakování, přestane být opakování efektivní. Odpovědi by žáci měli podávat v celých větách, aby si učitel ověřil, že rozumí souvislostem (Čapek a kol, 2017).

Když učitel začíná s žáky nové učivo, tak by měl využít pozitivního transferu, který vede ke snadnějšímu zapamatování učiva. Žáků se ptáme, zda se už setkali s daným pojmem, viděli konkrétního zástupce nebo zda už něco o konkrétní problematice slyšeli. Učitel si i ověřuje znalosti žáků a může potvrdit či vyvrátit jejich teorie (Blakemor, 2005).

Dalším důležitým bodem při učení je klidné prostředí. Pokud je žák v příliš vypjaté emocionální situaci (pozitivní či negativní), vede to k zapamatování celé události, ovšem vědomé zapamatování učiva se snižuje (Krejčová, 2013). Další vliv na proces učení mají

rušivé vjemy, jako například mobilní telefony nebo ruch venku. Je potřeba všechny rušivé elementy ve třídě minimalizovat. Žáci se budou lépe soustředit, když od začátku hodiny budou vědět, že jim dané učivo k něčemu bude a budou ho moci využít v životě (Krengel, 2015).

Pracovní paměť označuje mentální prostor, ve kterém probíhají paměťové aktivity. Lidé se od sebe odlišují rozsahem pracovní paměti, kterou lze testovat (Preiss, Křivohlavý, 2009). Pracovní paměť využíváme, jak již z názvu vyplývá, při práci nebo vykonávání jakékoliv činnosti. Informace využíváme jak z krátkodobé, tak i dlouhodobé paměti. Využití pracovní paměti je například u počítání složitěho matematického příkladu, kdy si musíme pamatovat zadaný příklad, který si rozdělíme na jednodušší výpočty. Je potřeba si poté pamatovat mezivýpočty, abychom se dostali ke konečnému výsledku (Plecrová, Plužejová, 2016). Pokud si žák během výkladu učitele dělá poznámky, musí si pamatovat, co právě řekl, vnímat, co momentálně říká, a zapsat si to. Žák při tom využívá různých gramatických pravidel a pokud se objeví zkratky, musí přemýšlet co jaká zkratka znamená. Jedinci s diagnostikovanou dyslexií často vykazují obtíže s pracovní pamětí, a proto by měla být tato paměť trénována. Zároveň je vhodné dítě seznámit s jinými možnostmi, které mu pomohou, aby nemuselo stále spoléhat pouze na svou pracovní paměť. To může zahrnovat například používání diktafonu, aby si nemuselo psát poznámky, a využívání učebnic a dalších studijních materiálů. Při trénování paměti je také vhodné si před začátkem práce rozdělit úkoly a vytvořit si jejich pořadí, abychom pak mohli postupně odškrtnávat splněné úkoly (Krengel, 2015).

Mezi kvantitativní zvláštnosti paměti řadíme hypermnézie, která označuje zvýšenou činnost a funkci paměti, bývá zvýšená pouze na určité zážitky např. na trapné či smutné události. Naopak hypomnézie označuje sníženou funkci paměti. Problém bývá u vštěpování, uchovávání a následného vybavování si informací. Objevuje se například u úzkostných stavu nebo po cévní mozkové příhodě. Mezi kvalitativní zvláštnosti paměti řadíme paramnézii, která označuje poruchu přesnosti, což znamená, že informace si jedinec pamatuje nepřesně nebo nesprávně, objevují se pocity nejistoty ve vybavování si informací. Vzpomínkové klamy označují jev, kdy si jedinec přivlastňuje cizí zkušenost nebo vzpomínku. Osoba je přesvědčena, že to sama prožila, i když si informaci jen přečetla.

Konfabulace se vyznačuje tím, že jedinec pasáže, které zapomněl vyplňuje vymyšlenými údaji v daný moment. Poté je ovšem není schopen reprodukovat, jelikož je hned

zapomene. Ekmnézií označujeme nesprávné časové lokalizace vzpomínek například dávné události jedinec pokládá za současné. Pojmem bájná lhavost se označuje smyšlené děje, které si jedinec vymyslel a často v nich má sám určitou roli, vykládá je, jako by to on sám doopravdy prožil. Nejedná se o poruchu paměti, ale o vystupňovanou fantazií (Plecrová, Plužejová, 2016).

U většiny lidí převažuje jeden typ paměti, pokud si otestujeme a zjistíme o jaký typ paměti se jedná u nás, pomůže nám to s procesem učení. Způsob učení, totiž uzpůsobíme tomu, jaký typ paměti u nás převažuje. Pokud se jedinec chce otestovat může zamířit do výzkumného ústavu nebo se může otestovat z pohodlí svého domova prostřednictvím webových stránek, které nabízejí testování paměti (Blakemor, 2005).

Nejvíce zapomínáme v prvních hodinách po učení, dále se pak proces zapomínání zpomaluje. Důvodem zapomínání je nedostatečné procvičování učiva (Hofmann, Löhle, 2017).

Autor IQ testu Alfred Binet, přišel s testem, kdy vyhledal děti, kterým neseděly systémy veřejných škol. Účelem tohoto vyhledávání bylo vytvoření nových vzdělávacích programů, které by byly pro děti vhodnější a vyrovnaly se tak jejich podmínky. Autor věděl, že jsou jisté rozdíly v inteligenci, ale byl přesvědčen, že se praxí dají zásadně ovlivnit.

Učitelé na základní škole mohou s žáky probírat rozdíly mezi fixním a růstovým nastavením mysli, a navrhnout jim, aby si své spouštěče fixního nastavení pojmenovali, což dětem pomůže efektivněji pracovat a dosahovat svých cílů, jelikož budou znát svá slabá místa. Učitel by jim měl pomoci s překonáním jejich spouštěče. Děti si své spouštěče mohou pojmenovat například Shazující Sam, Líný Larry nebo Vyděšená Valerie (Dweck, 2017).

1.1.1 Fáze paměti

Paměť můžeme rozdělit do čtyř fází. První fází je vštípení (impregnace), která se dělí na neúmyslnou (bezděčná) a úmyslnou (záměrnou). Úmyslná paměť ukládá především informace, které jsme se chtěli záměrně naučit. Naproti tomu neúmyslná ukládá informace, které byly citově zabarvené.

V druhé fázi dochází k uchování informace (retence), jedná se o dobu udržení paměťového obsahu. Doba zapamatování nám určuje časový úsek od zapamatování po vybavení informace. Díky opakování můžeme upevnit své znalosti a následně si informace rychleji vybavit.

Vybavování, také nazývané konzervace, představuje třetí fázi paměti, ve které dochází k připomínání minulých zážitků nebo znalostí. Během této fáze se udržuje paměťový obsah bez jakýchkoli změn.

Poslední fáze paměti je zapomínání. Dochází k vyhasínání mozkových stop nebo může dojít k atrofii, což je postupný rozpad nervové tkáně. Při zapomínání dochází ke ztrátě pevnosti a přesnosti. Zmenšuje se rychlost vybavování si informace. Důvody zapomínání jsou pak rozpad nervových spojů, účelné zapomínání – odstraňování nepřesných a nepotřebných údajů z paměti, střet pamětních stop, potíže s vybavováním nových údajů kvůli starším údajům. Vytěsnění nebo potíže najít informace v dlouhodobé paměti, které způsobuje fenomén „mám to na jazyku“. Můžeme se setkat i s pojmem amnézie, který označuje neschopnost si vzpomenout na cokoli, co se stalo před šokem. Jedná se o částečnou nebo úplnou ztrátu paměti a může být časově ohraničená nebo trvalá. Mezi vlivy výpadků řadíme alkohol, kdy se jedinci vytvářejí ostrůvkové výpadky (alkoholová okénka) nebo vliv alkoholové intoxikace. Dalším důvodem je úraz, kdy se jeho vlivem objevují ostrůvkovité výpadky před nebo po úraze. Tuto fázi paměti můžeme také pozorovat u osob s emoční labilitou.

Proti zapomínání působí opakování a uplatňování nových poznatků v praxi. Reprodukci si vybavujeme totožné informace. Při vzpomínání si ožívujeme informace, které mají logickou souvislost nebo jsou založeny na asociacích. Tyto informace nejsou identické, ale jsou přesné. Posledním mechanismem, kterým trénujeme opakování, je znovupoznání, při kterém se opět setkáváme s daným podnětem a rozpoznáváme ho (Suchá, 2012).

1.1.2 Trénink paměti

Imaginace nám pomáhá vytvářet jednotlivé mentální obrazy, je tedy důležitou složkou paměti. Představitivost nám může pomoci lépe si zapamatovat nudné nebo nezajímavé informace. Přidáním trochy fantazie do jednotlivých úkolů můžeme zlepšit jejich zapamatování; čím bizarnější je příběh, tím lépe si ho zapamatujeme. Kromě toho lze zapojit i další smysly, jako je sluch a čich (Krengel, 2015).

V metodě cesty se uplatňuje lokace, imaginace a asociace. Prvně si zvolíme určité místo, které dobře známe například rodné město, park, domov. Úkolem je místo projít a udělat si tam určitý počet zastávek. Na jednotlivých zastávkách bude docházet k zapamatování různých položek. Lze využívat stále stejnou cestu jen je potřeba přidávat nové položky k zapamatování. Představitivosti se meze nekladou, může se využívat všech smyslů, humoru, nadsázky atd. (O'Brien, 2015).

Denně můžeme využívat různé metody trénování paměti, ať už prostřednictvím pracovních listů, počítačových programů zaměřených na paměť nebo jednoduše pomocí otázek týkajících se například víkendových aktivit dětí nebo opakováním písně nebo jmen spolužáků. Tento proces je vhodný nejen k trénování paměti, ale i k uchování (Krejčová, 2013).

Mnemotechnické pomůcky někomu mohou usnadnit proces zapamatování učiva, ale pro jiného přinášejí zátěž, poněvadž si žák musí kromě učiva zapamatovat i údaje navíc. Většinou propojení mezi učivem a pomůckou jsou velmi vzdálené, proto než učitel mnemotechnickou pomůcku sdělí dětem, měl by přemýšlet, zda je to vhodné nebo na škodu (Krengel, 2015).

K učení seznamu slov můžeme využít také kategorizaci, kdy si úkol rozdělíme do různých kategorií. Je důležité, aby kategorie byly uspořádány podle jedné charakteristiky, což zajistí udržení logického rozdělení. Nakonec je potřeba si zapamatovat obsah každé kategorie namísto učení se celého seznamu (Suchá, 2012).

1.1.3 Deklarativní a nedeklarativní paměť

Vzpomínky se nám ukládají do deklarativní (explicitní) nebo nedeklarativní (implicitní) paměti. Do deklarativní paměti se nám ukládají ty, které byly prožity nebo vyřčeny. Díky této paměti si ukládáme vzpomínky na minulý víkend, na to, o čem byla knížka, kterou jsme si přečetli, ale dále také postup matematických příkladů nebo jména států světa. Druhý typ paměti využíváme k zapamatování informací, které souvisí s osvojováním různých činností jako například zavazování tkaniček. Nedeklarativní paměť nám uchovává vzpomínky, které jsou spojeny s vůní nebo hudbou. Pomáhá nám připravovat se na náročnější proces zapamatování, což je prospěšné, ale může to být u někoho na škodu. Například při zkoušení ve škole může žák zapomenout to, co doma uměl bez potíží (Krejčová, 2013).

Explicitní paměť lze rozdělit na dva druhy, a to epizodickou a sémantickou. Epizodická paměť souvisí s pamětí událostí v čase, zatímco sémantická paměť se používá k uchování informací jako je slovní zásoba, pravidla a plánování.

Implicitní paměť můžeme rozdělit na sémantickou, ikonickou a epizodickou paměť. Sémantická paměť uchovává pojmy, fakta, data či encyklopedické znalosti. V ikonické paměti se ukládají obrazy, značky, mapy. Epizodická paměť ukládá příběhy, události, osobní zážitky (Suchá, 2012).

1.1.4 Krátkodobá a dlouhodobá paměť

Dále paměť dělíme podle délky uchování vzpomínek na krátkodobou, dlouhodobou a sensorickou paměť. Sensorická paměť uchovává informace po nejkratší dobu, obvykle od jedné čtvrtiny vteřiny do dvou vteřin. Její kvalitu ovlivňuje pozornost, která nám umožňuje se na tyto informace zaměřit. Krátkodobá paměť slouží k dočasnému zadržení a zpracování informací (Baddeley a kol, 2020). Vykonává dvě hlavní činnosti. Prvním typem činností krátkodobé paměti jsou automatická zpracování informací, které již byly několikrát opakovány a staly se zautomatizovanými, jako je například chodec, který zastaví na červenou u semaforu. Druhým typem činností je rozhodování, při kterém dochází k hodnocení informací získaných ze sensorické paměti. Pokud jsou informace vyhodnoceny jako relevantní, jsou přesunuty do dlouhodobé paměti. V opačném případě jsou zapomenuty. Krátkodobou paměť můžeme dále rozdělit na tři podtypy, a to na ultrakrátkodobou paměť, která udržuje informace maximálně po dobu 15 sekund. Středně krátkodobá paměť, která udržuje informace po několik hodin. Čerstvá krátkodobá paměť, která udržuje informace až po dobu osmi dní. Krátkodobá paměť využívá proces opakování k udržení aktivních informací. Bez opakování se informace rychle ztratí. (Preiss, Křivohlavý, 2009).

Dlouhodobá paměť ukládá informace na dlouhý časový úsek či až do konce života. Nejlépe odolává zapomínání a je nejobsáhlejší ze všech tří druhů pamětí. Informace jsou v dlouhodobé paměti organicky uspořádány. Dlouhodobá paměť není lokalizována na jednom místě v mozku, ale je distribuována po celém mozku. Informace se do dlouhodobé paměti ukládají snadněji, než se z ní vyvolávají, což můžeme přirovnat k tomu, že je jednodušší vložit knihu do knihovny než jí zde najít. Informace, které přecházejí z krátkodobé paměti do dlouhodobé paměti, procházejí tzv. konsolidační fází, která trvá průměrně 20 minut, a teprve po 60 minutách můžeme hovořit o trvalém uložení do dlouhodobé paměti. Spánek hraje kritickou roli v procesu konsolidace paměti. Během spánku dochází k posílení a stabilizaci nově získaných informací, což usnadňuje jejich přechod z krátkodobé do dlouhodobé paměti. (Baddeley a kol, 2020).

Dlouhodobou paměť můžeme podle struktury rozdělit na 3 druhy. Jako první označujeme epizodickou paměť, která ukládá osobní zkušenosti v časových a prostorových souvislostech. Druhým typem paměti je sémantická paměť, která obsahuje naše všeobecné vzdělání a lexikální znalosti. Skrze ni ovládáme pojmy, slovní zásobu

a můžeme lépe popsat své okolí a vyjádřit své pocity. Posledním druhem paměti je procedurální paměť, která nám umožňuje provádět činnosti, které jsou již zautomatizované (Gazzanig a kol, 2018).

Zpracování informací v dlouhodobé paměti se hodnotí podle hloubky daného procesu. Můžeme je rozdělit do tří rovin. Povrchové zpracování, které se týká pouze vnějších charakteristik atributů vnímané informace. Střední zpracování využívá jen jedno hledisko. Hluboké či intenzivní zpracování, využívá informace z většího počtu hledisek a je zaměřen především na význam informace (Brauer, Müller, Michelfelder, 1995). Informace z dlouhodobé paměti můžeme vytáhnout různými způsoby, a to spontánně, formou znovupoznání či pomocí asociací. Citová paměť nám umožňuje vybavovat si emocionální zážitky a reprodukovat pocity z minulosti. Emoce mohou hrát klíčovou roli v selektivním zapamatování důležitých informací. (Hoskovec, 2002).

Dlouhodobá paměť není vždy přesná a může být ovlivněna sugestivními otázkami nebo zavádějícími informacemi. Vytvářejí se falešné vzpomínky. To má důležité důsledky pro právní a terapeutické aplikace.

Když se žák učí na důležitou zkoušku, tak se během učení využívá krátkodobá paměť, aby došlo k zapamatování na několik minut. Pokud se tato informace aktivně procvičuje a spojuje ji s již známými koncepty, přesouvá se do dlouhodobé paměti, což umožní siji vybavit i po několika měsících během zkoušky (Baddeley a kol, 2020)

1.2 Pozornost

Schopnost být zaměřen na jeden konkrétní cíl a ignorovat to, co se děje kolem nás, se nachází v prefrontálních oblastech mozku. Specializované okruhy posilují přichozí signály, na které se chceme zrovna soustředit, a k tomu tlumí ty signály, které chceme ignorovat. Abychom se mohli soustředit, je nutné vyhnout se emočnímu rozptýlení. Naše nervová spojení jsou schopna tlumit emoce, což nám pomáhá udržet pozornost. Lidé s nejlepší schopností soustředění dobře zvládají emocionální otřesy, lépe si udržují duševní rovnováhu a efektivněji zvládají krizové situace (Průcha, 2020).

Někdy se nám za žádnou cenu nepodaří soustředit, zatímco jindy jsme nabití energií a zvládáme všechny plánované činnosti. Někdy se můžeme dostat do stavu flow neboli plynutí, kdy je jedinec naprosto pohlcen vykonávanou činností a nic jiného mu nepřipadá důležité. Během plynutí přestává osoba vnímat čas a veškerou energii věnuje pouze dané činnosti. Této schopnosti může dosáhnout úplně každý (O'Brien, 2015).

Pozornost rozdělujeme na záměrnou a bezděčnou. K záměrné pozornosti musíme vynaložit určité úsilí. Čím lepší budeme v záměrné pozornosti, tím víc budeme efektivně a kreativně pracovat. Zatímco u bezděčné pozornosti nemusíme vynakládat žádné úsilí, protože ji upoutávají výrazné podněty, jako jsou nezvyklé, nové nebo nebezpečné situace. Bezděčná pozornost je propojena s našimi emocemi a potřebami. Věnujeme pozornost tomu, co může uspokojit naše potřeby nebo souvisí s našimi frustracemi (Krengel, 2015). Další rozdělení pozornosti je na pozornost aktivní, která je řízena cíli jedince a pasivní pozornosti, která je řízena externími stimuly např. hlasitá hudba (Plháková, 2005). Pozornost můžeme dále rozdělit na sluchovou a zrakovou pozornost. Při oslabení těchto pozorností se mohou objevovat specifické poruchy učení (Eysenck, 2020).

Pozornost je spjatá se selektivitou, koncentrací, kapacitou, stabilitou a distribucí. Selektivita označuje schopnost zaměřit se na významné podněty a ignorovat vedlejší podněty. Koncentrace neboli soustředění nám vyčleňuje omezený počet podnětů, na které se vědomě soustředíme. Distribuce je omezená vlastnost, jelikož se jedná o rozdělování pozornosti mezi více podnětů. Kapacita nám určuje množství podnětů, které je člověk během určitého časového úseku schopen zachytit, dle Ebbinghaus (1956) rozsah odpovídá kapacitě krátkodobé paměti, což odpovídá 7 prvkům. Stabilita ukazuje délku

časového intervalu, během kterého je člověk schopen soustředit se na určitý podnět, což je zhruba 0,1- 0,5 sekundy (Hunt, 2007).

Pod pojmem pozornost se skrývá množství mentální kapacity, kterou máme k dispozici abychom mohli vstřebávat informace kolem nás. Prostor nám průběžně zpracovává a ukládá informace. Pokud se jedinec rozhodne něčemu věnovat pozornost, tak informace zaplní krátkodobou paměť a můžeme pak s informacemi dále pracovat. Kdybychom mozek připodobnili počítači, tak by prostor pozornosti odpovídal operační paměti čili RAM. Prostor pozornosti není příliš velký, proto musíme dbát čím ho zaplníme (Bailey, 2020). Pozornost si můžeme také představit jako sítko či filtr, který vybírá informace z obrovského množství kolem nás. Vybírá jen ty, které mají pro daného člověka určitý význam (Křivohlavý, Preiss, 2009). Dokonce pokud sníme, není náš prostor pozornosti prázdný, pokud však vedeme rozhovor, je náš prostor pozornosti plný. Mrkání je také ovlivněno tím, kam člověk zaměřuje svou pozornost.

Přeplnění prostoru pozornosti se vyznačuje například tím, že pokud vejdete do obývacího pokoje, zapomenete, proč jste tam šli. Je to způsobeno tím, že má člověk plný prostor pozornosti. Pokud přetížení pozornosti trvá delší časový interval, může docházet k tomu, že se osoba cítí unaveně a neklidně. Prostor pozornosti by v ideálním případě neměl překročit počet dvou věcí – to co právě děláte, a to, co máte v plánu udělat poté. Je potřeba rozlišit co je multitasking a přesouvání pozornosti (Krengel, 2015).

Multitasking označuje plnit více úkolů najednou. Využívá se především u činnosti, které jsou pro nás návyky. Autor multitasking nebere, že je to něco špatného, ale můžeme ho využívat a zlepšovat a trénovat naše kognitivní funkce. Během multitaskingu využíváme rozdílnou část mozku. Na rozdíl od toho, přesouvání pozornosti je přesunem od jedné činnosti k druhé. Přesouvání pozornosti je nutnost během dne, ale přílišné přesouvání nemusí mít na náš mozek pozitivní vliv, a to především pokud jsme obklopeni více novými příležitostmi (Bailey, 2020). Ideálně bychom měli dokončit jednu věc, a poté plynule přejít k jiné činnosti. Jedná se o realistickou představu, kterou nelze splnit v každodenním životě.

Každý člověk by si měl najít optimální strategii plnění úkolů. Když chceme plnit více úkolů na najednou, tak se můžeme zeptat sami sebe, zda je to opravdu nutné, zda to není spíše na škodu. Člověk pro svůj každodenní život potřebuje částečnou rutinu, která nám ušetří určitý čas. Někdy je vhodné si přerovnat věci a vymanit se ze stálého stereotypu. Například po cestě do školy můžeme vystoupit o zastávku dříve, nebo pokud jedeme autem,

změníme trasu a nebudeme používat GPS, jen se předem podíváme na mapu, kudy zhruba jet. Pomůže nám to vymanit se ze stereotypu a zároveň se více soustředit na cestu (Šnajdrová, 2016).

Pozornost nejvíce ohrožuje, když přecházíme do režimu autopilota, což je automatické přesouvání pozornosti. Autopilot nám pomáhá udržet tempo v životě v práci či škole. Když se vymaníme z režimu, tak začneme uvažovat o tom co bychom doopravdy měli udělat. Dalším negativem, které působí na naši pozornost jsou moderní technologie. Čím více používáme moderní technologie, tím si pamatujeme méně, což je způsobeno, tím že si pamatujeme jen, když něčemu věnujeme pozornost a náš mozek to zakóduje do paměti (Bailey, 2020).

1.3 Řeč

Řeč je nedílnou součástí našich životů, neboť prostřednictvím ní budujeme vztahy s ostatními lidmi a usnadňujeme si pojmenování neznámých věcí, čímž si vytváříme pořádek. Řeč nám pomáhá se sdělováním našich pocitů, s jednáním, zkušenostmi, ale také smutkem, přáním či odmítnutím, nesouhlasem. Informace přijímáme pomocí zraku a sluchu. Mezi složky řeči řadíme mluvu, písmo, mimiku, a neartikulované hlasové projevy. Řeč, která se využívá u daného národu nebo etnika se označuje jako jazyk (Kejklíčková, 2016). Řeč využíváme každý den a považujeme ji za naši přirozenou součást. Výzkumy ukazují, že první řečové projevy se vyskytují již u novorozenců, ale pokud novorozenec kolem sebe nemá jiné lidi, tak se tyto projevy téměř nerozvinou (Blakemore, Frith, 2005).

Hlasový projev se neodlišuje vlivem pohlaví. U kojence můžeme rozeznat jeho spokojenost, kterou vyjadřuje jemným hlasem a nespokojenost, kterou vyjadřuje silným hlasem. V pubertě dochází ke zvětšování hrtanu, a tím se objevuje mutace, která je výrazná především u chlapců. Mutace trvá tři měsíce až půl roku. Změna hlasu nastává u chlapců mezi třináctým až patnáctým rokem života, u dívek to bývá alespoň o rok dříve. Definitivní barva a sytost hlasu se vyvíjí ještě několik měsíců nebo let po mutaci (Kutálková, 2011) Daným slovům a správné výslovnosti se postupně musí jedinec naučit, časem se přidá také užívání gramatických pravidel. Jazykové dovednosti se učíme záměrně. Řeč je nedílnou součástí komunikace, a to jak složka verbální, tak i neverbální.

Nejčastější složkou komunikace je mluva. Ke skutečné mluvě je zapotřebí alespoň dvou osob, kdy jeden sděluje informace a druhý naslouchá. Samomluva není považována za projev skutečné mluvy. Zvučná neboli hlasitá mluva, využívá ke sdělování hlas. Oproti tomu šeptaná mluva není doprovázena hlasem, ale jen zvuky, které se utvářejí třením dechového proudu vzduchu o okraje, například mezi jazykem a zuby, jazykem a patrem či mezi zuby a rty. Běžná mluva využívá hlas, tedy zvučnou mluvu (Kejklíčková, 2016).

Kognitivní přístupy berou jazyk jako určitý systém pojmů a pravidel, které si musíme osvojit. Záměr proto dopadá především na gramatickou stránku a konkrétní pojmy. Oproti tomu sociokulturní přístup zase pokládá za důležitou interakci s ostatními lidmi a kulturní odlišnosti, na jejichž základě se vytváří řečové dovednosti. Mezi specifika řeči

v dané kultuře řadíme intonaci, tempo řeči, humor nebo ironii. Další vliv na řečové dovednosti mají mimojazykové projevy nebo literární žánry.

Lidé k vyjadřování využívají také hudbu, která obsahuje řadu rytmických uspořádání a různorodé systémy zvuků. Pomocí hudby vyjadřujeme nejen informační složku, ale i estetickou složku. Nedílnou součástí hudby je i zpěv (Plecerová, Pužejová, 2016).

Znaková řeč nebo též znakový jazyk, který využívá specifické pohybové prostředky, jako je postavení prstů, ruky, úst, ale i mimika a gestikulace. Využívá se především v komunitě neslyšících, kde ho využívají samotné neslyšící osoby, ale také jejich rodinní příslušníci, učitelé, tlumočníci, terapeuti. Jedná se o právoplatný a přirozený jazyk. Znakový jazyk má jako každý jiný jazyk svou gramatiku a slovní zásobu a paralingvistické jevy. Znaková řeč není mezinárodní, dokonce se odlišuje v jednotlivých částech země například u nás využívají odlišný znakový jazyk na Moravě a v Čechách. Jedná se o velmi pohyblivý jazyk, kde využíváme celé naše tělo a také prostorovou orientaci, myšlení v obrazech nebo herecké nadání (Kejklíčková, 2016).

Při komunikaci bychom měli udržovat hlasovou hygienu, a to především používáním optimální hlasitosti a nepřetěžováním hlasivek. Mělo by se dbát na dostatečné množství tekutin, jelikož je důležitá vlhkost v krku. Dále hlasu škodí alkohol, tabák i zakouřené prostory nebo prach. Vliv na hlas má i únava, je proto potřeba dodržovat dostatečné množství kvalitního spánku. Správnou artikulaci ovlivňuje podjazyková uzdička, která brání pohybu jazyka. Může být i příčinou toho, proč dítě stále nekomunikuje. Při vypláznutí jazyka se netvoří špička nýbrž srdíčko. Velikost a obratnost jazyka, také působí na kvalitu mluvené řeči. Tvar zubů sice přímo neovlivňuje artikulaci, ale někdy na ni může mít negativní dopad. Svaly v oblasti obličeje musí být ve správném napětí.

Motorika hraje v řeči také důležitou roli. Hrubá motorika ovlivňuje celkovou obratnost dítěte, zatímco jemná motorika ovlivňuje mluvidla a ruce. Spolu s pohybovou koordinací jsou nezbytné ke správné řeči; pohyb jazyka musí být koordinovaný a přesný, aby docházelo ke správné výslovnosti. Koordinace oka a ruky hraje důležitou roli především při psaní a čtení (Ficová, 2020).

Při zpracovávání informací z okolí může docházet k různým problémům, a to například k nedostatkům ve sluchovém vnímání, kde řadíme sluchovou paměť, melodii, tempo řeči, schopnost rozlišení podobných slov a sluchová slovní paměť.

Nedostatky ve zrakové paměti se projevují zhoršenou zrakovou pamětí, zrakovou pozorností a rozlišováním figury a pozadí. Nedostatky se mohou objevit i u dalších smyslů (Plecerová, Pužejová, 2016).

Smyslové nedostatky mohou být způsobeny vývojově, a to komplikacemi při porodu, nezralostí nervové soustavy nebo drobné neurologické nálezy. Do této skupiny se řadí opožděný vývoj řeči, dysfázie, dyslálie, dyslexie, poruchy pozornosti nebo koktavost. Smyslové nedostatky mohou být způsobeny i vlivem nedostatečné výchovy, zde řadíme dyslálii, specifické poruchy učení, dysgramatismy, nedostatečná slovní zásoba nebo koktavost a mutismus. Nevyhraněné používání pravé nebo levé ruky či opožděná lateralita vede k dyspraxii nebo dyslexii. Projevy ADHD činí obecné potíže v rozvoji řeči, a tím může docházet k rozvoji poruch učení nebo dyslexii. Poruchy intelektu nebo celkové zdravotní oslabení negativně ovlivňují řečové schopnosti. Dědičné vlivy také působí na vývoj řeči. Dědí se povahové rysy, nervová činnost, míra schopností např. v koordinaci pohybu, ale také dyslálie. Neobratnost mluvidel, které vzniká především nedostatečnou podporou a rozvojem nebo pouze leností. Kvůli neobratnosti mluvidel se může u žáka objevit dyslexie nebo dyspraxie. Orofaciální dysfunkce, která se projevuje úsporným dýcháním ústy nebo nesprávné klidové uložení jazyka. Vlivem orofaciální dysfunkce může u žáka vzniknout dyslálie nebo huhňavost. Anatomický rozštěp může také způsobit dyslálii nebo huhňavost, v některých případech palatolálii. Stav hlasivek může ovlivnit vznik dysfonie. Při špatném dýchání se může objevit koktavost či špatné členění promluvy (Kutálková, 2011).

Stále více přibývá dětí, kterým je diagnostikována dysfázie, což je porucha komunikace, která ovlivňuje schopnost jedince porozumět a produkovat řeč. Příčina není ještě stále jasná. Učitelé jsou považováni za důležitý element při rozvoji řečových projevů u žáků, jelikož učitel s žáky může vést denně rozhovory a žáky rozvíjet. Ačkoliv rozhovor mezi učiteli a žáky nese určité limity oproti komunikaci mezi žákem a rodičem. Při učení si žák osvojuje slovní zásobu, která může být odlišná od té, kterou využívá v rodinném prostředí. Každý žák se potýká ve škole s novými vědeckými pojmy. Počet nových pojmů může být pro každého žáka odlišný. Ve škole si pak žáci procvičují jejich správné využití. Zajímavým faktem je, že učitelé a rodiče nejčastěji využívají uzavřené otázky, pro ověření znalostí a dovedností ze školy, přitom při běžném chodu života se dětem dává většího prostoru pro vyjádření a využívají se otázky otevřené. Ve škole tak dochází ke snižování potenciálů a omezování vyjádření, i když by bylo vhodnější, aby tomu bylo naopak (Krejčová, 2019).

Učitel může rozvíjet řeč svých žáků, když dává dostatek prostoru žákům, aby se mohli vyjádřit. Vhodné je pokládat otevřené otázky a poskytnout dostatek času. Žáci se musí vyjadřovat v celých větách a zvažovat více možností odpovědí. Po žácích vyžadujeme, aby nepoužívali ukazovací zájmena. Pokud učitel nebo rodič s dítětem tráví hodně času, tak mají tendenci se spokojit s neúplnou odpovědí, kdy jen dítě naznačí odpověď, jelikož máme pocit, že víme, co nám dítě chce sdělit. Když dítě využívá ukazovacích zájmen nebo jen jednoslovné odpovědi, nerozvíjí se řeč ani přemýšlení. Jestliže dítěti dělá velké obtíže odpovídat v celých větách můžeme využít doplňující otázky jako například „Proč jsi napsal ve slově chobotnice tvrdé y,“ nebo „Co máš dneska za domácí úkol?“ nebo „Řekni mi to vlastními slovy.“ Rozhovor vedeme stále s doplňkovými otázkami, než dostaneme od dítěte celou odpověď. I když se jedná o zdlouhavý postup, tak je velice přínosný pro dítě, jelikož se musí učit řádnému vyjadřování a slovní zásobě. Časem se děti naučí, jak má vypadat správná formulace celé věty, takže trpělivost na začátku procesu se vyplácí. (Hagreaves, 2016)

Žáci by měli mít možnost vyjádřit se pomocí vlastních slov, která se naučili nebo viděli, tím si ověřujeme nejen to, že danému učivu správně rozumí, ale také se tím učí i přemýšlet. Dále si žák uvědomuje synonyma. Pomocí souvislých vět musí vyjádřit daný postup nebo posloupnost příběhu. Jestliže v hodině učitel použije nový pojem, měl by dbát, aby si ho žáci správně zapsali do sešitu a byl jim vysvětlen význam slova. Žáci si uvědomují, s jakými slovy je pojem příbuzný, či jestli se jedná o složeninu více slov. Tímto procesem si žák slova i lépe zapamatuje. Vhodné je využívat s žáky slovní hry, jako je například slovní fotbal, který rozvíjí slovní zásobu. Obměnou může být hra, kdy žák dané slovo musí popsat, aniž by použil slovo příbuzné nebo kořen slova a druhý hráč musí hádat o jaké slovo se jedná. Dále učitel může do výuky zařadit slovní cvičení, kdy žáci hovoří v souvislých větách ajako oporu mohou použít například prezentaci. Své myšlenky a postřehy však nemohou jen číst z prezentace, ale hovořit vlastními slovy. Vhodné je, aby slovní cvičení obsahovala složitější myšlenkové operace, jako například porovnávání, dedukci nebo indukci (Krejčová, 2013).

1.4 Prostorová orientace

Při prostorové orientaci si uvědomujeme pozice vlevo, vpravo, nahoře, dole, vepředu, vzadu a celkově správné určení směru. Pokud má dítě obtíže se základními tělesnými pohyby, jako je držení tužky rukou nebo zavazování tkaniček u bot, může to vést k tomu, že je dítě nemotorné. Dětem se může stát, že spadnou i na rovném terénu anebo nejsou schopny opakovat pohyb, který jim někdo předvádí. Prostorová orientace se využívá u her, ale i u čtení a psaní. Některá písmena jsou si podobná, jsou pouze zrcadlově převrácená, jako například p, b nebo V, A. Při čtení se dítě potřebuje orientovat v textu, aby vědělo, kde text začíná a kde končí. Důležité je, aby se při čtení dítě neztratilo v textu, potřebuje se také orientovat v pravolevé orientaci, aby dítě četlo zleva doprava (Ficová, 2020).

Pokud má dítě diagnostikovou dyslexii, může být oslabeno v prostorové orientaci. Obtíže se projevují v tom, že nedokáže rychle číst nebo špatně se orientují ve směrech, kde je nahoře, dole a vpravo, vlevo. Pokud se dítě objeví v novém prostředí, tak mu činí obtíže si zapamatovat cestu zpátky, což má vliv na to, že se často ztratí a přichází pozdě. Dobrou zprávou je, že lze prostorovou orientaci trénovat a jedinci, kteří ji mají oslabenou jí mohou zlepšit.

Trénink prostorové orientace vyžaduje úsilí, trpělivost a přemýšlení. Jeden z tipů, jak se orientovat v prostoru, je tvořit si záchytné body v průběhu cesty, například "u kostela musím zabočit vlevo." Díky tomu budeme mít cestu pod větší kontrolou, ale je potřeba využívat pozornost během cesty. Pokud má dítě stále obtíže si pamatovat, kde je pravá a levá strana, můžeme mu pomoci tím, že mu řekneme, že srdce má na levé straně. Dítěti to pak přináší pomůcku, kterou kdykoliv během chvíle může použít. Pomůže to nejen orientovat se ve čtení, ale i v prostoru (Krejčová, 2019). V oblasti čtení se jedná o ztíženou orientaci, kdy dochází k nesprávnému čtení zleva doprava a vyhledávání informací v textu. Druhým bodem je inverzní pořadí písmen v textu, který souvisí s vnímáním času, vizualitou a lateralitou (Valenta, Krejčová, Hlebová, 2020).

1.5 Časová orientace

Časová orientace nám pomáhá chápat souvislosti dějů. Pro časovou orientaci nemáme žádný speciální smysl, takže si ji osvojujeme vlastními zkušenostmi a způsobem, jak o čase hovoříme. Dítě se několik let učí s konceptem času, než jej pochopí natolik, aby ho dokázalo využívat. Před čtvrtým rokem života dítě začíná chápat časový význam před a po. Okolo pátého roku života se dítě orientuje, kdy je ráno, odpoledne, večer a noc (Vařechová, 2023).

Dítě se učí rozeznávat časové intervaly i prostřednictvím komunikace. Měli bychom využívat slova jako brzy, pozdě, dříve, později, včera, dnes, za týden atd. Tím pomáháme dítěti lépe se orientovat v čase. Můžeme vytvořit kalendář počasí, kde dítě bude kreslit, jaké počasí bylo v daný den. Dítě může kalendářem listovat a uvědomovat si, jak se počasí mění v jednotlivých měsících. Dalším tréninkem může být pracovní list, kde dítě bude seřazovat obrázky podle správného pořadí. S dítětem můžeme také vytvářet kresby, které budou znázorňovat různé časové úseky. Dítěti můžeme pořídit přesýpací hodiny, aby vidělo, jak čas ubíhá (Bednářová, 2022).

Nepochopení času a časových údajů může vést k nesamostatnosti a neschopnosti v plánování a organizování činností. V konečném výsledku začne u dítěte nedokonale rozvinutá časová orientace ovlivňovat i činnosti, které s časem na první pohled nesouvisí. Mezi ně řadíme psaní, kde dítě vynechává písmena nebo tvoří písemné přesmyčky. Při čtení se špatně orientuje v textu. Obtíže se mohou objevit i v počítání, jako například vyjmenovávání číselné řady, číselné přesmyčky nebo neporozumění slovním úlohám (Vařechová, 2023).

1.6 Pravolevá orientace

Pravolevá orientace je jednou z nejkomplicovanějších schopností orientace. Náročnou se stává pro jedince s narušenými kognitivními funkcemi nebo pro jedince se zkříženou lateralitou. Obtíže s pravolevou orientací se poznají tak, že jedinec některá písmena či číslice píše zrcadlově obráceně např.: b/d, c/j, E/3 atd. obtíže se mohou objevit i při čtení písmen b/d nebo p/q. Jedinci mohou otáčet i celé skupiny znaků jako například 68/86. Mezi další problémy, které se u žáků objevují spadá zhoršená orientace na časové nebo číselné ose a při práci s mapou.

S žákem bychom měli nejdříve trénovat pravou a levou stranu na jeho těle a až si bude jistý s určováním, kde má například pravou ruku, levou část těla, pravou nohu můžeme přejít se složitějším úkonům. Ptáme se žáka na různé předměty, zda jsou na pravé nebo levé straně nebo se můžeme zaměřit na určování objektů v prostoru. Končíme s trénováním pravolevé orientace na těle druhé osoby. Přestupy mezi těmito aktivitami by měly být pozvolné a měli by přijít až v moment, kdy dítě s jistotou zvládá předešlý úkol.

K trénování pravolevé orientace můžeme využít i různé mnemotechnické pomůcky, jako například mít na pravé nebo levé ruce náramek, prstýnek nebo nalakovaný nehet. Pro trénování pravolevé orientace je také vhodná hra Twister, která je pro dva až více hráčů, kteří pokládají pravé ruce, nohy a levé ruce a nohy na jednotlivá barevná kolečka (Krejčí, 2020).

2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami a možnosti jeho podpory ve škole

Žákem se speciálně vzdělávacími potřebami (dále SVP) se rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo uplatňování svých práv potřebuje využívat podpurných opatření. Podpurná opatření upravují vzdělávání dle žákova zdravotního stavu, kulturního a rodinného prostředí. Žáci a studenti mají právo využívat podpurná opatření zdarma, financována jsou školou nebo školským zařízením. Mezi častá podpurná opatření můžeme řadit úpravy v hodnocení žáka, individuální vzdělávací plán, metody výuky, změny v organizaci nebo úpravy obsahu a výstupů ve vzdělávání.

Žáky se SVP můžeme rozdělit do tří kategorií. První skupinu tvoří žáci se zdravotním postižením, jako je zrakové, sluchové, tělesné, mentální postižení a vady řeči nebo specifické poruchy učení a závažné poruchy chování. Druhou skupinu tvoří žáci se zdravotním znevýhodněním, kam řadíme žáky se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí. V poslední skupině jsou žáci se sociálním znevýhodněním, kde patří děti s nařízenou ústavní výchovou a děti z nevýhodného rodinného prostředí.

Podpurná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost. Škola může opatření poskytovat bez doporučení ze školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Jedná se tedy jen o drobné úpravy ve vzdělávání žáka. Na rozdíl od toho, podpurná opatření druhého až pátého stupně, jsou poskytována žákům pouze na základě doporučení ŠPZ a musí obsahovat informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce. Výsledkem návštěvy v ŠPZ je zpráva a doporučení. Zpráva je určena pouze pro rodiče a obsahuje závěry z vyšetření dítěte. Doporučení dostává jak zákonný zástupce, tak škola, jelikož popisuje podpurná opatření pro žáka. Zpráva a doporučení se vydává do 30 dnů od ukončení posuzování speciálně vzdělávacích potřeb žáka, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci. Škola poskytuje podpurná opatření bez odkladu ihned po získání doporučení a informovaného souhlasu žáka nebo zákonného zástupce (vyhláška 27/2016).

Podpurná opatření nelze plně vymezit, jelikož musíme brát v ohled specifika žáka. Před zahájením poskytování podpurných opatření prvního stupně musí škola vypracovat plán pedagogické podpory. Na tvorbě se podílí především třídní učitel, protože žáka zná

nejlépe, ale i výchovný poradce, ostatní pedagogové a ředitel, který plán musí podepsat. Školní česká inspekce kontroluje dodržování povinnosti školy včetně plnění podpůrných opatření (MŠMT).

Asistent pedagoga poskytuje pomoc jinému pedagogickému pracovníkovi. Jeho pomoc spočívá v organizaci vzdělávání nebo podporuje samostatné zapojení žáka do aktivit. Asistent pedagoga pracuje podle instrukcí učitele, podporuje žáka v dosahování jeho cílů, pomáhá žákům se speciálně vzdělávacími potřebami adaptovat se na prostředí školy. Komunikuje nejen s ostatními pedagogy a žáky, ale i rodiči. Umístění asistenta pedagoga spadá do třetího až pátého stupně podpůrných opatření.

Mezi další personální podpůrné opatření patří tlumočnický českého znakového jazyka. Poskytuje se, pokud je dítě vzděláváno ve třídě nebo škole, kde český znakový jazyk není využíván u všech žáků. Činnost tlumočnicka může využívat souběžně více dětí. Dalším personálním podpůrným opatřením je přepisovatel pro neslyšící, který je určen pro žáky, kteří při komunikaci v českém jazyce využívají i oporu v psaném textu. Přepisovatel převádí výklad učitele do psané podoby. Činnost přepisovatele, jako i jiné personální opatření, může souběžně využívat více žáků najednou. Tlumočnický a přepisovatel se využívá ve čtvrtém až pátém stupni podpůrných opatření (vyhláška 27/2016).

Další významnou roli při vzdělávání žáků se SVP plní třídní učitel, který je denně v kontaktu s žáky a zná je lépe než jiní pedagogové. Základem jeho práce je vybudovat důvěrný vztah mezi zákonnými zástupci a školou. Pokud budou rodiče učiteli důvěřovat, budou sami dělat krůčky, které zlepší dovednosti žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Rodiče budou spokojeni, když budou vědět, že na žáka nejsou sami a škola jim může nabídnout pomoc. Učitelé by měli postupovat podle plánu, který stanovili spolu s rodiči a nedělat žádné změny bez jejich souhlasu, protože škola i ŠPZ potřebuje informovaný souhlas zákonného zástupce. Plán vzdělávání je obsažen v individuálním vzdělávacím plánu, případně v plánu pedagogické podpory, dále se učitel a škola musí dohodnout na motivačním systému žáka, což se týká především dětí s poruchou autistického spektra nebo dětí hyperaktivní.

Rodič by měl dostávat informace o vzdělávání žáka prostřednictvím každodenní komunikace s třídním učitelem nebo asistentem pedagoga, zároveň by se neměl ostýchat oslovit pedagogické pracovníky, kteří by mu měli poskytnout jakékoliv informace, které potřebuje znát. Pedagogický pracovník by měl průběžně informovat rodiče, jak se dítěti

ve škole daří. Pravidelnou komunikací se zamezuje vzniku problémových situací. Rodič by měl dostávat také rady a tipy, jak se s dítětem doma učit, nebo jak by mělo adekvátně trávit svůj volný čas.

Z komunikace nesmíme vyloučit žáka, rodiče ani učitele, jelikož se dříve nebo později může vytvořit problém. Třídní učitel by měl mít s rodiči a žáky takový vztah, aby byl první osobou, kterou kontaktují v případě vzniku problémů. Pro budování důvěrného vztahu mezi učitelem a rodičem slouží například úvodní třídní hodina, kde se zákonným zástupcům třídní učitel představí, obeznámí je s tím, že mají společný cíl, a to adekvátně a funkčně vzdělávat žáka.

Třídní učitel nabízí rodičům i možnost individuálních konzultací. Dále seznámí rodiče s chodem školy, s ostatními pedagogy a tím kdy a kde je mohou nalézt. Pokud škola aktualizuje informace na webových stránkách, tak odkáže rodiče i tam. Otevírá se tak otevřený vztah mezi učitelem a rodičem. Učitel by měl rodiče vést k tomu, aby se na třídního učitele mohli kdykoliv obrátit, může jim pomoci sám nebo kontaktovat další pedagogické pracovníky. Dále by měl rodičům sdělit, že mohou i podle potřeby využít individuální konzultace ve školní poradenském pracovišti nebo ve školském poradenském zařízení. Třídní učitel by měl pravidelně se svou třídou realizovat třídnické hodiny, kde nastává prostor pro řešení vztahových problémů či jakýkoliv konfliktů. Třídnické hodiny může vést učitel sám nebo za pomoci psychologa či metodika prevence. V případě výskytu krizových situací by měl učitel realizovat krizovou intervenci i s podporou ŠPZ, tím se zvyšuje míra účinnosti a objektivity (Čapek a kol, 2017).

Učitelé by neměli opomíjet akceptaci, participaci a úspěch všech žáků. Akceptací neboli přijetím, označujeme ve školním prostředí to, že každé dítě je přijímáno jako plnohodnotný člen kolektivu, a to nejen žáky, ale všemi pedagogickými pracovníky. Participace označuje účast všech žáků na činnostech dle jejich možností a dovedností. Všichni žáci by měli během vzdělávání pociťovat úspěch a určitý posun ve zlepšování jejich dovedností. Učitel by měl v každé hodině docílit toho, aby se každé dítě cítilo užitečné (Blakemor, 2005).

Pomocí pár strategií si ukážeme, jak žáky lépe připravit na psaní souvislých textů nejen ve škole. Strategie můžeme rozdělit na přípravu psaní, plánování psaní a inspiraci pro psaní. V přípravě na psaní se na začátku zamýšlíme, jaký text chceme psát. Pokud žák má více nápadů, tak každý může postupně rozvíjet, a nakonec se ukáže jeden jako ten pravý.

Mezi možné žánry a formáty textu patří fantazie (pohádka, horor, sci-fi), příběh, který se přihodil určité osobě (rodinný příslušník, kamarád, já) jako další je událost z historie nebo současnosti (přírodní pohroma, objevení vynálezu, charakteristika určité kultury). Žák by se měl zamyslet co všechno o tématu ví, případně, kde si může dohledat zbývající informace. Důležité je se stanovit hlavní zápletku. V plánování psaní je potřeba odpovědět si na pár otázek, které nám pomohou zachytit informace, které v textu nesmí chybět.

- Kdo jsou hlavní postavy v příběhu?
- Co se stane?
- Kde se příběh odehrává?
- Kdy se příběh odehrává?
- Proč se to děje/ se to stalo?
- Jak se to všechno odehrálo?

Součástí plánování je i stanovení kdo bude příběh vyprávět. Nejčastěji se volí ich forma. Žáci si i stanoví v jakém čase budou příběh vyprávět. Buď to může být v přítomnosti, v minulosti nebo kombinací minulého a přítomného času, jen je nutné si dobře stanovit jaké události se již staly a co bude v přítomnosti. Ve strategii inspiraci pro psaní si žáci stanovují postavy příběhu (rodinní příslušníci, povolání hlavních hrdinů, zvířata, nadpozemské bytosti...). Postavám žáci určí vlastnosti jak kladné, tak i negativní, případně další popis postavy. Také si stanoví, v jakém prostředí se příběh bude odehrávat (venkov, město, hrad, cizí země atd). Případně i další detaily. Tím, že některé údaje budou mít žáci připravené si usnadňují práci (Krejčová a Hladíková, 2019).

Učitelé by neměli jen říkat, že žák dokáže cokoliv a myslet si, že tak rozvíjí potenciál žáků. Je potřeba jim pomáhat získávat znalosti a dovednosti, které je k dosažení cílů přibližují. Bez toho to jsou prázdná slova, která mohou dosahovat až méněcennosti žáků. Chvála za snahu by měla být využita pouze v případě, že se žák opravdu snažil. Pílí se stává člověk chytřejším, nikoliv zranitelnějším.

Žáci s fixním nastavením mysli mohou vnímat školu jako hrozbu, protože mají obavy, že odhalí jejich nedostatky. Chtějí chránit i svoje ego, a to například tím, že se přestanou snažit – i ti nejchytřejší žáci se přestávají učit. Svým chováním ukazují, že jejich hlavním cílem ve škole je vynakládat co nejméně úsilí a snahy vypadat chytře (Dweck, 2017).

Školy často fungují jako systém, ve kterém existují pouze vítězové a poražení, za účelem motivace žáků k učení. Značná část pozornosti padá na chyby a selhání žáků.

Není tedy divu, že na mnoha školách mají žáci strach z akademického neúspěchu. Současná společnost považuje za úspěšného toho, kdo má nejvyšší možné vzdělání s vynikajícím prospěchem, tím se totiž zvyšuje jeho šance na „šťastný život“ a skvělou kariéru. Strach učitelé používají již v mateřské škole, kde dětem říkají, že na prvním stupni skončí veškerá legrace. Strach žáky provází po celou dobu studia. Učitelé záměrně využívají emoci strachu k tomu, aby z žáků dostali lepší výsledky. Motivují žáky, tím, že jim vykreslují jejich možné selhání. Můžeme se setkat se strachem ze sociálního hodnocení, strachem ze sebe prezentace a strachem z odmítnutí. Strach také můžeme rozdělit na aktivní a pasivní. Rozdíl je v tom, že u aktivního strachu má žák pocit, že situaci může změnit určitou činností, na rozdíl od pasivního strachu, který cítí, že nemůže nějak ovlivnit (Kubíková, 2024).

2.1 Možnosti práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami

Mezi děti se SVP patří také děti se specifickými poruchami učení, (dále SPU). Metody nápravy u žáků se SPU zahrnují zlepšování motoriky a vnímání vlastního těla, dále s žáky můžeme trénovat oslabený výkon, což často bývá u prostorové orientace nebo sluchové paměti. S žáky můžeme více procvičovat gramatická pravidla, analýzu a syntézu slov, nebo nacvičovat posloupnost úkolů. Procvičováním a stálým obohacováním slovní zásoby a rozvojem matematických schopností rozvíjíme žáka. Pokud je to možné můžeme využít i Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacení. SPU můžeme již předcházet v předškolním věku, a to za trénováním perцепčně – motorického oslabení (Hargreaves, 2007).

Jedincům, kterým činí obtíže čtení, se například doporučuje používat čtečku knih. Ta umožňuje nastavit velikost písma a množství textu na jedné stránce, což může usnadnit čtení. Další možností jsou audioknihy, které umožňují místo čtení text poslouchat (Kutálková, 2011).

Žákům, kteří mají obtíže se psáním, může pomoci přechod z psacího na tiskací písmo. Pro některé je vhodnější naučit se psát všemi deseti na počítači (Hargreaves, 2016). Učitel nebo terapeut by měl s žákem komunikovat o tom, co právě dělá a jak to dělá. Tímto způsobem ukazujeme žákům, jak správně číst, jak toho dosáhnout a jak správně pracovat s fonémy. Je nutná dlouhodobá práce s žákem, který má obtíže ve čtení, protože se čtenářské dovednosti během školního roku postupně zvyšují (Krejčová, 2019).

Některým žákům postačí jen větší množství času na psaní, zatímco jiní potřebují podporu, jako je například psaní na počítači s automatickou opravou slov. Základním cílem je, aby dítě dokázalo přečíst svůj text a aby mu byl srozumitelný. S žáky bychom měli trénovat, aby si po sobě opravovali text a zdůrazňovali místa, která potřebují větší pozornost (Kejklíčková, 2016). Můžeme také využít spolužáků ve třídě a dát text k opravě jinému studentovi, protože se může stát, že pisatel svou chybu nevidí. Další metodou, kterou lze využít je číst text od konce po slovech, jelikož pozornost bude zaměřena především na to, jestli je slovo napsáno správně, a ne na obsah sdělení. Žákovi také můžeme vytvořit (nebo on sám si vytvoří) přehled gramatických pravidel, který bude mít stále po ruce, aby jej mohl kdykoliv využít (Hargreaves, 2007).

Pro zlepšení čtenářských dovedností můžeme zařadit i moderní technologie. Lze využít počítačové nebo online programy pro nácvik čtení. Moderní technologie můžeme využít jako kompenzační pomůcku například audioknihy. Pokud je čtený text pro žáka příliš náročný existují softwary, které dokáží převod psaného textu do mluveného jazyka, jedná se o TTS (*text-to-speech software*), který je dostupný pouze v anglickém jazyce. V České republice již také můžeme najít obdobné softwary. Mezi nejdostupnější pomůcky patří program Claro Read. Tento program však není vhodný pro každého jedince. Je potřeba zvážit, jaké obtíže žák má. Pokud žák selhává v identifikaci slov nebo v porozumění čteného textu při tichém čtení, může mu tato pomůcka být užitečná. Jestliže však žákovi činí obtíže porozumění jakéhokoliv textu, ať už poslouchaného nebo čteného jinou osobou, není tato pomůcka vhodná (Krejčová, 2019).

Měli bychom dbát na rozvíjení slovní zásoby žáků, což můžeme využít vzájemnými rozhovory, sledováním filmů nebo čtením knih, vyprávěním příběhu nebo při návštěvě divadla. Slovní zásoba nám pomáhá lépe vyjadřovat naše myšlenky, mluva v celých a souvislých větách, hovoření před jinými lidmi nebo vysvětlování postupu práce. Někteří lidé mají bohatou slovní zásobu, což jim umožňuje hovořit dlouho a využívat různých slovních obrátů, humoru. Správně využívají intonaci a jejich promluvy se příjemně poslouchají. Další skupina lidí, i když má bohatou slovní zásobu, tak jim činí potíže problémy hovořit dlouze a plynule, ale umí své myšlenky správně zpracovat na papír (Hagreaves, 2016).

Osoby s dyslexií nebo dysgrafií mohou mít oslabenou verbální složku, a to především pokud mají přidružené i logopedické problémy. Verbální složka není u těchto jedinců příliš oslabena, jelikož se drží hesla „když nám nejde číst a psát, tak to musíme okecat“, díky tomu bývají skvělými řečníky. Verbální schopnosti můžeme trénovat a zlepšovat, když budeme například vyprávět sourozencům, rodičům nebo domácím mazlíčkům co se nám během dne přihodilo nebo jim zopakujeme co jsme se naučili (Krejčová, 2019).

Děti se SPU mají také oslabené zrakové rozlišení, které nám pomáhá rozlišovat podobně vyhlížející znaky a symboly. Zrakové rozlišení se začíná rozvíjet v předškolním věku a plně ji žáci začínají využívat po nástupu do školy, když se učí číst a psát. Žákům dělají potíže rozlišovat podobná písmena například b/p/d nebo a/e/o či u/n. Další problém pro ně může být označení směru šipkou, jelikož vypadá stejně, ale ukazuje jiný směr cesty. Zrakové rozlišení lze také trénovat, což se u žáků děje především na prvním stupni, kde se ukáže, že jim to činí potíže. Fonematické uvědomění označuje rozlišování podobně

znějících slov, slabikování, určování první a poslední hlásky ve slově, což žákům s dyslexií nebo dysortografií činí potíže. Ovlivňuje to pak psaní a čtení. Zrakové rozlišování můžeme s žáky trénovat a zlepšit tak jejich schopnosti a dovednosti při čtení a psaní. Zrakové rozlišení se u žáků s dyslexií nebo dysortografií těžce automatizuje, takže stále mohou potřebovat více času a mohou více chybovat než jejich vrstevníci (Hargreaves, 2016).

Pokud dítě našlo způsob, kterým se dobře učí, tak by mu v tom učitel neměl bránit, jen z důvodu, že se mu tento postup nelíbí. Pokud se žákyně dobře učí, když si dělá barevné poznámky do sešitu, jelikož ji barvy pomáhají si vybavit dané učivo, učitel by to neměl zakazovat jen z důvodu, že se mu tento typ učení nelíbí a zdá se mu nepřehledný (Krejčová, 2013).

Sluchové rozlišení bývá u žáků se specifickými poruchami učení také oslabeno. Žákům dělá problém rozlišovat podobně znějící slova a zvuky. Schopnost se začíná rozvíjet v předškolním věku a jedná se o nezbytnou schopnost, která nám pomáhá se učit číst.

Při učení žák může využít více smyslů například po shlédnutí videa si k němu najde obrázek, sám si vytvářejí nákres nebo zápis či někomu řekne co se ve videu stalo. Učitel by měl žáky vést, aby si na sobě všímali, v jakou denní dobu se jim učí nejlépe čili si toho nejvíce dokážou zapamatovat a dobře udržují pozornost. Vliv na učení má i dané učivo, zda to žáka zajímá či nikoliv, způsoby výkladů učitele nebo schémata či obrázky. Žáka bychom měli vést, aby si všech vlivů všiml, což povede k efektivnějšímu učení (Průcha, 2020).

Učitel by neměl používat složitou slovní zásobu, novou látku posazovat do kontextu probraného učiva. Žáků se ptáme, zda zadání rozuměli. Rozdáváme takový počet úloh, o kterých víme, že je žák schopen dokončit. Pokud má žák dobrou sluchovou paměť, tak učitel může dovolit nahrávání výkladu. Pokud má žák diagnostikovanou poruchu autistického spektra (PAS) mohou se u něj objevit hypersenzitivní projevy, které mohou být způsobeny zvýšeným hlukem ve třídě, nadměrným sluchovým vnímáním nebo větším množstvím pachů. Hypersenzitivní projevy bychom měli tolerovat, a ne se je snažit utlumit (Žampachová, Čadidlová, 2015).

Žák by měl mít dostatečné množství času na odpověď. Jestliže je ve třídě žák s PAS nebo ADHD, tak učitel může pracovní list upravit, tak aby zakryl přebytek informací a bylo vidět jen to co je důležité pro daný úkol. Učitel může nakopírovat pouze daný úkol nebo barevně zvýraznit, pokud je potřebné, tak úkol i zvětšit. Učitel žákovi může pomoci udělat

pořádek na stole a zvýrazněte místa pro jednotlivé pomůcky. Jestliže je žák unavený, neklidný až agresivní dovolit mu si udělat krátkou přestávku či pravidelně vkládat do vyučovacích hodin relaxační cvičení (Čadidlová, Žampachová, 2015).

S žáky je potřeba pracovat trpělivě. Vytvářet vnitřní motivaci žáků, která povede ke splnění úlohy. Měli bychom změnit jedince, který jen informace přijímá v žáka, který aktivně informace tvoří (Krejčová, Valenta, Hlebová, 2020).

Pozitivně na žáky působí i muzikoterapie, která rozvíjí úroveň motoriky, úroveň komunikačních schopností a dovedností nebo úroveň laterality a spolupráce mozkových hemisfér. Muzikoterapie rozvíjí i jemnou a hrubou motoriku, sluchovou a zrakovou percepci koncentraci a paměť. Muzikoterapeutická intervence zahrnuje tři roviny, a to komunikaci, koordinaci a konfrontaci (Beníčková, 2011). Prostřednictvím hry na bicí nástroje trénujeme kognitivní, motorické a percepční funkce. Zlepšuje schopnost neverbální komunikace a sociální dovednosti. Vhodnými klienty jsou žáci s Downovým syndromem, SPU, PAS, ADHD či se smyslovými postiženími. Arteterapie je hojně využívanou terapií. Mezi její hlavní cíle patří budování důvěry, vyjadřování emocí a komunikace. Lze využít i terapie za účasti zvířete, která zlepšuje kognitivní a emocionální vývoj. Terapie je vhodná pro žáky s ADHD, mentálním postižením, PAS, smyslovým postižením a vady řeči (Müller, 2014).

Ujišťování dětí o jejich talentu a inteligenci není správná cesta, jak žáky povzbudit, protože poté budou mít větší strach chybovat. Pokud žák vypracuje úkol rychle a má ho správně, tak namísto „šikulkování“ mu můžeme říct. „Omlouvám se, že jsem plýtvala tvým časem. Pustíme se do úkolů, ve kterém se můžeš něco nového naučit“. Tím podporujeme růstové myšlení, a ne fixní myšlení. Měli bychom se vyhnout chválení rychlosti a bezchybnosti, protože to jsou nepřátelé náročných úkolů. Naopak bychom měli hodnotit úsilí.

Výsledky testů hodnotí pouze jak je na tom žák v daný moment, a ne jakých výsledků může dosáhnout. Snižování nároků nezvyšuje sebevědomí žáků. Vhodné není ani navyšování nároků na žáky, pokud jim učitel neukáže, jak cílů dosáhnout. Úžasní učitelé vědí, že se talent a intelekt dá rozvíjet (Dweck, 2017).

3 Strategie učení

Strategie učení vymezují posloupnost učení, tak aby se dosáhlo učebního cíle. Žák rozhoduje, jaké dovednosti a v jakém pořadí bude využívat. Můžeme se setkat i s pojmem metakognitivní strategie. Strategie učení můžeme rozdělit na plánovací strategie, monitorovací strategie, regulační strategie a strategie upravující prostředí pro učení. V plánovací strategii se stanovují cíle, žák se seznamuje s učivem a analyzuje zadané úlohy. Žák si vytváří plán jak a co se potřebuje naučit. V monitorovací strategii dochází k usměrňování pozornosti, žák monitoruje porozumění danému učivo, testuje dovednosti, aby obstál při zkoušení učiva. Regulační strategie je o opakovaném pročitání učiva, hledání vysvětlení ve více zdrojích, pokud se jedná o náročné učivo. Náplní strategie upravující prostředí pro učení je výběr vhodného prostředí pro učení, plánování učení nebo využití podpory dospělých nebo vrstevníků je (Průcha, 2020).

Styly učení jsou pevně spjaty se strategiemi učení. Styly učení jsou ovlivněny osobností a motivací jedince. Na strategie učení navazují taktiky učení a poté výsledky učení. Taktiky učení si můžeme představit jako dílčí kroky a postupy, které vytváří celkový postup práce. Hlavním význam při hledání vhodné strategie učení jsou kritické myšlení, schopnost vytváření vlastních závěrů. Nutno podotknout, že strategie učení jsou individuálně odlišné (Škoda, Doudlík, 2011).

Strategie učení jsou vymezovány vzhledem k dalším cílovým proměnným determinujícím učení, jako je strategiím nadřazený kognitivní styl a styl učení. Kognitivní styl označuje způsoby, kterými lidé vnímají, myslí a zapamatovávají si informace. Z kognitivního stylu vychází styl učení, který je převážně získaný, odvíjí se od konkrétní situace, je měnitelný a lze jej diagnostikovat obdobně jako kognitivní styl (Vlčková, 2007 a). Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. (Průcha, Walterová, Mareš 2008). Taktika učení nebo technika učení označuje nástroje, které vedou k úspěchu určitých strategií (Vlčková, 2007 a).

Osvojování si vhodných strategií učení je klíčem k efektivnímu učení. Strategie učení patří mezi priority vzdělání v rámcovém vzdělávacím programu (RVP), školním vzdělávacím programu (ŠVP) nebo v globálním měřítku (UNESCO) či v kontextu Evropské unie (dokumenty Evropské komise, atd). K upevňování strategií učení dochází během školní docházky. Jedná se o celoživotní učení. Využívání jednotlivých strategií učení

je ovlivněno například věkem, pohlavím, národností, stylem učení, osobnostními rysy, úrovní motivace a očekáváním okolí (Vlčková, 2007 b).

Při učení by měl učitel žákům ukázat vhodné strategie postupů, aby byli schopni úkol sami vyřešit a byli motivováni řešit obdobné úkoly (Krejčová, 2013). Jestliže při učení využíváme více kanálů, dochází k efektivnějšímu učení. Pokud se žák učí cizí jazyk je potřebné, aby daným jazykem mluvili, také ho i poslouchali. Lze využít videoklipy, nahrávky, cvičení z učebnice, rolové hry, improvizace, písniček nebo hádanek. Učení se pak stává více atraktivní. Žák může sledovat filmy nebo seriály v cizím jazyce či vařit typická jídla daného státu, tím dochází k osvojení jazyka všemi smysly a zvyšuje se motivace žáka učit se cizí jazyk (Hofmann, Löhle, 2017). Pokud žák cizí slovíčko nezná, tak mu může pomoci podívat se na předponu, příponu nebo koncovku, která může napovědět jaký je význam slova. Uprostřed slova jim může napovědět kořen slova, který mohou znát od slov příbuzných (Krejčová a Hladíková, 2019).

Ve výuce při řešení jednotlivých úloh je vhodné se žáků ptát, proč si myslí, že platí určité pravidlo, proč je daný postup důležitý. Učitel by se měl vyhnout tomu, aby pravidla byla přijímána jako pravidla vyšší autority, jelikož dochází k mechanické práci nebo ignorování určitých pravidel, tím se stává práce pro žáka příliš náročnou. Učitel by měl vnímat chybu jako přirozenou součástí lidského života. Pokud žák chybí je důležité pozastavit se nad tím, co k chybě vedlo. Učitel mohl například zapomenout sdělit informaci, kterou již pokládá za samozřejmost, tím že jsou zkušenosti žáka a učitele odlišné, tak žák dospěl k odlišnému řešení. Učitel se žáků může zeptat, proč si myslí, že je jejich postup správný a vysvětlit jim ho. Pokud s žáky nebudeme hovořit o tom, proč k dané chybě dospěli a jak vypadá správně řešení, velice pravděpodobně budou chybovat opakovaně.

Při psaní diktátu je více efektivní, když si žáci budou psát zdůvodnění, proč je daný tvar slova nebo slovního spojení správně než jen napsání správného tvaru slova. Chyba je pro žáka cenným zdrojem informací a ponaučení, pro učitele je to zase zpětná vazba. Učitel by měl žákům ukázat na co se mají soustředit, co se potřebují naučit a postarat se o to, aby jim učivo dávalo smysl, toho docílí společnou komunikaci mezi žákem a učitelem (Krejčová, 2013).

Učení a paměť bez pochyb k sobě patří. Bez učení se nám nic neuloží do paměti a bez ukládání do paměti není možné učení (Hofmann, Löhle, 2017). Pojmy využíváme každý den, a to abychom se dorozuměli s dalšími lidmi, pomáhají nám vyjadřovat zkušenosti a emoce.

Již batolata si tvoří svou laickou síť pojmů, která se časem jen rozšiřuje a zvětšuje, pomocí zkušeností (Hagreaves, 2016). Při zpracovávání dobrého taháku dochází k informačnímu shluku, jelikož si učivo pamatujeme pod určitými hesly. Jestliže tahák nemá tuto vlastnost, tak je bezcenný, jelikož větší počet informací je nepřehledný. Velký tahák není moc užitečný, žák má větší šanci, že ho učitel s tahákem uvidí. Podle psychologie je příprava taháků užitečná, jelikož dochází k automatickému shlukování informací. Při přípravě taháku není důležitý samotný tahák, ale jeho proces vytváření.

Ve škole se žáci setkávají s pojmy, které jsou stále náročnější a abstraktnější. Učitel by měl volit pojmy, které žák dokáže pochopit. Měla by se věnovat pozornost pojmům, které žáci již znají a jsou podobné pojmům novým. Žáci by měli popsat co je na pojmech stejné a čím se odlišují. Pokud informace sdělí jen učitel nemáme jistotu, že žák porozuměl odlišnostem (Krejčová, 2013).

Pokud se žák učí neměl by se učit více než sedm jednotek, poté by měla nastat pauza a vrácení se zpátky k učení, pouze s méně než sedmi jednotkami. Důvodem je omezená kapacita krátkodobé paměti. Hůře zapamatovatelné pojmy bychom měli zařadit na začátek bloku či na úplný konec. Sériový poziční efekt popisuje, že si mnohem lépe vybavujeme pojmy, které jsou na začátku nebo na konci řady. Podobné učivo bychom se neměli učit za sebou. Pokud se učíme dva cizí jazyky je vhodné se mezi nimi učit odlišnému předmětu například učit se anglicky, biologii a poté španělštinu. Místo pro učení by mělo být vyhrazeno především pro učení. Čím více pozornosti věnujeme určité informaci, tím si ji i lépe zapamatujeme (Hofmann, Löhle, 2017).

Nejvýznamnější přímou metodou diagnostikování strategií učení je pozorování. Důležité je pozorování učitele ve vyučovacích hodinách. Pozornost by měla jít především na proces, a ne na odpověď žáka. Mezi pozorovací strategie patří spolupráce se spolužáky, práce s atlasem, mapami, slovníkem nebo využívání gest a mimiky při vyjadřování dané informace. Hojně využívanou nepřímou metodou je rozhovor. Pozitivní stránkou je, že můžeme zeptat na to co nás zajímá a ucelit si výsledný obraz. Mezi nedostatky řadíme schopnost vyjadřování žáků, někteří jsou v tom velmi zdatní, ale jiným žákům to činí značné obtíže. Můžeme využít i skupinový rozhovor nebo retrospektivní rozhovor či rozhovor stimulační vybavování. Dále můžeme využít dotazníky či inventáře pro diagnostikování strategií učení (Lojlová, Vlčková, 2011).

Strategie jsou velkou měrou ovlivňovány i motivací žáků. Pozitivní motivace je spjatá s úspěchem a zvyšuje sebedůvěru. Pokud žák dosahuje stále velkého množství úspěchu, tak to může mít i negativní dopad a přestane se snažit a ztrácí motivaci se dále posouvat. Intenzita motivace je dalším důležitým faktem. Slabě motivovaný žák rychle ztrácí pozornost a přesouvá pozornost z jednoho objektu na druhý. Dokonce i na silně motivovaného žáka může mít negativní dopad silná psychická tenze, která vede ke snížení pozornosti a výkonu (Cohen a Macaro, 2013).

Silná motivace se často projevuje u zkoušek, které významně ovlivňují budoucí život žáka, jako jsou přijímací zkoušky na střední a vysokou školu, maturitní zkouška či státní závěrečné zkoušky. Optimálně motivovaný žák dosahuje optimálního výkonu, přičemž jeho motivace vychází z jeho osobnostních charakteristik a momentálního stavu. Každou osobu lze motivovat pouze do úrovně, která nepřesahuje její maximální dovednosti a vědomosti (Bailey, 2020).

Motivaci můžeme rozdělit na vnitřní, vnější, výkonnou a sociální motivaci. Žák s vnitřní motivací se učí pro sebe a své vlastní poznání. Většinou využívá hloubkový styl učení. Naopak žák s vnější motivací se učí pouze pro účelový výsledek, učí se jen to, co se od něj vyžaduje. Váže se k povrchovému stylu učení. Výkonová motivace souvisí s potřebou úspěchu. Žák se učí strukturovaně, organizuje si svou práci a stavuje si své cíle. Váže se k utilitaristickému stylu učení. Žák se sociální motivací vnímá studium jako nutnost. Žák se učí, tak aby prošel. Většinou se nedovede samostatně učit a má negativní postoj k učení (Škoda, Doulík, 2011).

3.1 Typy strategií učení

Strategie učení se od sebe odlišují podle míry, do které ovlivňují vlastní proces zpracování informací při učení. Primární strategie přímo ovlivňují zpracované informace a umožňují nám porozumění, zapamatování informací nebo jejich opětovné získání. Mezi primární strategie patří učení s textem, mapování, shrnutí učiva, mnemotechnické pomůcky, myšlenkové mapy a další (Vlčková, 2007). V literatuře se můžeme setkat i s pojmem přímá strategie, která se týká přímo jazyka a potřebuje mentální procesy zpracování informací. Mezi podskupiny přímých strategií patří paměťové strategie, kognitivní strategie a kompenzační strategie (Lojová, Vlčková, 2011).

Podpůrná strategie ovlivňuje motivační funkce, které na proces působí nepřímo, a tím ho udržují. Mezi nepřímé strategie řadíme plánování času, řízenou pozornost či sebemotivaci (Vlčková, 2007 a). Můžeme se setkat i s termínem nepřímá strategie, která nepřímo souvisí s učením. Tyto strategie se tykají obecně učení a také jej regulují (Lojová, Vlčková, 2011).

Paměťové učební strategie vycházejí z toho, že lze identifikovat klíčové centrální poznatky, které by se měly stát součástí vnitřních znalostí žáka, a na které se žák bude snažit zaměřit svou paměť. Další informace si žák může dohledat například na internetu, a není třeba, aby se je učil. Při používání těchto strategií se často využívají pojmové mapy, vizualizace nebo mnemotechnické pomůcky (Krejčová, 2019).

Kompenzační učební strategie zahrnují intuitivní odhadování významu textu, kterému žák úplně nerozumí. Žák si domyslí význam slov, která nezná, a využívá synonyma. Komunikace je doprovázena mnoha nonverbálními prvky. Tato strategie je často používána při učení cizích jazyků nebo u žáků se specifickými poruchami učení (Hofman a Löhle, 2017).

Afektivní učební styl se opírá o dovednosti člověka, jako je uvědomování si vlastních nálad, trémy, pocitů a úzkostí. Jedinec se učí pracovat s danými dovednostmi, vyhýbat se rizikům, povzbuzovat se, optimalizovat sebedůvěru, postoje k učení a dávat si odměny. Tento styl ovlivňuje motivační funkci, která působí nepřímo na strategie učení.

Kognitivní učební strategie vytvářejí cíle, rozvíjí osobnost nebo pomáhají udržovat pozornost. Dále se zaměřují na optimální výkon a vyhýbání se neúspěšnosti. V kognitivní strategii využíváme práci s informacemi, sumarizaci, analýzu a syntézu (Škoda, Doulík, 2011). Využívá se i dosavadních znalostí, které slouží k porozumění číhnutí informací v naší mysli (Lojová, Vlčková, 2011).

Smyslové a pohybové učební strategie se vyznačují tím, že čím více smyslů budeme využívat při získávání informací, tím se zvyšuje šance, že si učivo zapamatujeme. Do učení bychom měli zapojovat také pohyb, gesta či chůzi. Učení by se mělo prokládat relaxačním cvičením.

V automanažerských učebních strategiích se zaměřujeme na samostatné plánování, dosahování našich cílů či na autoregulaci vlastního procesu učení. Dochází k sebepoznávání, sebeřízení či dodržování určitého řádu a dosahování našich vrcholových možností.

V metakognitivních učebních strategiích si uvědomujeme vlastní proces učení, ale také schopnost sebereflexe a kritického hodnocení. Metakognice monitoruje a hodnotí naše metodické postupy a psychické stavy. Hlavním cílem metakognice je individuální zdokonalování. Ve školním prostředí je metakognitivní učební strategie mnohdy podceňována. Někteří učitelé mohou nedostatečně vést žáky k vlastním myšlenkovým procesům a k porozuměním těchto procesů. Tím může dojít k tomu, že žáci nejsou motivováni k tvořivému řešení problémů, ale pouze k pasivnímu používání naučených algoritmů. Tento přístup může vést k tomu, že proces učení ztrácí svou smysluplnost a žáci nedosahují hlubšího porozumění významu učiva. Je důležité, aby učitelé podporovali aktivní myšlení žáků, poskytovali prostor pro kritické myšlení a podněcovali jejich kreativitu při řešení problémů. Takový přístup k výuce může vést k hlubšímu porozumění a zapojení žáků do procesu učení.

Sociální učební strategie vnímají učení jako sociálně sdílený proces. Strategie jsou zaměřeny na kooperaci mezi žáky a mezi učitelem, také i jejich komunikační dovednosti. Radíme zde diskusi, schopnost ovládat kritiku nebo prosazovat své názory správnou cestou. Sociální strategie využíváme především ve skupinovém a kooperativním vyučování. Tradiční hromadné vyučování sociální strategie potlačuje (Škoda, Doulík, 2011).

Strategie učení jazyků využívá postupy, kterou vedou k osvojování jazykových dovedností. Zahrnují identifikaci učiva, které se žák potřebuje naučit, odlišování různých

druhů učiva a seskupení učiva. Součástí je i opakování učiva a jeho memorování (Lojová, Vlčková, 2011).

Substituční strategie jsou využívány vědomě, žák by měl dávat najevo, že danému tématu rozumí. K tomu využívá zjednodušování sdělených informací, předstírání porozumění nebo zvyšují komplexitu sdělení pomocí opisu, tak aby žák nemusel využít například daný tvar slova (Lojová, Vlčková, 2011). Cohen, Macora (2013) využívají termín žakovská strategie, což označuje, strategii, která se neopírají pouze o strategie učení, ale i o jiné strategie.

Mezi strategie, které se týkají rozvoje řečových dovedností a jsou často využívány při učení se cizího jazyka, patří strategie poslechu, psaní, slovní zásoby, čtení, překládání a mluvení (Lojová, Vlčková, 2011).

Kromě toho existuje celá řada dalších strategií učení, které lze aplikovat při čtení textu nebo řešení problémů. Mezi ně patří podpůrné afektivně demonstrační strategie, strategie opakování a procvičování, organizační strategie a kontrolní strategie. Tyto strategie jsou důležité pro efektivní učení a zlepšení výkonu v různých oblastech studia (Vlčková, 2007).

4 Styly učení

Učební styly se nejčastěji člení na vizuální, auditivní a kinestetický styl (Hargreves, 2016).

Žáci s vizuálním typem učení, využívají především zrak, vizuální představy někdy až fotografickou paměť. Vyhovuje jim, když učivo vidí (Krejčová, 2013). Pro žáky je vhodné, když je výklad doprovázen obrázky. Verbální zadání si pamatují hůře než zadání, které si mohou přečíst. Při učení žáci využívají obrázky, grafy, barevně upravený text, nákresy, schémata a další. Žáci si dokáží přesně vybavit, kde mají informaci napsanou, někteří dokáží číst text ve své vizuální paměti. Jednotvárný a dlouhý text se žákům učí značně hůře (Lojová, Vlčková, 2011). Obtíže nastávají, pokud se musí vyjádřit slovy, ale bez vizuální opory. Obrázky, grafy, nákresy nebo znázorňující pohyb, který je potřeba vykonat, žákům pomáhají si informace představit, a tím lépe zapamatovat (Krejčová, 2013). Představují si údaje o problému dříve, než by vynaložili jakékoliv úsilí k jeho řešení. Strategie vyřešení problému se opírá o analogii a časovou reorganizaci problému či vyhledávání pravidelností. Žákům vyhovuje se učit z vlastnoručně psaných poznámek, které obsahují vizualizační prvky, kdy se jedná například o zvýrazňování, kdy i každá barva může nést určitý kód. Při učení si dělávají taháky či stručné výtahy z textu, kreslí obrázky či vytváří schémata.

Jedinci s vizuálním typem učení se dobře orientují v prostoru, nákresech a mapách. Mezi jejich oblíbené činnosti patří čtení. Dobře si pamatují tváře lidí, věci, někteří jedinci si dobře všímají nepatrných detailů (Škoda, Doulík, 2011).

Pokud má žák dominantní auditivní styl učení, využívá především svůj sluch. Žáci si o tématu rádi povídají a je pro ně důležitý výklad učitele (Krejčová, 2013). Při učení žáci využívají sluchové představy a sluchovou paměť. Verbální zadání si žák pamatuje snáze než napsané zadání. I v případě jednoduchého učiva, které je popásáno v učebnici, potřebují slyšet výklad učitele, aby si učivo lépe zapamatovali (Lojová, Vlčková, 2011). Sluchově strukturované podněty jsou pro žáka vhodnější než monotónní výklad učitele. Vyhovuje mu slyšet odpovědi svých spolužáků, a to i při společném učení. Žák se potřebuje učit nahlas a slyšet svůj hlas (Krejčová, 2013). Někteří žáci si sebe nahrávají a poté opakovaně poslouchají, čímž se učí. Jiné sluchové podněty žáka výrazně při učení vyrušují. Žák s výraznou auditivní pamětí má schopnost opakovat slova učitele opakovaně a přesně, často i s jeho intonací nebo přízvukem, aniž by si to uvědomoval. Tato schopnost

mu umožňuje přesně si pamatovat obsah diskuzí a identifikovat, kdo v nich, co řekl. Žák si také dobře pamatuje hlasy a zvuky. Žáci mívají velkou slovní zásobu, pracují s hlasem, což zahrnuje intonaci, barvu hlasu a tempo.

Učitel s výraznou auditivní pamětí se vyznačuje tím, že učivo prezentuje především verbálně a zanedbává vizuální složku. Častokrát opakuje a parafrázuje to, co řekli žáci, často využívá diskuze a čtení nahlas (Lojová, Vlčková, 2011). Jedinci s auditivní typem učení mívají hudební sluch a hudební nadání. Při učení jim pomáhá mít v pozadí hudbu. Mohou se snáze učit cizím jazykům (Škoda, Doulík, 2011).

Dalším typem učení je kinestetický. Některým žákům vyhovuje se při učení hýbat, dobře si pamatují postupy laboratorních prací či jiných praktických cvičení (Krejčová, 2013). Žák při učení využívá pohybové představy a pohybovou paměť. Při učení žáci potřebují vizuální nebo sluchové podněty spojit s těmi taktilními, manipulací nebo kinestetickými podněty, což znamená, že využívají vlastní pohybovou aktivitu v prostoru nebo vykonávají doprovodné motorické činnosti. Nejvhodnější je pro ně zážitkové učení, které je doprovázeno praktickou činností nebo experimentováním (Lojová, Vlčková, 2011). Žáci se při učení prochází, mění místa a polohy, výrazně gestikulují nebo poklepávají prsty, hrají si s propiskou či jinými věcmi, mohou rozkládat předměty atd. Kinestetické učení je spjata s psaním, a to jak smysluplným, tak i mechanickým. Pokud není žákům umožněn pohyb, tak učivo alespoň zapisují či přepisují. Mechanické psaní se vyznačuje tím, že si žák při učení dělá poznámky nebo přepisují stále stejný text, aniž by to využil či podtrhávají stále stejný text (Krejčová, 2013). Učení je také spojeno se smysluplnými obrázky, grafy, nákresy. Žáci s kinestetickým typem učení mají dobrou prostorou a pohybovou paměť, představivost, také si dobře pamatují celý prostor a situaci, kde se dané učivo naučili (Krengel, 2015).

Při konverzaci živě gestikulují, což jim pomáhá si dané učivo vybavit. Jelikož motorické aktivity využívají jak k zapamatování si učiva, tak i jeho vybavování. Žáks kinestetickém typem učení je při tradičním vyučování znevýhodněný, jelikož musí sedět na jednom místě a pasivně poslouchat. Pokud je žák zkoušen u tabule, musí stát bez pohybu. Tito žáci bývají nesprávně označováni jako nedisciplinované a neposlušné děti. Pro žáka je vhodné, když učitel využívá při vyučování pomůcky, jako jsou kartičky, trojrozměrné modely a dovoluje manipulaci s pomůckami žákům. Žáci ocení, když učitel do výuky začlení hraní rolí, simulace či projektovou práci, prezentaci nebo i diskuzi, jelikož žáci mohou gestikulovat a pohybovat se po třídě (Lojová, Vlčková, 2011).

Mezi další styly učení patří povrchový styl učení, kdy se žáci učí, aby splnili zkoušku. Nevěnují učení velké množství energie. Většinu učiva po zkoušce zapomínají. Většinou se učí ze svých strohých poznámek, jelikož učení z textu berou jako ztrátu času. Opakem povrchového stylu učení je hloubkový styl učení. Žáci mají velký zájem o učivo a chtějí mu co nejlépe porozumět. Vědomosti, které žáci získají jsou trvalé. Žák vnímá text jako soubor informací, mezi kterými existuje určitá hierarchie a vztahy. Žák s utilitaristickým stylem učení využívá především své vychytralosti, snaží se zalíbit a uspět, ale o učivo se vlastně vůbec nezajímá (Škoda, Doulík, 2011)

Praktická část

5 Cíl praktické části a výzkumné otázky

Praktická část diplomové práce využívá kvalitativní výzkum, konkrétně strukturovaný rozhovor, který byl proveden na základních školách 2. stupně. Výzkum probíhal v létě a na podzim v roce 2023. Rozhovory se uskutečnily ve školách, kdedotyční učitelé pracují. Na otázky odpovídali učitelé různých aprobací a s různou délkou praxe. Výzkum byl proveden ve dvou evropských zemích, a to v České republice a Belgii.

Cílem diplomové práce bylo popsat přístupy učitelů a zjistit, zda a jak se liší jejich přístup v České republice a v Belgii. Mezi dílčí cíle diplomové práce patří přezkoumání toho, zda se učitelé domnívají, že žáci rozumí používaným pojmům ve vyučovacích hodinách. Práce předpokládá, že žáci ne vždy plně rozumí pojmům, které jsou v hodinách používány.

Výzkumné otázky diplomové práce byly stanoveny takto:

- Jak učitelé kontrolují, zda žáci rozumí probírané látce?
- Jakým způsobem učitelé zjišťují, zda a jak se žáci připravují doma?
- Jaké faktory podle učitelů ovlivňují proces učení žáků?
- Jaký podíl žáků má problémy s porozuměním čtenému textu?

5.1 Metodologie výzkumu

Diplomová práce využila empirickou metodu rozhovoru. K analýze rozhovorů bylo využito otevřeného kódování.

Výzkum byl proveden na druhém stupni základní školy a jednom nižším gymnáziu. Rozhovorů se zúčastnili učitelé z České republiky a Belgie. Byly vybrány odlišné školy. Byli osloveni učitelé s rozdílnou délkou pedagogické praxe. Výzkum se zabýval strategiemi učení žáků na druhém stupni základní školy. Přináší výsledky přístupů učitelů ke strategiím učení, zda se odlišují mezi jednotlivými státy. Jestli přístupy učitelů je patrný vliv toho, jak dlouhou mají učitelskou praxi a jejich aprocacemi.

Mezi omezení studie můžeme zařadit malý počet dotázaných učitelů. Výsledky jsou platné pro dané školy, kde pracují příslušní učitelé. Výsledky mohou sloužit jako určitý předpoklad, jak pracují a fungují učitelé na dalších školách. Mezi další omezení řadíme slabé zkušenosti výzkumnice, která pracovala s odbornou literaturou, aby minimalizovala chyby.

5.2 Výběr účastníku výzkumného šetření

Byly osloveny školy druhého stupně a nižší gymnázia, ve kterých se vyučují žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. V České republice byly osloveny školy z Olomouckého a Moravskoslezského kraje, a to z důvodu umístění univerzity a bydliště výzkumnice. V Belgii byly osloveny školy, které jsou v okolí Bruselu. Belgie byla vybrána, protože zde badatelka půl roku žila a zajímalo ji, zda přístupy učitelů budou odlišné.

Ředitelé škol byli nejdříve osloveni telefonicky nebo emailem. Ředitelům se představil výzkum. Všem zapojeným pedagogům byl představen výzkum, než začali odpovídat na dané otázky pro rozhovor. Učitelé, na základě ústní domluvy, souhlasili se zpracováním údajů. V rámci jejich soukromí zůstanou v anonymitě. Rozhovory byly nahrávány na záznamník v mobilním telefonu. Zkrácené rozhovory jsou vloženy v **příloze č.4.**, které jsou nedostupné třetím osobám bez písemného souhlasu účastníků.

Byla provedena pilotní verze rozhovorů s šesti učiteli jedné základní školy, aby se ověřilo, zda jsou otázky srozumitelně položeny. Jedna otázka u konce rozhovoru byla pozměněna, zbytek otázek zůstal stejný.

5.3 Metodika sběru dat

Mezi výhody kvalitativního výzkumu řadíme například zkoumání fenoménů v přirozeném prostředí, které umožňuje stanovit teorii. Mezi nevýhody kvalitativního výzkumu spadá to, že nelze zobecnit na celou populaci, sběr a analýzy dat jsou také časově náročné (Zhaněl a kol, 2014). V kvalitativním výzkumu se využily data z rozhovorů. Dalšími typy získávání dat jsou data z dokumentů nebo data z pozorování. Diplomová práce pracuje se slovy a s textem (Švaříček, Šed'ová, 2007).

V diplomové práci byl využit strukturovaný rozhovor jako metoda šetření sběru dat. Otázky byly sestaveny pro učitele ZŠ 2. stupně. Rozhovory se držely sestavených otázek, které byly otevřené. Na otázky odpovědělo celkem dvacet devět učitelů, ze dvou států (Česká republika, Belgie), a z různých ZŠ 2. stupně. Rozhovory s učiteli proběhly na pěti školách v České republice, na třech školách v Belgii. V Belgii rozhovor probíhal v angličtině. Rozhovory s učiteli byly nahrávány na diktafon.

Cílem strukturovaného rozhovoru bylo zjistit, zda učitelé seznamují žáky se strategiemi učení a s faktory, které mohou ovlivnit proces učení. Nevýhodou otevřených otázek je náročnější vyhodnocení. Výhodou je, že může dojít k novým poznatkům, které jsme ani nepředpokládali. Otázky do rozhovoru jsou vloženy v češtině do **příloze č. 2** a do **přílohy č. 3** v angličtině jsou zkrácené rozhovory s učiteli vloženy do **přílohy č. 4**.

Badatelka je pro získávání dat hlavním prostředkem. Výzkumnice je studentka, která se zajímá o školní systém a hledá takový, který by byl podle ní ten pravý. Tím že ráda cestuje, hovoří cizími jazyky, tak všechny tyto elementy zapojila do diplomové práce. Výzkumnice přijala svou roli v terénu zodpovědně. S oslovováním škol má již zkušenost, když si hledala ty, kde uskutečňovala pedagogické praxe. V bakalářské práci oslovovala domov pro seniory. Výzkumnice vybírala školy v blízkosti jejího bydliště. Schůzky na školách domlouvala většinou telefonicky, ale i osobně nebo emailem.

5.4 Popis výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem byli již zmiňovaní učitelé ZŠ 2. stupně a nižšího gymnázia, kteří odpovídali na 23 otázek. V České republice rozhovor proběhl na pěti školách a zúčastnilo se ho 21 učitelů, z toho 3 muži a 18 žen. V Belgii na otázky odpovědělo 8 učitelů, a to dva muži a šest žen. Učitelé byli ze dvou různých škola. Na otázky odpovídalo celkem 29 učitelů, z nichž bylo 5 mužů a 24 žen. Učitelé z těchto škol souhlasili se zapojením do výzkumu.

Osloveno bylo 9 ZŠ v České republice a 8 ZŠ v Belgii. Některé školy odmítly spolupracovat, a to z důvodu nedostatku času. Byly osloveny školy, které byly v blízkosti bydliště autorky. Jednalo se o ZŠ 2. stupně a nižšího gymnázia. Dalším kritériem výběru školy bylo, aby se na škole vyučovaly žáci se specifickými poruchami potřebami. Když se odpovědi učitelů začaly podobat, tak se již neoslovovaly další školy.

Základní škola č. 1 (ČR) se nachází v malé obci s necelými 1 500 obyvateli. Na ZŠ 2. stupně jsou 3 třídy v každém ročníku čili celkem 12 tříd. Na prvním stupni v každém ročníku pouze jedna třída. Důvod vyššího množství tříd na druhém stupni je, že se jedná o spádový druhý stupeň pro okolní vesnice, které mají pouze 1. stupeň ZŠ.

Základní škola č. 2 (ČR) se nachází ve městě se 100 tisíci obyvateli. Ve škole má každý ročník jednu třídu. Výjimkou jsou první dva ročníky prvního stupně, které mají dvě třídy. Celkem je na škole 11 tříd. Škola poskytuje kvalitní vzdělání, které se opírá o křesťanské principy. Výuka se zaměřuje na jazykové dovednosti a informační dovednosti.

Základní škola č. 3 (ČR) se nachází ve městě se 100 tisíci obyvateli. Na prvním stupni je 17 tříd a na druhém stupni je 20 tříd. Škola se zaměřuje na sportovní aktivity a cizí jazyky. Škola se nachází poblíž sídliště.

Základní škola č. 4 (ČR) se nachází ve městě, které má lehce přes 35 tisíc obyvatel. Na škole je celkem 35 tříd. Na prvním stupni je 16 tříd a na druhém stupni 19 tříd. Škola se snaží rozvíjet čtenářské dovednosti a finanční gramotnost. Škola také nabízí spoustu volnočasových aktivit.

Gymnázium 5 (ČR) se nachází ve městě s 28 tisíci obyvateli. Ve škole se nachází 12 tříd čtyřletého gymnázia a 6 tříd šestiletého gymnázia. Pro školu je charakteristické rodinné,

povzbuzující prostředí. Učitele motivují žáky ke stále lepším úspěchům a dosahování jejich cílů.

Základní škola č.6(BE) se nachází ve městě s více než 100 tisíci obyvateli. Škola má 10 tříd, z toho 6 tříd je na primárním stupni a 4 jsou na sekundárním stupni. Škola je na okraji města. Ve škole panuje rodinná atmosféra. Škola je zaměřená na vzdělávání jazyků.

Základní škola č. 7 (BE) se nachází ve městě se 100 tisíci obyvateli. Na škole je 24 tříd, z toho je 11 tříd na primárním stupni a 13 tříd na sekundárním stupni. Škola nabízí sportovní kroužky a hudební kroužky. Učitelé jsou nápomocní svým žákům.

Základní škola č. 8 (BE) se nachází ve městě s více než jedním milionem obyvatel. Škola poskytuje mateřskou školu, primární a sekundární stupeň. Na prvním stupni je 13 tříd a na druhém stupni 15 tříd. Jedná se o katolickou základní školu. Škola nabízí různé druhy kroužků jako rugby, golf, kriket, počítačové technologie, italštinu či matematický kroužek. Žáci jsou úspěšní v matematických olympiádách. Škola nabízí různé zahraniční pobyty, každý rok lyžařský kurz a každé dva roky výlet na plachetnici.

5.5 Organizace sběru dat

Rozhovory s učiteli byly provedeny ve školách, kde jsou zaměstnáni. Do výzkumu se zapojilo 7 mužů, z toho 4 učitelé z České republiky a 3 učitelé z Belgie. Výzkumu se zúčastnilo 23 žen, z toho 15 žen z České republiky, 7 žen z Belgie. Učitelé mají různorodé aprobace, mezi nejčastější jsou český, holandský, francouzský a anglický jazyk, přírodopis, matematika a tělesná výchova. Dvě pedagožky jsou zároveň i speciální pedagožky. Učitelé byli seznámeni a souhlasili s dalším zpracováním dat pro výzkumné šetření. Učitele a jejich školy zůstanou v anonymitě. Rozhovor probíhal ve dvou jazycích, a to čeština, angličtina. Nevýhodou rozhovoru provedeného ve více jazycích může být nepřesný překlad.

Otázky byly sestaveny tak, aby se pomocí nich dostalo k odpovědím na výzkumné otázky. Přiblížilo se téma strategii učení na druhém stupni a s dalšími body jako motivace žáků. Zjistilo se, jak učitelé přistupují k tomuto tématu na školách a případně i změny mezi školami a státy.

5.6 Konstrukce rozhovorů

Jednotlivé otázky vysvětlují, jak se učitelé staví ke strategiím učení, zda je předkládají žákům, jak se učitelé stavějí k tomu, když žák ve výuce selže. Objasňuje, zda jsou určité rozdíly mezi aprobacemi učitelů a jejich přístupů ke strategiím učení. Pozornost ulpívá i na tom, zda se učitelé zajímají o domácí přípravu žáků.

Pro sběr dat byl vybrán strukturovaný rozhovor, který byl proveden ústní formou v prostorách daných škol. Učitelé byli na začátku rozhovoru seznámeni s účelem rozhovoru, a také, že se jedná o dobrovolný rozhovor, který je anonymní. Otázky se zabývaly tématy, jako je domácí příprava, strategie učení, selhání a motivování žáka, pojmy, jako je pozornost nebo opakování učiva. V rozhovoru byly využity otevřené otázky.

Ke zpracování dat bylo využito otevřené kódování. Jedná se o metodu, kdy jsou data rozložena a následně složena odlišným způsobem. Nejprve dochází k analýze textu z přepsaného rozhovoru, dále k rozdělení na jednotky, kterým jsou přiděleny kódy, která popisují danou jednotku a odlišují od ostatních. Jednotlivé jednotky byly porovnávány a vyhledávaly se shody a odlišnosti dat (Švaříček, Šedřová, 2007).

6 Systém škol Belgie

V Belgii je povinná školní docházka 12 let, a to od 6 let do 18 let. Výuka je bezplatná. Rozděluje se na primární a sekundární stupeň. Do 15 let je nutná prezenční forma studia. Primární stupeň se rozděluje na 3 cykly, každý cyklus trvá dva roky. První cyklus je od 6 do 8 let, druhý cyklus je od 8-10 a třetí cyklus je od 10-12 let. Belgické školy používají ke zkouškám stupnici 0–100 nebo dokonce vyšší (50 je obvykle prospěným). Některé školy ke známkování využívají procentní stupnici, zatímco jiné školy používají stupnici 0–10

Sekundární stupeň se dělí na nižší obecný stupeň, který je od 12 do 14 let, nižší změřený na profesní přípravu, který je od 14 do 16 let a vyšší obecný stupeň, který je od 16 do 18 let. První cyklus poskytuje žákům obecný základ s omezeným výběrem předmětů např. technologie, matematika či latina. Druhý a třetí cyklus jsou konkrétnější. Žáci si mohou vybrat z většího množství předmětů např. ekonomie, jazyky. Některé lekce jsou povinné, a to první jazyk či sportovní výchova. Ve třetím roce si žáci volí zaměření ze čtyř možných. Všeobecné sekundární vzdělání (ASO – Algemeen Secundair Onderwijs) připravuje žáky na univerzitní vzdělávání. Mezi možné směry studia spadá starověká řečtina, latina, moderní jazyky, a to především francouzština a holandština, angličtina, němčina a v ojedinělých případech španělština. Mezi další náleží vědy jako jsou chemie, fyzika, biologie či geografie. Řadíme, zde i matematiku či psychologii a sociologii. Tento program sivybírá zhruba 40 % žáků.

Další volbou je sekundární technické vzdělání (TSO – Technisch Secundair Onderwijs). Dále se dělí na TTK, které jsou zaměřeny na technické aspekty a STK, které jsou zaměřeny na praktické činnosti. Oba programy nabízejí všeobecné vzdělání v matematice, jazycích a přírodních vědách, ale na nižší úrovni než ASO. Lekce jsou méně teoretické a více praktické a technické. Mezi možné směry, kde se žáci mohou uplatit patří praktické ICT, manegmant, inženýrství a turismus. TSO si vybírá zhruba 32 % žáků.

Jako další je odborné sekundární vzdělání (BSO – Beroepssecundair Onderwijs). Jedná se o velmi praktické a specifické vzdělání. Mezi možné směry uplatnění spadá truhlářství, automechanik či zednictví. Jedná se o jediný stupeň sekundárního vzdělání, který nekvalifikuje studenty k vysokoškolskému vzdělání. Pokud by žák měl zájem o vysokoškolské vzdělání může absolvovat volitelný sedmý někdy osmý ročník, tak dostanou

diplom, který je na stejné úrovni jako TSO a umožňuje vysokoškolské vzdělání. BSO si volí okolo 26 % žáků.

Posledním typem je sekundární umělecké vzdělání (KSO – Kunstsecundair onderwijs). Propojují všeobecné vzdělání s aktivní uměleckou praxí. Některé předměty jsou čistě teoretické a připravují žáky na vysokoškolské studium. Směry na uměleckém vzdělání zahrnují balet, herectví a hudební umění. Absolventi těchto škol většinou nastupují na konzervatoře či vyšší baletní a herecké školy nebo umělecké vysoké školy. KSO si vybírá zhruba 2 % žáků.

Studenti se zdravotním postižením mohou absolvovat speciální sekundární vzdělávání (BuSO – Buitengewoon Secundair Onderwijs).

Školní rok začíná 1. září a končí 30. června. Prázdniny během Vánoc a Velikonoc trvají dva týdny a během listopadu a února jsou týdenní prázdniny. Mezi zřizovatele patří Vlámské ministerstvo školství a Vlámské edukační centrum. V Belgii jsou veřejné školy, soukromé školy a školy zakládané společenstvím. Školní rok má 182 dní, jedna vyučovací hodina má 50 minut a školní týden má 32–36 hodin.

Vzdělávací systém není centrálně stanoven. Instituce tudíž mají autonomii při tvoření učebních plánů a vlastního rozložení hodin. Závěrečné plány jsou závazné, a spadá zde minimální výčet předmětů a mezipředmětové závěrečné cíle. Mezi povinné předměty náleží holandština, francouzština, matematika, přírodní vědy, hudební a tělesná výchova. Mezi mezipředmětové cíle se řadí naučit žáky schopnosti učit se a vést je k jejich samostatnosti, osvojování chování žáků ve společnosti (Secondary education, 2012). Schéma systému škol v Belgii je uveden v **Příloze č. 1**.

Tabulka č. 1 Krátký popis učitelů z ČR

Učitelé z České republiky				
Účastník	Aprobace	Počet odučených let	Vyučuje žáky se SVP	Nejčastější SVP na dané škole
Účastník č. 1	Zeměpis a informatika	2	Ano	PAS a SPU
Účastník č.2	Informatika, tělesná výchova a pracovní činnosti	4	Ano	PAS, SPU a nadaní žáci
Účastník č. 3	Český jazyk, výtvarná výchova	4	Ano	ADHD, dysgrafie a dyslexie
Účastník č. 4	Tělesná výchova a přírodopis	11	Ano	SVP související se sociálním prostředím
Účastník č. 5	Biologie a chemie	25	Ano	PAS, ADHD
Účastník č. 6	Matematika a chemie	26	Ano	PAS, dysfázie, logopedické vady, LMR, vše
Účastník č. 7	Dějepis, občanská výchova a informační technologie	31	Ano	SPU a poruchy pozornosti
Účastník č. 8	Výtvarná výchova, speciální pedagogika	2	Ano	ADHD, PAS
Účastník č. 9	Anglický jazyk a výchovné poradenství	27	Ano	SPU, poruchy chování, zdravotní postižení a LMR
Účastník č. 10	Anglický jazyk a speciální pedagogika	3	Ano	SPU, ADHD, OMJ
Účastník č. 11	Český jazyk a německý jazyk	4	Ano	Dyslexie
Účastník č. 12	Anglický a německý jazyk	12	Ano	Vady řeči, dyslexie, PAS, agresivita, ADHD
Účastník č. 13	Matematika a fyzika	8	Ano	SPU, poruchy pozornosti
Účastník č. 14	Český jazyk a tělesná výchova	4	Ano	ADHD, PAS, LMR
Účastník č. 15	Český jazyk a společenské vědy	15	Ano	LMR
Účastník č. 16	Dějepis a společenské věd	12	Ano	PAS, ADHD, LMR, LMD a poruchy pozornosti

Účastník č. 17	Český jazyk, německý jazyk, anglický jazyk a občanská výchova	28	Ano	SPU, LMR
Účastník č. 18	Český jazyk a křesťanská výchova	30	Ano	SPU
Účastník č. 19	Tělesná výchova a český jazyk	4	Ano	ADHD, SPU

Tabulka č. 2 Krátký popis učitelů z Belgie

Učitelé z Belgie				
Účastník	Aprobace	Počet odučených let	Vyučuje žáky se SVP	Nejčastější SVP na dané škole
Účastník č. 20	Němčina, francouzština a holandština	12	Ano	SPU
Účastník č. 21	Tělesná výchova a biologie	9	Ano	SPU, ADHD
Účastník č. 22	Francouzština a holandština	5	Ano	OMJ, LMR
Účastník č. 23	Holandština a tělesná výchova	25	Ano	PAS, SPU
Účastník č. 24	Holandština a francouzština	18	Ano	ADHD
Účastník č. 25	Tělesná výchova a biologie	13	Ano	SPU, OMJ
Účastník č. 26	Francouzština a holandština	8	Ano	OMJ, SPU
Účastník č. 27	Tělesná výchova a holandština	12	Ano	OMJ
Účastník č. 28	Biologie a zeměpis	25	Ano	SPU, poruchy pozornosti
Účastník č. 29	Matematika a fyzika	7	Ano	SPU

7 Výsledky a jejich analýza

Metoda otevřeného kódování byla provedena na základě rozhovorů s učiteli. Výsledky jsou sepsány v kódech, které jsou rozděleny do jednotlivých kategorií.

7.1 Kódy z rozhovorů

Kódy z 1. ZŠ v České republice

Různorodá škála faktorů ovlivňující proces učení, ale především koncentrace, motivace a sociální prostředí.

Větší míra zájmu o domácí přípravu, hlavně čtení textu nahlas.

Střední míra různorodosti motivace, a to známky, strach a uznání.

Efektivní škála metod, a to otázky, cvičení, zpětná vazba, testy a rozhovory.

Nižší míra seznamování s vlivy na proces učení, protože učitelé neví, jak to začlenit do výuky.

Učitel opakuje pojem, dokud nerozumí většina třídy, záleží i na zájmu žáka o předmět.

Nízká míra neporozumění čtenému textu.

Úspěšné poutání pozornosti, a to díky vnímání emocí, výrazů, reakcí a činností žáků.

Příčinou nepozornosti je z velké míry únava.

Široká škála pro ověřování porozumění učiva.

Kódy z 2. ZŠ v České republice

Široká škála faktorů ovlivňující proces učení, nejčastěji koncentrace, paměť, motivace, sociální a rodinné prostředí a metody výuky.

Vysoký zájem o domácí přípravu. Různorodá škála využitých metod.

Rozsáhlá motivace žáků k učení, a to pochvala, známky, ukázka v praxi, zájem o učivo, zájemo učivo, spokojenosti rodičů, odměny.

Vysoká míra využívání otázek k ověření porozumění, ale i brainstorming, skupinová práce a testy.

Vysoká míra seznamování s vlivy na proces učení, hlavně spánek paměť a strava, vhodné místo k učení, vyvětraná místnost.

Vysoká míra vysvětlování pojmů, ne všichni žáci rozumí užívaným pojmům.

Někteří žáci rozumí čtenému textu a jiní mají obtíže, zhruba polovina rozumí a druhá nerozumí.

Téměř bezproblémové poutání pozornosti žáků, hlavně díky zkušenostem.

Široká škála příčin nepozornosti, hlavně únava a nezáživná činnost.

Vysoká míra využívání otázek na porozumění, někdy jako doplnění kvíz nebo tajenka.

Kódy z 3. ZŠ v České republice

Různorodá škála faktorů ovlivňující proces učení, především rodinné prostředí, motivace, učivo, pomůcky a metody výuky.

Velký zájem učitelů o domácí přípravu žáků.

Široká škála motivace žáků k učení např. zájem o předmět, propojení s každodenním životem, vnitřní motivace, podpora rodiny a učitele.

Široká škála zjišťování porozumění učiva, a to testováním, diskusi, začleňováním starého učiva do nového, otázkami, individuální pomoci, aktivitou, testy nebo učivo žáci vysvětlují slabším žákům.

Vysoká míra seznamování s vlivy na proces učení, především spánek, strava, čerstvý vzduch, paměť či emocionální nastavení na učení.

Vyšší míra porozumění pojmům.

Nízká míra neporozumění čtenému textu.

Bezproblémové upoutání pozornosti žáků, problémy ve větších skupinách nebo prožívají náročnou rodinnou situaci.

Široká míra příčin nepozornosti žáků, a to únava, zvuky zvenčí, problémy v rodině, zdraví, nezáživná činnost.

Střední míra zájmu o opakování učiva.

Kódy z 4. ZŠ v České republice

Rozsáhlá škála faktorů, které ovlivňují proces učení, mezi nejčastější řadí koncentrace, emoce, motivace, sociální prostředí, rodinné a sociální prostředí a vizualizace.

Střední zájem o domácí přípravu.

Nejsilnější motivace žáků jsou známky.

Vysoká míra využívání testů pro ověření znalostí.

Nízké vysvětlování vlivů na proces učení.

Většina dětí má problém s porozuměním pojmům.

Vyšší míra porozumění čtenému textu.

Střední míra upoutání pozornosti.

Široká škála nepozornosti žáka, hlavně, vyrušení jinými elementy, únava, nezáživná činnost.

Různorodá škála opakování učiva, a to otázkami, ale i kvízem, tajenkou nebo brainstorming.

Kódy z 5. gymnázium v České republice

Středně široká škála různorodosti faktorů, které ovlivňují proces učení žáků, hlavně paměť, koncentrace, motivace.

Vysoký zájem o domácí přípravu žáků.

Mnoho typů motivace žáků, hlavně známky.

Vysoká míra využívání rozhovorů pro zpětnou vazbu.

Vyšší seznamování s vlivy na proces učení.

Střední míra porozumění pojmům ve výuce.

Ne všichni žáci rozumí pojmům. Zhruba polovina ano a druhá ne.

Většina učitelů nemá problém s upoutáním pozornosti, když problém nastane, tak mění činnost.

Nejčastější příčina nepozornosti žáka je nezajímavý úkol a zvuky zvenčí.

Vysoká aktivita učitelů při opakování učiva, aktivity často obměňují.

Kódy z 6. ZŠ v Belgii

Středně široká škála faktorů, které ovlivňují proces učení, především koncentrace, motivace.

Vysoký zájem o domácí přípravu.

Největší motivace k učení jsou známky a rodina.

Široká škála, jak učitelé ověřují, zda žáci rozumí probíranému tématu.

Střední zájem učitelů představovat žákům vlivy na proces učení.

Nízká míra neporozumění pojmům.

Vyšší míra porozumění čteným textům.

Učitelé zvládají upoutat pozornost.

Nejsilnější příčina nepozornosti žáku je únava.

Opakování učiva především po probrání většího celku učiva.

Kódy z 7. ZŠ v Belgii

Středně široká škála faktorů, které ovlivňují proces učení, a to hlavně učivo, metody výuky, koncentrace a motivace.

Vyšší zájem o domácí přípravu.

Široká škála motivace, jako je strach, vztah k učivu, touha po učení.

Učitelé využívají odlišné strategie při ověřování porozumění učiva.

Střední míra seznamování s vlivy na proces učení.

Většina žáků pojmům ve výuce rozumí.

Ne všichni žáci rozumí čtenému textu, někdo bez potíží a jiný s obtížemi.

Učitelé dokážou upoutat pozornost, pomáhá jim střídání aktivit.

Největší příčina nepozornosti u žáku je únava.

Nejčastěji učitelé volí otázky pro opakování učiva.

Kódy z 8. ZŠ v Belgii

Středně široká míra faktorů ovlivňující proces učení, hlavně emoce, sociální prostředí, koncentrace a motivace.

Vysoký zájem o domácí přípravu, většina žáků využívá čtení textu nahlas.

Různorodá škála motivace žáků k učení, a strach, zájem o předmět, strach ze selhání.

Učitelé nejčastěji využívají otázky k ověření znalostí žáků.

Nižší míra seznamování s vlivy na proces učení.

Většina žáků pojmům rozumí.

Střední míra porozumění čtenému textu.

Většinou učitelé upoutají pozornost bez problémů.

Hlavní příčina nepozornosti žáků je únava.

Nejčastěji učitelé pro ověřování znalostí využívají otázky a doplňují hrou či tajenou.

7.2 Kategorizace kódu

Kategorizace je proces organizování a seskupování kódů do širších a obecnějších kategorií. Každou kategorií spojují stejné rysy. Kategorie jsou rozděleny do dvou částí, ato podle státu čili Česká republika a Belgie.

Česká republika:

Pojmy:

Učitel opakuje pojem, dokud nerozumí většina třídy, záleží i na zájmu žáka o předmět.

Vysoká míra vysvětlování pojmů, ne všichni žáci rozumí užívaným pojmům.

Vyšší míra porozumění pojmům.

Většina dětí má problém s porozuměním pojmům.

Střední míra porozumění pojmům ve výuce.

„Tak využívám zpětnou vazbu a jedu tak dlouho, dokud nerozumí většina třídy. Pokud se jedná o nový pojem, tak... se žáků ptám, jestli pojem znají a co si pod ním představují a společně si ho vysvětlíme.” (U 3.)

„Většina ano, ale bohužel u starších dětí se setkávám s problémem, které vznikly již dříve. Nemají ukotvené základy a špatně se na tom staví. Jinak po každém představení nového učiva se ptám, jestli rozumí. Aktivitami potom procvičíme a znovu se ptám, jestli nemají otázky. Před testem ještě občas zopakujeme. Dávám do souvislosti, pokud není třeba příliš nevysvětluji, spíše ukážu způsob užití.” (U. 10)

„Nerozumí a pletou si i základní pojmy. Občas si říkám, že si mě snad musejí dělat srandu a nemyslí to vážně. Nové a důležité pojmy jim vysvětluji a ptám se jich, zda se s nimi již setkali a zda vědí význam pojmu. Pokud jedná o méně důležité pojmy vysvětluji jen, když se žáci ptají, jelikož je nechci příliš přetěžovat pojmy, tak nevysvětluji úplně každý.” (U. 14)

„Většinou ano, ověřuji si to, tak že dokážu pojem vysvětlit vlastními slovy. Pokud máme v učivu nový pojem, tak se žáků tážu, zda se s ním někde setkali a zda si pamatují kde a kdo by věděl význam. Poté si pojem společně vysvětlíme.” (U. 17)

Porozumění čtenému textu:

Nízká míra neporozumění čtenému textu.

Někteří žáci rozumí čtenému textu a jiní mají obtíže, zhruba polovina rozumí a druhá nerozumí.

Vysoká míra porozumění čtenému textu.

Vyšší míra porozumění čtenému textu.

Ne všichni žáci rozumí pojům. Zhruba polovina ano a druhá ne.

„Někteří žáci rozumí a jiní ne. Kdybych to měla vyjádřit, jak to vypadá většinou, tak větší polovina nerozumí.“ (U. 6)

„Nooo, řekla bych že většina ano, ale některá témata jsou více náročná. Před čtením textu žákům vysvětlím pojmy, které se v textu objeví a minimalizuji, že nebudou textu rozumět. Poté se žáků ptám, jak by popsali, co bylo napsáno v textu, což většina zvládá bez obtíží, ale někdy je ve třídě skupina žáků, kteří se s čteným textem trápí. Pilujeme a trémujeme.“ (U. 8)

„Děti z podnětného rodinného prostředí a které rády čtou většinou nemají velké problémy. Naopak druzí se v textu nevyznají, neví, jak hledat informace, nerozumí textu.“ (U. 10)

„Někteří žáci rozumí čtenému textu jiní mu nerozumí. Záleží, jestli mají specifické poruchy učení nebo ne. Pokud nemají tak většinou problém žáci nemají.“ (U. 17)

Domácí příprava:

Větší míra zájmu o domácí přípravu, hlavně čtení textu nahlas.

Vysoký zájem o domácí přípravu. Různorodá škála využitých metod.

Velký zájem učitelů o domácí přípravu žáků.

Střední zájem o domácí přípravu.

Vysoký zájem o domácí přípravu žáků.

„Nekomunikuji, nezajímám se o to. Vidím, že se na chodbách vzájemně zkouší nebo si učivo čtou nahlas.“ (U. 2)

„Pro žáky je snazší domácí příprava, když slyší výklad učitele. Já je upozorním, co je v učivo důležité a určitě musí umět, jelikož je to základ. Doma se poté často učí z obrázků nebo si vytvářejí kartičky.“ (U.11)

„S žáky nekomunikuji o domácí přípravě.“ (U. 13)

„Občas komunikuji s žáky o přípravě. Využívají zejména vypisování a učení se z obrázků.“ (U. 16)

Ověření porozumění tématu

Efektivní škála metod, a to otázky, cvičení, zpětná vazba, testy a rozhovory.

Široká škála pro ověřování porozumění učiva.

Vysoká míra využívání otázek k ověření porozumění, ale i brainstorming, skupinová práce a testy.

Vysoká míra využívání otázek na porozumění, někdy jako doplnění kvíz nebo tajenka.

Široká škála zjišťování porozumění učiva, a to testováním, diskusí, začleňováním starého učiva do nového, otázkami, individuální pomoci, aktivitou, testy nebo učivo žáci vysvětlují slabším žákům.

Střední míra zájmu o opakování učiva.

Vysoká míra využívání testů pro ověření znalostí.

Různorodá škála opakování učiva, a to otázkami, ale i kvízem, tajenkou nebo brainstorming.

Vysoká míra využívání rozhovorů pro zpětnou vazbu.

Vysoká aktivita učitelů při opakování učiva, aktivity často obměňují.

„Otázky a shrnutí učiva. To mi přijde ideální na opakování.“ (U. 2)

„Probírané téma většinou ověřuji testováním, diskusí a začleňováním staršího učiva do nového učiva, což znamená časté opakování tzv. recyklace učiva.“ (U. 8)

„Opakováním, kahootem, cvičením.“ (U.15)

„Ano, je nutné neustále měnit a inovovat. Takže jednou volím otázky, poté dělám tajenku, jindy si zahrajeme hru, vytvořím kvíz...“ (U. 18)

Faktory ovlivňující proces učení:

Různorodá škála faktorů ovlivňující proces učení, ale především koncentrace, motivace a sociální prostředí.

Široká škála faktorů ovlivňující proces učení, nejčastěji koncentrace, paměť, motivace, sociální a rodinné prostředí a metody výuky.

Různorodá škála faktorů ovlivňující proces učení, především rodinné prostředí, motivace, učivo, pomůcky a metody výuky.

Rozsáhlá škála faktorů, které ovlivňují proces učení, mezi nejčastější řadí koncentrace, emoce, motivace, sociální prostředí, rodinné a sociální prostředí a vizualizace.

Středně široká škála různorodosti faktorů, které ovlivňují proces učení žáků, hlavně paměť, koncentrace, motivace.

„Je to dost individuální. Tak asi hlavně koncentrace, emoce, paměť, logika, motivace. Určitě i fyzické, rodinné a sociální prostředí. Ještě pomůcky a metody výuky. Snad všechno!“ (U. 1)

„Tak to je hodně náročné a individuální. Je toho hodně. Určitě koncentrace, paměť, motivace. Taky sociální a rodinné prostředí a učivo, metody výuky, pomůcky, emoce, vizualizace. Každý je jiný a na každého působí faktory jiným poměrem.“ (U. 5)

„Tak to je těžká otázka. Asi to budou hlavně učivo, pomůcky, metody výuky. Taky paměť, koncentrace, motivace. U někoho vizualizace a emoce. Vliv bude mít i prostředí jak rodinné, tak i sociální.“ (U. 15)

„To je záhadná otázka. Tak na každého něco. Určitě paměť, koncentrace, motivace, rodinné prostředí i metody výuky.“ (U. 19)

Belgie:

Pojmy:

Nízká míra neporozumění pojmům.

Většina žáků pojmům ve výuce rozumí.

Většina žáků pojmům rozumí.

„Jak kdo. Těžko se to generalizuje. Pomocí zpětné vazby zjišťuji, zda rozumí nebo nerozumí. Když je ve výuce nový pojem, tak se jich ptám, zda se s pojmem již setkali a zda vědí co znamená. Společně si pojem ujasníme.“ (U. 20)

„Někdo pojímům s přehledem rozumí a někomu se pletou. Zkontroluji, zda žáci pojímům rozumí, pokud tomu tak není, tak jim doporučím si zpracovat nějaké heslo, mnemotechnickou pomůcku.“ (U. 23)

Porozumění čtenému textu:

Vyšší míra porozumění čteným textům.

Ne všichni žáci rozumí čtenému textu, někdo bez potíží a jiný s obtížemi.

Střední míra porozumění čtenému textu.

„V rámci možností ano, také záleží na náročnosti textu. Pokud je to text náročný tak ne, ale jestli se jedná o text přiměřený jejich věku a možnostem, tak více méně rozumí.“ (U. 22)

„Nejde to říct úplně jednoznačně, ale řekl bych, že většina rozumí, další někdy rozumí a jindy mají obtíže. Záleží na náročnosti textu, rozpoložení žáka a délce textu, tématu.“ (U. 25)

Domácí příprava:

Vysoký zájem o domácí přípravu.

Vyšší zájem o domácí přípravu.

Vysoký zájem o domácí přípravu, většina žáků využívá čtení textu nahlas.

„S žáky máme každý rok hodinu, kde jim blíže přibližuji metody učení a zjišťujeme komu co vyhovuje. Většina žáků si učivo čte nahlas nebo si nahrávají sebe, když mluví a pak si to poslouchají a učí se z těchto nahrávek.“ (U. 25)

„Žáci mají lepší výsledky, když slyší výklad učitele a doma si učivo čtou nahlas a učí se z obrázků.“ (U. 28)

Ověření porozumění tématu

Široká škála jak učitelé, ověřují, zda žáci rozumí probíranému tématu.

Opakování učiva především po probrání většího celku učiva.

Učitelé využívají odlišné strategie při ověřování porozumění učiva.

Nejčastěji učitelé volí otázky pro opakování učiva.

Učitelé nejčastěji využívají otázky k ověření znalostí žáků.

Nejčastěji učitelé pro ověřování znalostí využívají otázky a doplňují hrou či tajenou.

„Využívám hlavně otázky v průběhu hodiny.“ (U. 21)

„Ano, tvořím pro ně tajenky a v každé hodině se ptám co jsme probrali, co si pamatují, co je zaujalo či překvapilo.“ (U. 22)

„Ano, využívám hlavně otázky, které jsou někdy doplněny ještě tajenou, kvízem nebo nějakou hrou.“ (U. 27)

Faktory ovlivňující proces učení:

Středně široká škála faktorů, které ovlivňují proces učení, především koncentrace, motivace.

Středně široká škála faktorů, které ovlivňují proces učení, a to hlavně učivo, metody výuky, koncentrace a motivace.

Středně široká míra faktorů ovlivňující proces učení, hlavně emoce, sociální prostředí, koncentrace a motivace.

„No, tak určitě to bude učivo, pomůcky, metody výuky, paměť, koncentrace, emoce, motivace. Hodně i sociální a rodinné prostředí, u někoho i vizualizace.“ (U. 24)

“Dobrá otázka, Je to hodně individuální. Především to bude paměť, koncentrace, motivace, taky i logika a vizualizace, rodinné prostředí hraje taky velkou roli... u někoho emoce, metody výuky, emoce.“ (U.21)

7. 3 Interpretace výsledků

Odpovědi učitelů **na první výzkumnou otázku** z obou zemí jsou velmi podobné, což naznačuje univerzálnost některých faktorů ovlivňujících učení. Belgická strana klade důraz na koncentraci, motivaci, učivo, metody výuky, sociální prostředí a emoce. Čeští učitelé k tomu přidávají také důležitost paměti, rodinného prostředí, pomůcek a vizualizace. Všichni učitelé se shodují na významu koncentrace a motivace. Naznačuje to, že tyto dva faktory jsou klíčové pro efektivní proces učení bez ohledu na geografickou polohu. Navíc, pokud se zaměříme na motivaci žáků k učení, můžeme identifikovat, že mezi často zmíněné typy motivace patří známky, uznání, strach, pochvala, zájem o učivo, použití v praxi, odměny a podpora učitelů nebo rodiny. Tento soubor motivačních faktorů ukazuje na komplexní a mnohostrannou povahu motivace, která může být ovlivněna jak vnitřními, tak vnějšími faktory.

Odpovědi učitelů **na druhou výzkumnou otázku** z České republiky a Belgie jsou velmi podobné. Učitelé zdůrazňují, že pro mnoho žáků je velmi důležité slyšet výklad učitele, který jim pomůže se v tématu lépe orientovat. Vyučující také zdůrazní, jaké části učiva jsou důležité a které méně, a co je potřeba, aby se naučili. V matematice či fyzice žákům výklad velmi pomůže, aby pochopili, jak úlohy správně vypočítat. Žáci si často učivo podtrhávají, aby zvýraznili klíčové části. Navzájem se z učiva zkouší nebo je doma zkouší rodiče. Především v přírodopise, ale i v jiných předmětech, se děti učí z obrázků, hlavně díky poznávačkám zvířat či rostlin. Někteří žáci si téma vypisují a zkracují nebo si učivo čtou nahlas. Pár žáků si vytváří kartičky se zkráceným učivem. Někteří žáci, hlavně v Belgii, si učivo nahrávají a poté poslouchají. Je vidět, že škála je široká, jak se žáci učí. Využívají zejména sluchovou a zrakovou paměť.

Odpověď **na třetí výzkumnou otázku** je velmi individuální a těžko se dá generalizovat. Odpovědi učitelů z obou států byly velmi podobné. Všichni učitelé zmínili koncentraci a motivaci, což nás může dovést k další otázce, a to co je nejčastěji motivací žáků k učení? Odpověď najdeme v rozhovorech s učiteli. Mezi často zmíněné typy motivace zahrnují známky, uznání, strach, pochvala, zájem o učivo, použití v praxi, odměny, podpora učitelů nebo rodiny. Což nám ukazuje široký rozptyl motivace u žáka. Téměř všichni učitelé zmínili, že velkou motivací jsou známky, odměny od rodičů.

Odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku z České republiky a Belgie jsou si v této otázce velmi podobné. Učitelé shodně uvádějí, že je těžké tuto odpověď generalizovat, jelikož závisí na individuálních schopnostech žáků. Většina žáků rozumí čtenému textu, ale někteří učitelé uvádějí, že zhruba polovina žáků má obtíže. Jak uvedl učitel číslo 25: *„Záleží na náročnosti textu, rozpoložení žáka, délce textu a tématu.“* Učitelka číslo 10 zdůraznila, že: *„děti z podnětného rodinného prostředí a které rády čtou, většinou nemají velké problémy. Což ukazuje, že se jedná o dovednost, která se musí trénovat.“* Další zajímavá odpověď přišla od učitelky číslo 17, která uvedla: *„Záleží, jestli mají specifické poruchy učení nebo ne. Pokud nemají, tak většinou problém žáci nemají.“* Učitelé tedy shodně poukazují na to, že žáci se specifickými poruchami učení mají oslabené porozumění čtenému textu, ale zdůrazňují, že je to dovednost, kterou je potřeba trénovat a rozvíjet. Celkově je zřejmé, že schopnost porozumět čtenému textu je ovlivněna mnoha faktory, včetně individuálních schopností, rodinného zázemí a specifických poruch učení. Tento problém je třeba řešit cílenými pedagogickými přístupy, které by podporovaly rozvoj této důležité dovednosti.

7.4 Odpovědi na výzkumné otázky

Výzkumná otázka: **Jaké faktory podle učitelů ovlivňují proces učení žáků?**

Učitelé jak v České republice, tak v Belgii se shodují, že proces učení žáků ovlivňuje široká škála faktorů. Mezi nejčastěji zmíněné patří koncentrace, motivace, učivo, metody výuky, sociální prostředí a emoce. V České republice se k těmto faktorům přidává také paměť, rodinné prostředí, pomůcky a vizualizace.

Výzkumná otázka: **Jakým způsobem učitelé zjišťují, zda a jak se žáci připravují doma?**

Učitelé s žáky komunikují o domácí přípravě. Někteří učitelé to s žáky řeší pravidelně, začleňují strategie učení do třídnických hodin, které probíhají každý rok. Jiní učitelé se o strategiích učení zmíní, když se to dotkne tématu, které probírají. Jsou i takoví učitelé, kteří se o to nezajímají, chtějí vidět jen výsledky žáků a nezajímá je, jak se děti učí a zda jim strategie vyhovují.

Výzkumná otázka: **Jaké faktory podle učitelů ovlivňují proces učení žáků?**

Učitelé se shodují, jak v České republice, tak v Belgii, že se jedná o širokou škálu faktorů. V Belgii zdůrazňují zejména koncentraci, motivaci, učivo a metody výuky, ale i sociální prostředí a emoce. Učitelé z České republiky dále vyzdvihují paměť, rodinné prostředí, pomůcky a vizualizaci. Všichni se shodují na koncentraci a motivaci.

Výzkumná otázka: **Jaký podíl žáků má problémy s porozuměním čtenému textu?**

I u této otázky jsou odpovědi učitelů z České republiky a Belgie velmi podobné. Těžko se odpověď na tuto otázku generalizuje, jelikož je to také velmi individuální, jak uváděli učitelé, ale zhruba většina žáků rozumí čtenému textu. Někteří učitelé uvádí, že zhruba polovina žáků rozumí čtenému textu a druhá má obtíže.

8 Závěr výzkumného šetření

Diplomová práce měla za cíl popsat přístupy učitelů, zda a jak se odlišují jejich přístup v České republice a v Belgii. Ve výzkumném šetření se ukázalo, že mezi státy nejsou téměř žádné rozdíly. Někteří učitelé mají větší zájem o žáky a představují jim strategie učení, jiným to nepřijde tak důležité nebo neví, jak by to začlenili do výuky. Někteří učitelé se zajímají o celý proces učení a jiné zajímá pouze výsledek.

Mezi dílčí cíle patří přezkoumání, zda se učitele domnívají, že žáci rozumí pojmům ve vyučovacích hodinách. Diplomová práce se domnívala, že většina žáků nerozumí pojmům, které ve vyučovacích hodinách používají. Výsledky výzkumu ukázaly, že je toto tvrzení mylné. Většina žáků podle učitelů pojmům rozumí, i když se najdou výjimky a určité problémy s porozuměním se mohou vyskytnout v závislosti na konkrétních pojmech a kontextu výuky. Tyto zjištění naznačují, že učitelé by měli i nadále klást důraz na vysvětlování pojmů a ověřování porozumění, ale nemusí se obávat, že by žáci obecně nerozuměli terminologii používané v hodinách. Nejen, že většina žáků rozumí pojmům, ale také čtenému textu.

Bylo zjištěno, že učitelé používají různé metody k ověření, zda žáci rozumí probírané látce. Nejčastější metodou jsou otázky kladené během každé hodiny, které slouží k okamžité zpětné vazbě a identifikaci případných nejasností. Nevýhodou může být, že se žák nedokáže správně vyjádřit. Někteří učitelé doplňují tento přístup interaktivními aktivitami, jako jsou tajenky, kvízy, platforma Kahoot nebo jiné didaktické hry. Tyto metody nejen zvyšují angažovanost žáků, ale také poskytují učitelům přehled o jejich porozumění. Kromě toho někteří učitelé nabízejí individuální konzultace, kde mohou žákům poskytnout cílenou pomoc a objasnění konkrétních problémů. Tímto způsobem se snaží zajistit, aby všichni žáci měli pevné základy a plně rozuměli probírané látce.

Učitelé se shodli, že žáky ovlivňuje široká škála faktorů, přičemž za nejvýznamnější považují koncentraci a motivaci. Na každého žáka působí tyto faktory různou měrou, a proto je obtížné odpověď generalizovat. Mezi další často zmíněné faktory patří metody výuky, pomůcky, emoce a sociální či rodinné prostředí.

9 Omezení výzkumu

Výsledky a doporučení tohoto výzkumu mohou být ovlivněny celou řadou faktorů, které představují limity výzkumného šetření. Tyto limity se mohou objevit na straně účastníků, výzkumníka, zkoumané reality a v metodice výzkumného šetření. Na straně účastníků mohou být limity spojeny s jejich individuálními zkušenostmi, názory a otevřeností. Výzkumník může ovlivnit výsledky svou interpretací dat a případnými předsudky. Zkoumaná realita zahrnuje komplexitu a variabilitu školního prostředí, které může ovlivnit kvalitu výsledků. Metodika výzkumného šetření může přinést limity v podobě výběru vzorku, použitého nástroje pro sběr dat a způsobu analýzy.

10 Diskuse

Výsledky studie se zaměřily na porovnání přístupů učitelů v České republice, Belgii a na zkoumání faktorů, které ovlivňují proces učení žáků. Hlavní nálezy ukázaly, že učitelé v obou zemích kladou důraz na koncentraci a motivaci jako klíčové faktory úspěšného učení. Belgická strana zdůraznila význam sociálního prostředí a emocí, zatímco čeští učitelé kladli důraz na paměť, rodinné prostředí, pomůcky a vizualizace. Tyto rozdíly mohou být způsobeny kulturními a vzdělávacími specifiky obou zemí. Navíc se zjistilo, že většina žáků rozumí pojmům a čtenému textu, což zpochybňuje původní mínění diplomové práce, že žáci mají obecně problémy s porozuměním. Učitelé v obou zemích mají podobné názory na to, co ovlivňuje proces učení, přičemž zdůrazňují různé aspekty podle svého kulturního a vzdělávacího kontextu. Větší část učitelů se aktivně zajímá o domácí přípravu svých žáků a snaží se jim poskytovat podporu a vedení.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že žáci využívají různé strategie učení, které zapojují především jejich zrakovou a sluchovou paměť. Mezi nejčastější metody patří podtrhávání textu, hlasité čtení a učení se z obrázků. Někteří žáci si také vytvářejí myšlenkové mapy, které jim pomáhají lépe strukturovat a pochopit učivo. Další metodou je nahrávání učebních materiálů a jejich následné poslouchání. Zajímavým zjištěním je, že se někteří žáci navzájem zkouší, což podporuje aktivní zapojení a spolupráci mezi nimi, nebo jsou zkoušeni rodiči, což může přispívat k lepšímu upevnění učiva a rodinné podpoře. Tyto různé přístupy ukazují na širokou škálu strategií, které žáci používají k tomu, aby si učivo co nejlépe osvojili.

Pro žáky s primární sluchovým stylem učení, je důležitý výklad učitele a také o tématu rádi hovoří. Žáci s vizuálním stylem učení se učí především z obrázků, nákresů, a také se v nich dobře orientují. Čtení je v jejich oblibě. Čtení a sledování videí nebo dokumentárních filmů je pro ně také efektivní metodou učení, protože vizuální podněty jim pomáhají lépe si zapamatovat a porozumět složitějším konceptům. Žáci s kinestetickým stylem učení vyžadují pohyb, aby si učivo lépe osvojili. Při učení opisují texty a dělají si poznámky. Tento styl učení zahrnuje také dramatizace, hry a role-playing, které umožňují žákům zapojit se do učebního procesu aktivně a pohybově. Kinestetičtí žáci potřebují časté přestávky a možnosti k pohybu, aby se mohli plně soustředit a efektivně se učit (Krejčová, 2013).

Dalším poznatkem je vliv rodinného a sociálního prostředí na proces učení. Čeští učitelé často zmiňovali význam rodinné podpory, což naznačuje, že zapojení rodičů do vzdělávání může mít pozitivní dopad na výkon žáků. V Belgii byl kladen větší důraz na širší sociální prostředí, včetně vlivu vrstevníků a komunitních aktivit. Poukazují na potřebu zohlednit tyto faktory při plánování a realizaci výuky.

Významnou roli v moderní výuce hraje také technologie. Učitelé v obou zemích uvedli, že stále více využívají digitální nástroje k podpoře učení. Interaktivní tabule, online kvízy jako Kahoot a další digitální nástroje mohou obohatit výuku. V budoucnu by bylo užitečné provést výzkum zaměřený na efektivitu různých technologií ve výuce.

Význam našich zjištění spočívá v tom, že poskytují konkrétní podklady pro zlepšení výukových metod. Učitelé mohou využít tyto poznatky k zaměření se na klíčové faktory, jako jsou koncentrace a motivace, a zároveň brát v úvahu kulturní a sociální specifika svých žáků. Tyto výsledky také naznačují, že učitelé by měli pokračovat v používání různých metod výuky a pomůcek, které mohou pomoci různým skupinám žáků lépe porozumět probírané látce.

Naše studie má několik omezení, která je třeba vzít v úvahu. Za prvé, velikost vzorku byla omezená a zahrnovala pouze učitele z České republiky a Belgie, což může omezit obecnost výsledků. Za druhé, použitá metodika, založená na kvalitativních rozhovorech, může být ovlivněna subjektivitou respondentů a výzkumníka. Dalším omezením je, že výzkum nezahrnoval přímé pozorování výukových metod a jejich efektivitu.

Budoucí výzkum by měl zahrnout větší a různorodější vzorek učitelů, aby bylo možné generalizovat výsledky na širší populaci. Kvantitativní metody by mohly poskytnout objektivnější měření a umožnit přesnější srovnání mezi různými skupinami učitelů a žáků. Dále by bylo užitečné zkoumat konkrétní výukové metody a jejich dopad na porozumění žáků, například pomocí experimentálních studií.

Studie přinesla nové poznatky o rozdílech v přístupech učitelů v České republice a Belgii a zdůraznila význam koncentrace a motivace v procesu učení. Ukázalo se, že většina žáků rozumí pojmům a čtenému textu, což je v rozporu s původní domněnkou. Tyto výsledky mohou být užitečné pro učitele při plánování a realizaci výuky, přičemž je třeba zohlednit individuální potřeby a specifika žáků. Budoucí výzkum by měl pokračovat v této oblasti, aby poskytl ještě hlubší vhled do faktorů ovlivňujících učení a efektivní výukové strategie.

11 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků výzkumu lze formulovat několik klíčových doporučení pro učitele a školy, jak efektivněji podporovat domácí přípravu žáků a zlepšovat jejich porozumění učivu.

Učitelé by měli pokračovat v používání různorodých výukových metod, které zapojují zrakovou a sluchovou paměť žáků. Můžeme zde zařadit například podtrhávání textu, hlasité čtení, učení se z obrázků a tvorba myšlenkových map. Tyto metody podporují aktivní učení a pomáhají žákům lépe si osvojit učivo. Nemělo by se zapomínat na žáky s kinestetickým stylem paměti, kteří potřebují pohyb při učení. Dobře si vedou v laboratorních cvičeních, experimentech a dalších praktických činnostech. Když se učí tak si učivo přepisují.

Podporovat žáky v tom, aby se navzájem zkoušeli. Učitelé mohou organizovat studijní skupiny nebo párové aktivity, které pomáhají k vzájemnému učení. Spolupráce mezi žáky může zlepšit jejich porozumění učivu a zároveň rozvíjet sociální dovednosti.

Povzbuzovat žáky, aby využívali moderní technologie, jako jsou nahrávky učebních materiálů nebo aplikace pro tvorbu myšlenkových map. Technologie mohou učinit proces učení zajímavějším a efektivnějším.

Nabízet pravidelné individuální konzultace, kde mohou učitelé a žáci diskutovat o domácí přípravě, porozumění učivu a případných problémech. Individuální přístup může pomoci identifikovat a řešit specifické potřeby a problémy žáků. Povzbuzovat rodiče, aby se aktivně zapojili do domácí přípravy svých dětí. Školy mohou pořádat workshopy nebo informační schůzky pro rodiče, kde se naučí efektivní strategie podpory učení doma. Zapojení rodičů může výrazně zvýšit motivaci a úspěch žáků.

Implementace těchto doporučení může významně přispět k lepší domácí přípravě žáků a jejich celkovému akademickému úspěchu. Důležité je, aby učitelé a školy kontinuálně hodnotili a přizpůsobovali své strategie na základě potřeb a zpětné vazby od žáků a rodičů.

Závěr

Na základě provedeného výzkumu tato diplomová práce poskytla důkladnou analýzu rozdílných přístupů učitelů v České republice a v Belgii. Získané výsledky ukazují, že učitelé v obou zemích využívají širokou škálu metod a strategií při výuce a domácí přípravě žáků. Hlavním cílem práce bylo popsat rozdílné přístupy učitelů a zjistit, zda se odlišují jejich přístupy v České republice a v Belgii. Tento cíl byl úspěšně dosažen. Ukázalo se, že přístupy se od sebe příliš neodlišují. Učitelé využívají různé metody, které během hodin obměňují, někteří více a jiní méně.

Dílčí cíle, včetně přezkoumání toho, zda žáci rozumí pojmům ve vyučovacích hodinách, byly také naplněny. Výzkum ukázal, že většina žáků pojmům rozumí, což vyvrátilo původní domněnku práce. Výsledky výzkumu naznačují, že učitelé obou zemí kladou velký důraz na koncentraci a motivaci žáků, což jsou klíčové faktory ovlivňující proces učení. Navíc bylo zjištěno, že žáci často využívají různé strategie učení, jako je podtrhávání textu, hlasité čtení a tvorba myšlenkových map, což podporuje jejich porozumění a paměť.

Výsledky a doporučení mohou být ovlivněny několika faktory, které představují limity výzkumného šetření. Tyto limity se mohou objevit na straně účastníků, výzkumníka, ale také na straně zkoumané reality a metodiky výzkumu. Například vzorek učitelů a žáků mohl být omezený, a ne zcela reprezentativní pro celou populaci.

Na základě zjištění této práce se doporučuje, pokračovat v rozvoji a implementaci různorodých výukových metod, které podporují aktivní učení. Posilovat spolupráci mezi žáky a zapojení rodičů do procesu učení. Využívat moderní technologie jako nástroj pro zlepšení efektivity učení. Nabízet pravidelné individuální konzultace pro žáky, aby se řešily jejich specifické potřeby a problémy.

Provést další výzkumy na větších a různorodějších vzorcích, aby se ověřily a rozšířily zjištění této práce. Tato diplomová práce přispěla k lepšímu porozumění přístupům učitelů v České republice a v Belgii. Výsledky ukázaly, že učitelé v obou zemích používají efektivní metody a strategie, které podporují proces učení žáků. Navzdory některým omezením poskytuje tato práce cenné poznatky, které mohou být užitečné pro další výzkum i praxi v oblasti vzdělávání.

Anotace

Příjmení a jméno autora	Libuše Uhlářová
Název katedry a fakulty	Pedagogická fakulta UPOL, ústav speciálněpedagogických studií
Název diplomové práce	Strategie učení žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na druhém stupni základní školy
Jméno vedoucího diplomové práce	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Počet znaků	140 559
Počet příloh	4
Počet titulů použité literatury	55
Klíčová slova	Strategie učení, žáci, speciálně vzdělávací potřeby, faktory, učitel, základní škola, domácí příprava, pojmy, čtený text.
Anotace	Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat, zda a jak se odlišují přístupy učitelů v České republice a Belgii. Výzkumné otázky se zaměřovaly na strategie učení, ověřování znalostí, faktorům působících na proces učení také porozumění čtenému textu a pojmům. V teoretické části jsou popsány kognitivní funkce, které ovlivňují proces učení dále popis strategii učení a stylů učení. V praktické části byl využit rozhovor s učiteli z obou zemí. Výsledky ukázaly, že se přístupy těchto dvou států příliš neodlišují.

Abstract

Name and surname	Libuše Uhlářová
Name of department and faculty	UPOl Faculty of Education, Institute of Special Pedagogical Studies
Title of thesis	Learning strategies of pupils with special educational needs in the second grade of primary school
Thesis supervisor	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Number of characters	140 559
Number of attachments	4
Number of titles of literature used	55
Keywords	Learning strategies, pupils, special educational needs, factors, teacher, primary school, home preparation, concepts, read text.
Annotation	<p>The main goal of the thesis was to describe whether and how the approaches of teachers in the Czech Republic and Belgium differ. The research questions focused on learning strategies, knowledge verification, factors affecting the learning process, as well as comprehension of the read text and concepts. In the theoretical part, cognitive functions that influence the learning process are described, followed by a description of learning strategies and learning styles. In the practical part, an interview with teachers from both countries was used. The results showed that the approaches of these two states do not differ much.</p>

Resumé

The aim of this thesis was to describe the different approaches of teachers and to determine whether and how these approaches differ in the Czech Republic and Belgium. The thesis focused on factors influencing the learning process of students and their understanding of reading text, the subject matter, and terms. The responses of teachers from both countries were very similar.

The research was conducted through qualitative interviews with teachers from both countries. The data were analysed using open coding, which allowed for the identification of key themes and patterns in the participants' responses.

The results showed that teachers in both countries emphasize a wide range of factors affecting learning, with concentration and motivation being the most frequently mentioned. In Belgium, social environment and emotions were further emphasized, while teachers in the Czech Republic highlighted memory, family environment, teaching aids, and visualization.

Regarding the understanding of reading text, most teachers agreed that roughly half of the students do not have difficulties with comprehension, while the other half faces challenges. This result indicates the need to continue efforts to improve students' reading literacy. As for the terms used in lessons, most students understand them.

Furthermore, most teachers use various methods to verify students' understanding of the material. During lessons, they ask students questions to determine their comprehension and identify any areas of confusion. They also create puzzles and quizzes, and verify knowledge through games popular among students, such as Kahoot.

The results of this thesis provide valuable insights into the different approaches and factors influencing the educational process in both countries. The proposed recommendations can serve as a basis for further research and practical applications in the field of education.

Literatura

BAILEY, Chris. *Koncentrace: pozornost, soustředění, produktivita*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1324-8.

BADDELEY, A.; EYSENCK, M.W. a ANDERSON, M.C. *Memory*. 13. Routledge, 2020. ISBN 978-0367370951.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let: kdy to bylo, kde se stalo, medvěd se zatoulalo*. 3. vydání. *Dětská naučná edice (Edika)*. V Brně: Edika, 2022. ISBN 978-80-266-1772-3.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3520-7.

BLAKEMOR, Sarah-Jayne. *The Learning Brain: Lessons for Education* [online]. Wiley-Blackwell, 2005 [cit. 2023-03-30]. ISBN 9780470760727.

COHEN, Andrew D. a MACARO, Ernesto. *Language Learner Strategies*. Oxford University Press, 2013. ISBN 9780194423052.

COHEN, Andrew D. a WEAVER, Susan J. *Styles- and Strategies-based Instruction: A Teachers' Guide*. Carla, 2006. ISBN 9780972254540.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.

ČAPEK, Robert, Marek LAUERMANN, Irena PŘÍKAZSKÁ, Miroslav VOSMIK a Jan VYHNÁLEK. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.

DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. *Žádná velká věda*. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. ISBN 978-80-7555-032-3.

EYSENCK, Michael a KEANE, Mark. *Cognitive Psychology*. 13. Psychology Press, 2020. ISBN 9781138482234.

- FICOVÁ, Lenka Theodora. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-1045-2.
- GAZZANIG, Michael; IVRYH, Richard a MANGUN, George. *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. 5. W.W. Norton & Company, 2018. ISBN 978-1-134-90035-8.
- HARGREAVES, Sandra. *Study Skills for Students with Dyslexia: Support for Specific Learning Differences*. SAGE Publications, 2016. ISBN 9781473925137.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.
- HOFMANN, Eberhardt a LÖHLE, Monika. *Jak se úspěšně učit: nejlepší strategie a techniky*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0286-0.
- HOSKOVEC, Jiří. *Psychologie*. Praha: Triton, 2002. Psychologická setkávání. ISBN 80-725-4219-2.
- HUNT, Morton. *The Story of Psychology*. Anchor, 2007. ISBN 9780307278074.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
- KOHOUTEK, Rudolf. Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. Pedagogická orientace. Brno: Česká pedagogická společnost, 2008, roč. 3/2008, č. 3, s. 3-22, 21 s. ISSN 1211-4669
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
- KREJČOVÁ, Lenka a HLADÍKOVÁ, Zuzana. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. ISBN 978-80-266-1400-5.
- KRENGEL, Martin. *Tajemství efektivního učení: dvakrát lepší výsledky s polovičním úsilím*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5543-4.

- KUBÍKOVÁ, Kateřina. *Strach a učení*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2024. ISBN 978-80-271-5060-1.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
- LOJOVÁ, Gabriela a VLČKOVÁ, Kateřina. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
- MÜLLER, Ernest, Hildegund MICHELFELDER a Harald BRAUER. *Leitfaden Gedächtnistraining: Medizinische, pädagogische, psychologische Aspekte*. Stuttgart: Memo-Verlag Ladner, 1995. ISBN 9783929317022.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.
- O'BRIEN, Dominic. *Mistrovská paměť: 52 cvičení pro zdokonalení vaší paměti*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5525-0.
- PLECEROVÁ, Veronika a Yvetta PUŽEJOVÁ. *Psychologie* [online]. České Budějovice, 2016 [cit. 2023-03-30]. ISBN 978-80-88058-88-5.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PREISS, Marek a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, 2009. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2738-7.
- PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SOVÁK, Miloš. *Učení nemusí být mučení*. Knihy pro rodiče (SPN). Praha: SPN, 1990. ISBN 80-042-4306-1.
- SUCHÁ, Jitka. *Cvičení paměti pro každý věk: testy na paměť a logiku*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0140-3.
- ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠNAJDROVÁ, Lenka. *Jak si zlepšit paměť a koncentraci: mozkocvična do kapsy*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5793-3.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2. dotisk 1.vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0841-9.

VALENTA, Milan; KREJČOVÁ, Lenka a HLEBOVÁ, Bibiána. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-0621-9.

VAŘECHOVÁ, Lucie. *Kdy? Tehdy! Jak dětem pomoci s orientací v čase*. Jsme.cz: Rodina. 2023.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-729-0100-1.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2007 a. ISBN 978-80-7315-155-3.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání*. Orbis scholae. Praha: Karolinum, 2007 b, roč. 2, č. 1, s. 71-79. ISSN 1802-4637

ZHÁNĚL, Jiří; HELLENBRAND, Vladimír a SEBERA, Martin. *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova Univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6857-5.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

Internetové zdroje

Eurodice. Online. European commision. 2023. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/organisation-and-governance>. [cit. 2023-10-18].

Komplexní průvodce vzdělávacím systémem a mezinárodními školami. Online. Španělsko v srdci. 2023. Dostupné z: <https://spanelskovsrdci.cz/blog/komplexni-pruvodce-vzdelavacim-systemem-a-mezinarodnimi-skolami>. [cit. 2023-10-18].

KREJČÍ, Veronika. Návčik pravolevé orientace. *Didaktika Českého jazyka: Pro 1. stupeň ZŠ a MŠ* [online]. Univerzita Palackého Olomouc, 2020 [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/rozvoj-dispozic-k-uceni/pravoleva-orientace>

Secondary education. Online. EDUCATION IN BELGIUM. 2012. Dostupné z: <https://educationinbelgium.weebly.com/education-in-belgium.html>. [cit. 2023-10-18].

Legislativní zdroje

ČR. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: Vyhláška č. 27/2016 Sb.* In: . *Zákony pro lidi*, 2016. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast2>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Krátký popis učitelů z ČR

Tabulka č. 2 Krátký popis učitelů z Belgie

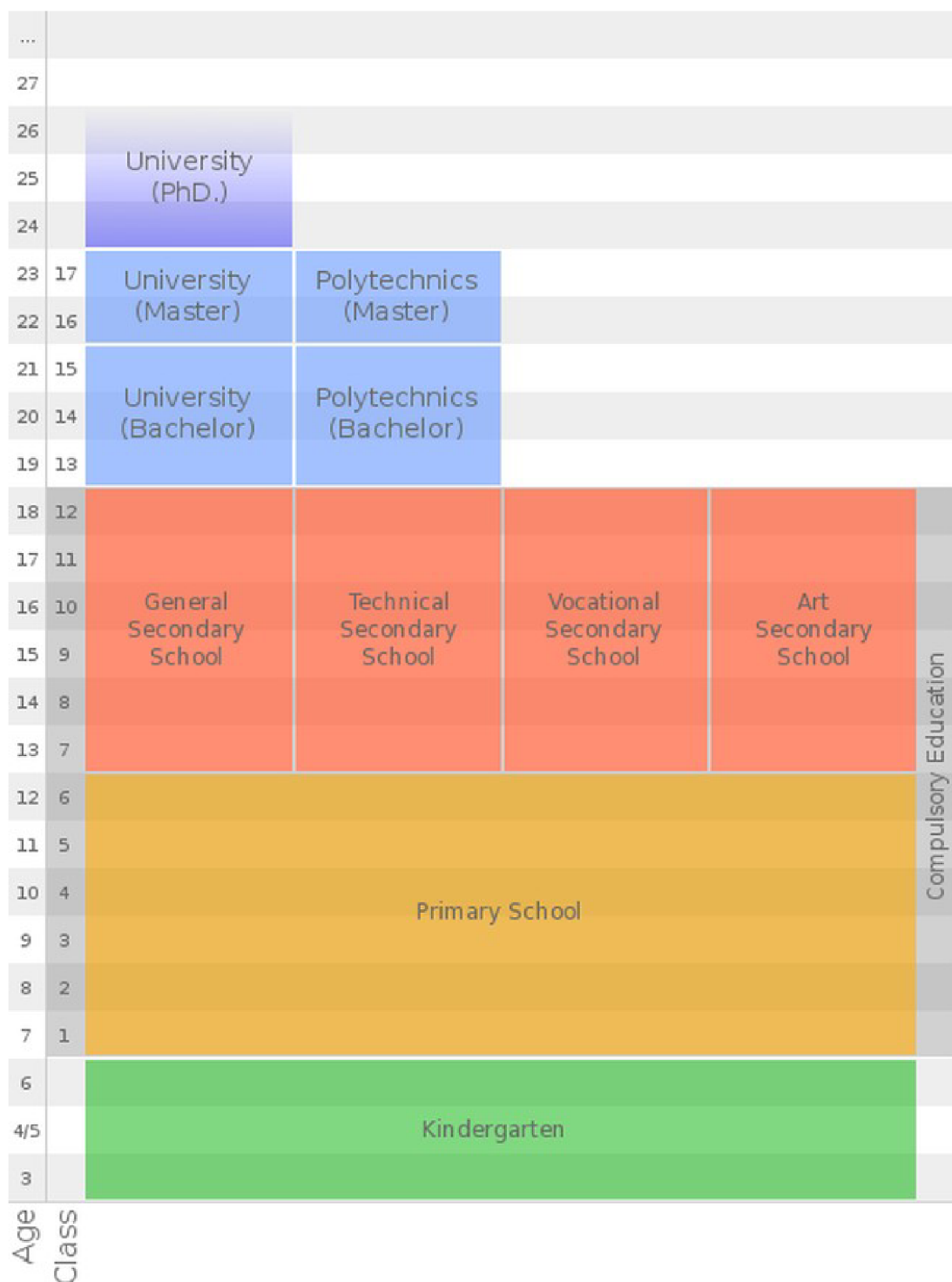
Přílohy

Příloha č. 1: Schéma systému škol v Belgii

Příloha č. 2: Otázky na rozhovor s pedagogy

Příloha č. 3: Rozhovor s učiteli

Příloha č. 1: Schéma systému škol v Belgii



Zdroj: <https://educationinbelgium.weebly.com/education-in-belgium.html>

Příloha č. 2: Otázky na rozhovor s pedagogy v češtině

- 1. Jaká je vaše aprobace?**
- 2. Jak dlouho pracujete ve školství?**
- 3. Učíte žáky se speciálně vzdělávacími potřebami? Jaké SVP se objevují nejčastěji na vaší škole?**
- 4. Jaké jsou faktory, které mohou ovlivňovat proces učení žáka? *Např. paměť, emoce, koncentrace, vizualizace, motivace, logika, fyzické prostředí, sociální prostředí, rodinné prostředí, pomůcky, učivo, (náročnost, oblíbenost), metody výuky***
- 5. Komunikujete s žáky o domácí přípravě na testy, písemky, zkoušení? *Zda ano, co žáci nejčastěji využívají? (Čtení textu nahlas, vypisování, podtrhávání textu, je nutný výklad učitele, podtrhávání, nahrávání a následné poslouchání, kreslení myšlenkových map, obrázky...)***
- 6. Pokud s žáky nekomunikujete, máte určitou představu o tom, jaké strategie učení žáci využívají?**
- 7. Když žák při učení selže, jak se k tomu stavíte?**
- 8. Jakým způsobem zjistíte, co stojí za chybou, kterou žák udělal?**
- 9. Co myslíte, že je největší motivací žáků k učení?**
- 10. Jak si ověřujete, zda žák rozumí probíranému tématu?**
- 11. Pracujete ve výuce s myšlenkovými mapami?**
- 12. Seznamujete žáky se všemi vlivy, které působí na proces učení? *(vhodné místo k učení, strava, vyvětraná místnost, dlouhodobá paměť, aj)***
- 13. Myslíte si, že žáci umí správně používat a rozumí pojmům ve vašem předmětu?**
- 14. Pokud se ve výuce objeví nový/é termín/y, jak s tím pracujete? *(Ptáte se žáku, zda pojem znají, jestli se s ním již setkali – kde, ukazujete rozdíly mezi znaky, které již žáci znají, termín blíže představíte jen pokud se vás žáci tážou, ...)***
- 15. Rozumí podle vás žáci čtenému textu nebo s tím mají problém?**
- 16. Představujete žákům i odborné texty, které se týkají vašich předmětů?**
- 17. Myslíte si, že si žáci dokážou sami najít vhodný zdroj informací?**
- 18. Dokážete upoutat pozornost žáků? Umíte rozeznat kdy vás žák vnímá a kdy jen poslouchá *(„je duchem nepřítomný“)***

- 19. Když žák směřuje svou pozornost k jiné činnosti, než si přejete, jak se k tomu stavíte? Snažíte se zjistit příčinu?** (*Únava, nezáživná činnost, ruší ho jiné elementy v soustředění, nesrozumitelné zadání, ...*)
- 20. Pokládáte žákům otázky na témata, která jste již probrali?** (*během roku, v jiném předmětu, v minulých ročnících*)
- 21. Opakujete s žáky učivo na konci a na začátku každé vyučovací hodiny?**
Pokud ano, jakou formu opakování využíváte nejčastěji? (*Kvíz, otázky – cílené nebo obecné – kdo si co pamatuje, tajenka, ...*)
- 22. Využíváte ve vyučovacích hodinách různé moduly** (*obrazová, figurální, verbální, numerická, grafická, logicko-verbální*)? **Přizpůsobujete hodiny, dle preferencí žáků na dané moduly nebo používáte, takové moduly, které plně vyhovují vám?**
- 23. Doplnková otázka – Chtěl/a byste cokoliv doplnit, co si myslíte, že je důležité ohledně strategií učení žáků a nedostali jsme se k tomu?**

Příloha č. 3: Otázky na rozhovor s pedagogy v angličtině

1. What is your qualification?
2. How long have you been working in the education sector?
3. Do you teach students with special educational needs? What types of SEN are most common at your school?
4. What are the factors that can influence the learning process of a student? For example, memory, emotions, concentration, visualization, motivation, logic, physical environment, social environment, family environment, teaching aids, subject matter (difficulty, popularity), teaching methods.
5. Do you communicate with students about their home preparation for tests, written exams, or oral exams? If so, what do students most commonly use? (Reading text aloud, writing notes, underlining text, teacher explanation, underlining, recording and subsequent listening, drawing mind maps, pictures, etc.)
6. If you do not communicate with students, do you have an idea about what learning strategies they use?
7. When a student fails in learning, how do you handle it?
8. How do you find out what caused the mistake a student made?
9. What do you think is the biggest motivation for students to learn?
10. How do you verify whether a student understands the topic being taught?
11. Do you use mind maps in your teaching?
12. Do you inform students about all the factors that affect the learning process? (appropriate place for studying, diet, ventilated room, long-term memory, etc.)
13. Do you think students can correctly use and understand the terms in your subject?
14. If a new term appears in the lesson, how do you address it? (Do you ask students if they know the term, if they have encountered it before - where, do you show differences between known terms, do you explain the term in detail only if students ask, etc.)
15. Do you think students understand the text they read, or do they have problems with it?
16. Do you present students with professional texts related to your subjects?
17. Do you think students can find suitable sources of information on their own?
18. Can you capture students' attention? Can you distinguish when a student is attentive and when they are just listening but not mentally present?

19. When a student directs their attention to an activity other than what you desire, how do you handle it? Do you try to find out the cause? (Fatigue, uninteresting activity, other distracting elements, incomprehensible instructions, etc.)
20. Do you ask students questions about topics you have already covered? (during the year, in another subject, in previous years)
21. Do you review the material with students at the end and beginning of each lesson? If so, what form of review do you use most often? (Quiz, targeted or general questions - who remembers what, crossword puzzle, etc.)
22. Do you use different modules in your lessons (visual, figurative, verbal, numerical, graphical, logical verbal)? Do you adapt the lessons according to students' preferences for these modules, or do you use modules that fully suit you?
23. Additional question – Would you like to add anything you think is important regarding students' learning strategies that we have not covered?

Příloha č. 4: Rozhovory s učiteli

Účastník č. 1

Aprobace: „*Zeměpis a informatika.*”

Počet odučených let: „*No, ve školství pracuji zatím dva roky.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Mmmmm, těžká otázka. Řekl bych, že především děti s PAS. Moc si na jiné momentálně nevzpomenu.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Dejte mi chvíličku...„Je to dost individuální... Tak asi hlavně koncentrace, emoce, paměť, logika, motivace. Určitě i fyzické, rodinné a sociální prostředí. Ještě pomůcky a metody výuky. Snad všechno!*“

Domácí příprava: „*Ano, komunikuji s žáky o domácí přípravě. Nejčastěji žáci využívají čtení textu nahlas, podtrhávání a vypisování. Pravidelně si povídáme o domácí přípravě. Rozebíráme to hlavně v třídnických hodinách, ale snažím se to řešit ve všech předmětech.*”

Selhání žáka: „*Takže pomocí rozhovoru s žákem se snažím přijít na to co bylo příčinou a díky tomu najít lepší řešení, které povede k úspěchu žáka.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Strach, určitě nejvíce strach.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Nooo, pomocí testů a rozhovorů.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Občasně pracuji s myšlenkovými mapami, využívám je, když chci žákům představit nějaké téma.*”

Vlivy na proces učení: „*Neseznamuji. Nevím, jak bych to měl začlenit do výuky.*”

Pojmy: „*Jako řekl bych, že žáci rozumí pojmům, alespoň v mých předmětech. Dycky si je společně vysvětlíme a poté se jich doptávám a oni se v tom jakoby orientují.*”

Porozumění čtenému textu: „*Tyjoo, nemají problém s porozuměním. Alespoň mi to tak přijde.*”

Odborné texty: „*Ano, ano, ale jen občasně.*”

Zdroj informací: „*Ano, mnohdy dokonce lépe než já sám.*”

Upoutání pozornosti žáka: „*Ano, umím dobře upoutat pozornost žáka. Řekl bych i, že umím rozeznat, kdy mě žák vnímá a kdy ne. Podívám se a vidím!*”

Příčina nepozornosti žáka: „*Únava. Určitě to bude hlavně únava.*”

Probrané témata: „*Jasně, že opakuji v každé hodině.*”

Opakování učiva: „*Noooo, nejčastěji volím kvíz.*”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Mmmmm, využívám obrazový, grafický, ale i verbální a logicko – verbální moduly. Ty moduly přizpůsobuji sobě a taky i žákům, tím jsou obě strany spokojené a dosahují nejlepších výsledků.*“

Doplňk: -

Účastník č. 2

Aprobace: „*Informatika, tělesná výchova a pracovní činnosti.*”

Počet odučených let: „*Tak ve škole pracuju 4 roky.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Hmmm, nejvíce děti je s SPU a PAS, ale také máme hodně nadaných žáků.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Počkejte chvíli... Koncentrace, emoce, motivace, sociální prostředí, metody výuky, učivo.*”

Domácí příprava: „*Nekomunikuji, nezajímám se o to.... Vidím, že se na chodbách vzájemně zkouší nebo si učivo čtou nahlas.*”

Selhání žáka: „*Tak jako motivuji žáka k dalšímu úspěchu. Pomocí diskuse zjišťuji příčinu neúspěchu.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Noooo, známky a úspěch ve třídě.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Zpětná vazba na konci hodiny.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Nooo pracuji, ale ne pravidelně, jen když se mi to hezky propojuje s učivem.*“

Vlivy na proces učení: „Jasně, seznamuji žáky. Především s tím, jak by mělo vypadat vhodné místo k učení. Taky jak je důležité mít vyvětranou místnost a jak se kvalita učení odráží od kvality spánku.“

Pojmy: „Myslím, že někteří žáci ano a někteří žáci nikoliv. Záleží na zájmu žáka o předmět. Když mám v učivu nové pojmy, tak jim ukazuji rozdíly mezi již známými pojmy a novými pojmy.“

Porozumění čtenému textu: „Hmmm, většina žáků nemá problém s porozuměním, ale samozřejmě jsou i ti žáci, kteří nerozumí.“

Odborné texty: „Ne, přijde mi to zbytečné.“

Zdroj informací: „Většinou to činí problém.“

Upoutání pozornosti žáka: „Ano, ale je náročné hlavně, když se jedná o žáky „duchem nepřítomné“, jelikož jsou bez energie.“

Příčina nepozornosti žáka: „Tak to bude hlavně.... únava nebo když ho vzrušují jiné elementy.“

Probrané témata: „Témata se snažím opakovat v každé hodině protože...žáci jsou pak v obraze a lépe si učivo pamatují.“

Opakování učiva: „Otázky a shrnutí učiva. To mi přijde ideální na opakování.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Tak já využívám.... obrazový, grafický, verbální moduly, a přizpůsobují je sobě.“

Doplňek: „K učení je nutné být odpočatý. Zároveň den prokládat fyzickými aktivitami dodržovat stravu a spánek.“

Účastník č. 3

Aprobace: „Český jazyk, výtvarná výchova.“

Počet odučených let: „Tak jako učitelka pracuji jen 4 roky.“

Nejčastější SVP na vaší škole: „Nejvíce je dětí s ...ADHD a dysgrafie či dyslexie.“

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Noooo...koncentrace, paměť, motivace, sociální prostředí a taky i učivo a metody výuky.*”

Domácí příprava: „*Jooo, komunikuji o domácí přípravě. Nejčastěji žáci využívají podtrhávání a čtení textu nahlas.*”

Selhání žáka: „*Snažím se najít úhel či metodu, co funguje pro konkrétního žáka. Proto se jich ptám a ověřuji metody, aby byly účinné.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Dobrá známka, u hodně žáků taky i dobrý pocit a uznání učitele nebo rodičů.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Hmm... otázky, cvičení, konkrétní příklady. Občas je žádám, aby učivo přeřikali podle sebe a vysvětlili mi ho.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Ne.*”

Vlivy na proces učení: „*Ne.*”

Pojmy: „*Tak využívám zpětnou vazbu a jedu tak dlouho, dokud nerozumí většina třídy. Pokud se jedná o nový pojem, tak..... se žáků ptám, jestli pojem znají a co si pod ním představují a společně si ho vysvětlíme.*”

Porozumění čtenému textu: „*Ano, většina nemá problém.*”

Odborné texty: „*Ano, ale ne příliš často.*”

Zdroj informací: „*Ne, často využívají jen wikipedii.*”

Upoutání pozornosti žáka: „*Jojo, všímám si jejich emocí, výrazů, reakcí a činností.*”

Příčina nepozornosti žáka: „*Únava, nezáživná činnost, zvuky zvenčí.*”

Probrané témata: „*Ano, ráda se snažím dělat průřezy.*”

Opakování učiva: „*Ano, nejčastěji volím otázky.*”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Vyžívám obrazový, verbální modul. Přizpůsobuji sobě a žákům.*”

Doplňek: -

Účastník č. 4

Aprobace: „*Tělesná výchova a přírodopis.*”

Počet odučených let: „*Pracuju jako učitel již 11 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Podle mého máme nejvíce děti s SVP, které souvisí se sociálním prostředím.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Tak hlavně koncentrace, paměť, motivace. No, a ještě sociální a rodinné prostředí, ale i to učivo, pomůcky a metody výuky. Hmm, taky i emoce a vizualizace.*”

Domácí příprava: „*Jooo, komunikuji, žáci se učí zejména z obrázku v přírodopise. Máme obrázky se zvířaty nebo rostlinami. V přírodopise to bez obrázku nejde, ještě, když máme poznávačky. Také využívají hodně podtrhávání.*”

Selhání žáka: „*Snažím se příčinu najít. Ptám se žáka, zda se učil nebo ne. Jestli všemu rozumí. Někdy je to náročné.*“

Největší motivace žáků k učení: „*Tak pochvala od učitelů a pozitivní motivace rodičů.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Tak to poznám podle úspěchů v hodině nebo pomocí otázek taky ještě v testu.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Ano, ale ne příliš často.*”

Vlivy na proces učení: „*Ano, a to především kvalitní spánek, dlouhodobou paměť a stravu.*”

Pojmy: „*Poznám to podle toho, zda dokážou správně pojem použít ve větě. Když se objeví nový pojem, tak se žáků táži, zda se již s pojmem setkali, zda si pamatují kde, a jestli ví co znamená. Poté si to společně probereme a ujasníme.*”

Porozumění čtenému textu: „*To záleží, jaký je to žák, ale většinou bych řekla, že nerozumí všemu, takže se problémy vyskytují. U někoho je to více a u jiného méně.*”

Odborné texty: „*Ano, ale jen při některých tématech jako ukázkou.*”

Zdroj informací: „*Ne, často využívají jen jeden zdroj informací.*”

Upoutání pozornosti žáka: „*Ano, i když někdy je to náročné.*”

Příčina nepozornosti žáka: „Nezáživná činnost.“

Probrané témata: „Ano, je podle mě důležité opakovat již probrané učivo a ukazovat, že se to prolíná i s dalšími tématy.“

Opakování učiva: „Ano, většinou volím cílené otázky.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, jelikož obrázek dokáže říct mnohdy více než slova, za mě se to i krásně hodí do přírodopisu případně i tělocviku. Je potřeba se přizpůsobit žákům a klimatu třídy.“

Doplňek: - „Chápat základ, jak toho, jak paměť fyziologicky pracuje.“

Účastník č. 5

Aprobace: „Biologie a chemie.“

Počet odučených let: „Ve školství jsem již 25 let.“

Nejčastější SVP na vaší škole: „Nejvíce je dětí s PAS a ADHD.“

Faktory, které ovlivňují proces učení: „Tak to je hodně náročné a individuální. Je toho hodně. Určitě koncentrace, paměť, motivace. Taky sociální a rodinné prostředí a učivo, metody výuky, pomůcky, emoce, vizualizace. Každý je jiný a na každého působí faktory jiným poměrem.“ **Domácí příprava:** „Snažím se pravidelně s žáky komunikovat, jak se připravují na zkoušky a testy a většina žáků si učivo čte nahlas, poté jsou žáci, kteří si podtrhávají důležité pasáže učiva a pár z nich si učivo vypisuje na nové papíry nebo si vypisují informace z videí jako z YouTube, kde sledují hodně nezkrácenou vědu, videa o anatomii a další.“

Selhání žáka: „Noooo, tak nabídnu mu další možnost, prokonzultuji s ním důvod neúspěchu, snažím se mu pomoci.“

Největší motivace žáků k učení: „Zájem o učivo, spokojenost rodičů... potřeba úspěchu.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Kontrolními otázkami při řízeném rozhovoru.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Ne.“

Vlivy na proces učení: „*Ne, ale občas žákům vysvětluju, jak vypadá vhodné místo k učení a důležitost spánku. Hlavně, jak žák selže a zjišťujeme příčinu.*”

Pojmy: „*Ptám se žáků, zda se s pojmem již setkali, jestli vědí, co znamená. Pokud se jedná o nedůležité pojmy, tak jim je vysvětluji, pokud se žáci tážou na význam.*”

Porozumění čtenému textu: „*Nelze jednoduše odpovědět, jelikož někteří žáci nemají problém s porozuměním textu a někteří s tím mají problém. Většina rozumí.*“

Odborné texty: „*Ano, ale jen občas jako taková ukázka, jak odborný text vypadá, jaké využívají pojmy.*”

Zdroj informací: „*Někteří ano a nemají s tím žádný problém a jiní s tím mají potíže.*”

Upoutání pozornosti žáka: „*Tak na začátku to bylo pro mě velmi náročné, ale po pár letech to už zvládám a funguje to krásně. Aspoň to tak vnímám já.*“

Příčina nepozornosti žáka: „*Jednoznačně nejčastěji únava.*”

Probrané témata: „*Ano, snažím se probrané učivo opakovat i v hodinách s novým tématem a propojovat učiva, aby viděli, že je důležité učivo umět propojit.*”

Opakování učiva: „*Ano, především se žáků ptám na otázky, někdy nachystám i krátký kvíz, ale většinou na konci většího celku tématu.*“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Střídám jak obrazový, verbální modul, tak i grafický. Snažím se najít takový, který vyhovuje oběma stranám.*”

Doplňk: -

Účastník 6

Aprobace: „*Matematika a chemie.*”

Počet odučených let: „*Jako učitel pracuju už 26 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Řekla bych, že nejvíce je děti s PAS, dysgrafií, ale i logopedické vady či LMR. Všechno.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Tyjo, noo. Koncentrace, paměť, emoce, motivace, rodinné prostředí asi i učivo a metody výuky.*”

Domácí příprava: „Je nutný výklad učitele, aby správně pochopili učivo a doma je zkouší rodiče a text si čtou nahlas.“

Selhání žáka: „Dávám další šanci na opravu. Pomoci rozhovoru se snažím odhalit příčinu selhání.“

Největší motivace žáků k učení: „Hodně to budou známky a odměny ze strany rodiny anebo přijímací zkoušky, ale to jen pro ty, kteří chtějí jít na VŠ, kde se dostávají body za známky.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Orientační otázky, které jsou kladené ve třídě.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Ne.“

Vlivy na proces učení: „Joooo, řešíme hlavně vliv stravy jako je zdravá a nezdravá strava, energy nápoje. Taký hodně s nimi mluvím o důležitost spánku. Taký že by si měli vyvětrat pokoj, než se začnou učit.“

Pojmy: „Ne, někdy je pro ně učivo až moc abstraktní. Moji žáci nepoužívají skoro vůbec v matematice matematické termíny např. řeknou dám ty čísla dohromady místo, toho, aby řekli sčítání. Nové pojmy vysvětluji a ptám se jich, zda se s nimi již setkali a zdá ví co znamenají či jak by daný matematický výkon provedli. Pojmy propojují se známými termíny.“

Porozumění čtenému textu: „Někteří žáci rozumí a jiní ne. Kdybych to měla vyjádřit, jakto vypadá většinou, tak větší polovina nerozumí.“

Odborné texty: „Ukazují jen zájemcům.“

Zdroj informací: „Ne, opisují texty z wikipedie.“

Upoutání pozornosti žáka: „Ano, ale ne vždycky se to daří. Snažím se dělat co jde.“

Příčina nepozornosti žáka: „Hodně je to kvůli nezáživné činnosti nebo nerozumí zadání.“

Probrané témata: „Ano, v matematice to jinak nejde, protože se nemůžete zdokonalovat v matematice a přestat sčítat nebo dělit čísla.“

Opakování učiva: „Ano, pomocí otázek nebo pro ně vytvořím matematické tajenky.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Je nutné kombinovat všechny a přizpůsobovat třídě, žákům a aktuální situaci.“

Doplněk: „*Systematicnost a logická struktura.*”

Účastník 7

Aprobace: „*Dějepis, občanská výchova, informační technologie.*”

Počet odučených let: „*Už to bude 31 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Hlavně SPU a poruchy pozornosti.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Ufff, no, učivo, pomůcky a metody výuky. Určitě ikoncentrace, paměť, vizualizace, motivace i sociální a rodinné prostředí.*”

Domácí příprava: „*Občas s žáky komunikuji o domácí přípravě, převážně využívají podtrhávání, vypisování a někteří se učí, že si kreslí vlastní myšlenkové mapy.*”

Selhání žáka: „*Má možnost se znovu připravit na opravné zkoušení. Nejčastěji chyb vznikají takto: nepřipraví se na zkoušení, nepozornost nebo nepochopení zadání poslední možnosti je, že mu není dáno, není schopen čivo pochopit.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Ukázka využití v praxi.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Jako hlavně používám test, brainstorming, rozhovor a skupinovou práci.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Ne.*”

Vlivy na proces učení: „*Ne, neseznamuji.*”

Pojmy: „*Někteří zvládají, jiní méně a někteří téměř vůbec asi jim to není dáno, aby chápali teorii. Nové pojmy propojují s již známými pojmy. Dále se žáků ptám, zda pojem znají a někde se s ním již setkali a vědí co znamená.*”

Porozumění čtenému textu: „*Ano, většina žáků rozumí bez problému, ale jsou žáci, kteří mají problémy.*”

Odborné texty: „*Ne, nepřijde mi to důležité.*”

Zdroj informací: „*Ne, mají s tím stále velké potíže, ale společně to stále trénujeme.*”

Upoutání pozornosti žáka: „Mám pocit, že ano. Nejčastěji jsou žáci unavení, nerozumí zadání nebo je to pro ně nezábavná činnost. Mám vždycky v rukávu více cvičení, pokud to je pro více žáku nezábavné cvičení, tak jim dám jiné.”

Příčina nepozornosti žáka: „Řekla bych, že hlavně únava, nezábavná činnost, zvuky zvenčí.”

Probrané témata: „Ano, je to podle mě velmi důležité k lepšímu zapamatování a ujasňování učiva.”

Opakování učiva: „Ano, většinou se ptám otázkami na téma, které jsme probrali.”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, verbální, numerický modul. Snažím se najít optimální cestu pro obě strany, abych si hodiny uživila já i žáci.”

Doplňk: -

Účastník 8

Aprobace: „Výtvarná výchova a speciální pedagogika.”

Počet odučených let: „Teprve 2 roky.”

Učíte žáky se SVP: „Ano, učím. Tím, že mám speciální pedagogiku, tak tomu jdu i naproti.”

Nejčastější SVP na vaší škole: „Na škole máme především ADHD a PAS.”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „Tak to bych řekla, že hlavně koncentrace, vizualizace, paměť, rodinné a sociální prostředí, motivace. No a také i učivo, pomůcky, metody výuky.”

Domácí příprava: „Komunikuji o domácí přípravě. Hodně žáků potřebuje výklad učitele, aby se v učivu zorientovali a pochopili hlavní principy. Doma využívají především vypisování a podtrhávání.”

Selhání žáka: „Hledám příčinu, pozitivně žáka motivuji a snažím se problém rozložit na dílčí kroky, aby žák problém mohl snáze překonat. Pokud se jedná o jednotlivce volím rozhovor, abych odhalila příčinu, pokud je žáku více, tak volím hromadnou diskusi ve třídě nad nejasnými chybami.”

Největší motivace žáků k učení: „Zájem o daný předmět u přiblížení předmětu ke každodennímu životu.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Probírané téma většinou ověřuji testováním, diskusí a začleňováním staršího učiva do nového učiva, což znamená časté opakování tzv. recyklace učiva.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Ne.“

Vlivy na proces učení: „Ano, hlavně jak vypadá vhodné místo k učení, že by mělo být vyvětráno v místnosti. Vysvětluji, jak funguje dlouhodobá paměť a funkci spánku.“

Pojmy: „Těžko odpovědět, někdy je téma, kde nemají problém a jindy si žáci pojmy více pletou. Řekla bych, že většina rozumí, což bude i tím, že často prolínám staré a nové učivo. Během ústního zkoušení po žácích chci, aby mi pojem vysvětlili vlastními slovy, nepožaduji po nich žádné odporové poučky. Na začátku nové pojmy propojuji s těmi, které již znají, v čem jsou stejné či jiné. Někdy se stane, že žák zapomněl, co znamená pojem, který jsme již probrali a objeví se i v novém učivo, takže vysvětlím znova.“

Porozumění čtenému textu: „Nooo, řekla bych že většina ano, ale některá témata jsou více náročná. Před čtením textu žákům vysvětlím pojmy, které se v textu objeví a minimalizuji, že nebudou textu rozumět. Poté se žáků ptám, jak by popsali, co bylo napsáno v textu, což většina zvládá bez obtíží, ale někdy je ve třídě skupina žáků, kteří se s čteným textem trápí. Píhujeme a trémujeme.“

Odborné texty: „Joojoo, ale slouží to spíše jako ukázka.“

Zdroj informací: „Ne, většina vypisuje dlouhé texty, kterým často ani nerozumí.“

Upoutání pozornosti žáka: „S upoutáním pozornosti nemám problém, často střídám aktivity a žáky se snažím co nejvíce zapojit do výuky, takže žáci lépe udrží pozornost.“

Příčina nepozornosti žáka: „Pokud se žáci nesoustředí na učivo, tak je to zejména kvůli, toho že jsou unavení nebo je vyruší zvuky zvenčí či jiné třídy.“

Probrané témata: „Ano, snažím se učivo recyklovat.“

Opakování učiva: „Ano, lépe si učivo pamatují a upevňují. Pro opakování volím cílené otázky.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Tak volím hlavně obrazový, verbální, grafický, ale někdy i logicko-verbální. Snažím se najít moduly, které jsou nejvíce vhodné pro danou výuku a vyhovují třídě.*“

Doplněk: „*Rozdíl mezi pozitivní a negativní motivací.*“

Účastník 9

Aprobace: „*Anglický jazyk a výchovné poradenství.*“

Počet odučených let: „*Už učím 27 let.*“

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Mmmm, SPU nebo poruchy chování, určitě i zdravotní postižení nebo LMR.*“

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Hmm, dobrá otázka. No, emoce, motivace, rodinné prostředí, učivo, pomůcky, ale i učivo a metody výuky.*“

Domácí příprava: „*S žáky i s rodiči pravidelně komunikuji o domácí přípravě a doporučuji jim strategie učení, které budou pro ně vhodné (podle toho, jak daného žáka znám, tak seznamuji se strategií učení, která by u něj mohla být ta optimální). Většina žáků se učí podtrháváním důležitých částí učiva či si důležité pasáže učiva vypisují znova. Hodně žáků si učivo i podtrhává. Pár žáků si dokonce kreslí myšlenkové mapy, kterými se učí.*“

Selhání žáka: „*Nabízím žákům opravu, a to přezkoušením nebo dobrovolným úkolem. V hodinách žákům ukazuji, že chyba je posouvá dopředu.*“

Největší motivace žáků k učení: „*Tak jako zájem o učivo, podpora rodiny a osobnost učitele, to bych řekla, že převažuje.*“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*No, kladu jim otázky, musí opakovat probrané učivo následně žáci, kteří učivo pochopili vysvětlují slabším.*“

Práce s myšlenkovými mapami: „*Ano, ale jen výjimečně.*“

Vlivy na proces učení: „*jojooo, vliv stravy, spánku, jak funguje dlouhodobá paměť a taky jak by měla vypadat vhodná místnost k učení, a že je důležité, aby měli v místnosti vyvětraný vzduch. Dále také vliv emocionálního nastavení na učení.*“

Pojmy: „Pokud by nerozuměli, tak nemohou sestavit správnou větu v angličtině a odpověď na otázku, takže podle toho to poznám. Nové slovíčka žákům vysvětluji, tážu se jich, zda znají jejich význam či se s nimi někde již setkali. Některé slovíčka vysvětluji, jen pokud se žáci ptají na význam nebo vidím, že nerozumí danému zadání či otázce. Ukazuji žákům i rozdíly a podobnosti se slovíčkami, které již znají.”

Porozumění čtenému textu: „Mají občas problém pochopit zadání, proto si vše čteme nahlas frontálně, a pak si přeložíme a vysvětlíme zadání úkolů.”

Odborné texty: „Ano, ano, vnímám to jako motivaci pro žáky.”

Zdroj informací: „Snad jo, některé zdroje jim představuji a vysvětluji rozdíly mezi vlivy a mluvou na sociálních sítích.”

Upoutání pozornosti žáka: „Samozřejmě ano, bez toho bych neučila. Náročné to je u žáků, kteří prožívají náročnou rodinnou situaci.”

Příčina nepozornosti žáka: „Většinou je to únava, ale někdy to má hlubší příčinu, a to jako problémy v rodině, zdraví.”

Probrané témata: „Samozřejmě neustále opakujeme a propojujeme staré a nové znalosti, učení ve spirále.”

Opakování učiva: „Samozřejmě, že opakujeme učivo. Nejčastěji volím otázky.”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, verbální, logicko–verbální modul. Žákům se přizpůsobuji podle momentální situace, ale vždy mám plán na hodinu se stanoveným cílem.”

Doplňk: -

Účastník 10

Aprobace: „Anglický jazyk, speciální pedagogika.”

Počet odučených let: „Teprve začínám, jen 3 roky.”

Nejčastější SVP na vaší škole: „Na škole jsou převážně děti se specifickými poruchami učení, ADHD a odlišným mateřským jazykem.”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „Tyjoo, noo. Asi hlavně paměť, učivo, pomůcky, učivo a metody výuky, ale i emoce, motivace nebo koncentrace, vizualizace, rodinné a sociální prostředí.“

Domácí příprava: „S žáky komunikuji, hodně z nich potřebuje výklad učitele, aby učivo pochopili. Na zkoušení si učivo nejčastěji vypisují nebo využívají online materiály na procvičování, které jim pravidelně posílím. Učím na prvním i na druhém stupni. Na prvním stupni o tom s žáky nemluví, ale vím, že se připravují s rodiči nebo sourozenci, kteří anglicky umí. Předpokládám, že jen opakují probranou látku z učebnic a materiálů ode mě.“

Selhání žáka: „Pokud vidím snahu, ocením ji. Pokud vím že měl dostatečné možnosti se připravit, hodnotím tvrději. Jedná-li se o průběžné zkoušení, předem si určím, co doopravdy zjišťuji a na to se zaměřím. Hodnotím spravedlivě, známkování mám nastavené pro každého stejně, ale body dávám nejen dle správnosti, ale dle možných schopností konkrétního žáka (přihlížím k SVP, rodinnému zázemí, snaze, flákačství atd). Doptávám se, jak to dotyčný myslel. Pokud např. mají utvořit větu podle obrázku, ale dítě špatně rozezná jablko od hrušky, jako chybu to rozhodně neberu. Během opravy testu se snažím pochopit, co tím chtěli říct, někdy je jejich stavba věty naprosto špatně, ale pochopím, že zadání rozuměli, a o to v některých úlohách jde. Když zkouším ústně nebo jen mluvíme během hodiny, dbám na SVP a hranice dovedností jednotlivců.“

Největší motivace žáků k učení: „Určitě to bude vnitřní motivace, aby sami chtěli. Rodiče nebo testy je k učení mohou donutit, ale hlavně je musí učení a konkrétně u mě učení angličtiny bavit.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Během hodiny poslouchám a pozoruji, případně se doptávám. Po hodině individuálně nabízím pomoc, kdyby měli zájem. Samozřejmě aktivitami a písemkami.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Zatím jen vzácně, ale od příštího školního roku starších dětí zkusím tuto metodu pravidelně. Čekají je velké zkoušky a ráda bych jim tuto metodu učení řádně představila.“

Vlivy na proces učení: „Přímo jim o vlivech na proces učení naříkám, když se k tématu učení dostaneme, tak je upozorním na velké množství faktorů, na které by si měli dát pozor a co s nimi můžou dělat a jak s nimi pracovat.“

Pojmy: „Většina ano, ale bohužel u starších dětí se setkávám s problémem, které vznikly již dříve. Nemají ukotvené základy a špatně se na tom staví. Jinak po každém představení nového učiva se ptám, jestli rozumí. Aktivitami potom procvičíme a znovu se ptám, jestli nemají otázky. Před testem ještě občas zopakujeme. Dávám do souvislosti, pokud není třeba příliš nevysvětluji, spíše ukážu způsob užití.”

Porozumění čtenému textu: „Děti z podnětného rodinného prostředí a které rády čtou většinou nemají velké problémy. Naopak druzí se v textu nevyznají, neví, jak hledat informace, nerozumí textu.”

Odborné texty: „Ne, není to podle mě nutné.”

Zdroj informací: „V dnešní době ne, zdrojů je mnoho a neví, které jsou věrohodné a kvalitní.”

Upoutání pozornosti žáka: „Většinou ano, čím větší počet žáků, tím náročnější je upoutat jejich pozornost. “

Příčina nepozornosti žáka: „Většinou je to únava nebo nezáživná činnost. Pokud příčinu odhalím a mám prostor, tak se snažím stav změnit. Ať už jde o hypoaktivitu, takže zvolím živější činnost nebo hyperaktivitu, takže se snažím je snažím uklidnit.”

Probrané témata: „Ano, tzv. recyklaci dělám běžně.”

Opakování učiva: „Většinou ne. Když ano, tak se žáků ptám na otázky nebo volím aktivitu ve třídě – speaking ve skupinkách či běhací diktát.”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, verbální, logicko– verbální modul. Nejsm proti změnám, ale kdyby mi styl nevyhovoval, raději budu učit, tak jak umím. Jelikož jsem si tak jistá že podám dobrý výkon.”

Doplňk: „Dávám jim za domácí úkol různá cvičení a nabízím jim různé možnosti strategií učení a případně je s nimi i zkusím, aby věděli, jak na to. A určitě od nich chci zpětnou vazbu, zda jim daná strategie vyhovovala či ne.”

Účastník 11

Aprobace: „Český jazyk, německý jazyk.“

Počet odučených let: „Učím už 4 roky.“

Nejčastější SVP na vaší škole: „Ve škole jsou děti hlavně s dyslexií.“

Faktory, které ovlivňují proces učení: „Hmmm, tak asi hlavně emoce, koncentrace, motivace, také i pomůcky, učivo.“

Domácí příprava: „Pro žáky je snazší domácí příprava, když slyší výklad učitele. Já je upozorním, co je v učivo důležité a určitě musí umět, jelikož je to základ. Doma se poté často učí z obrázků nebo si vytvářejí kartičky.“

Selhání žáka: „No, nezajímám se o něj. Selže nejčastěji tím, že o toto selhání aktivně usiluje. Prostě má na salámu a dělá něco jiného.“

Největší motivace žáků k učení: „Jako největší motivace budou podle mě rodiče.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „No, asi nejvíce používám kontrolní práci.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Ano, ale jen občasně.“

Vlivy na proces učení: „Seznamuji žáky především s vhodným místem k učení, aby měli vyvětraný pokoj a spánek.“

Pojmy: „Rozumí, jelikož je umí vysvětlit. Když se objeví nový pojem, tak se žáků ptám, zda ses ním již setkali, vědí význam. Ukazuji rozdíly mezi pojmy, které již znají. Některé pojmy představuji, jen na dotázání žáků, jedná se o nedůležité pojmy.“

Porozumění čtenému textu: „Většina ne, musejí se hodně snažit. Odstavce bývají dlouhé, ztrácejí se. Otázky na vyhledávání v textu bývají pro ně náročné.“

Odborné texty: „Ano, ale jen pro zájemce.“

Zdroj informací: „Ano, již jsem jim objasnil, jak poznat vhodný zdroj, ale TikTok je pro ně zajímavější.“

Upoutání pozornosti žáka: „Umím, ale prsatá spolužačka je zajímavější. Když žák směřuje pozornost jinam, tak toho využiji, abych ho mohl potrestat.“

Příčina nepozornosti žáka: „*Vyrušují ho jiné elementy.*”

Probrané témata: „*Ano, a kdo chce, ten ví, kdo aktivně nic nedělá, nepřekvapivě selže.*”

Opakování učiva: „*Jop, především cílené otázky, ale i občas kvíz neb vytvořím tajenku.*”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Využívám obrazový, numerický, grafický, logicko – verbální modul. Opravdu se mě ptáte, komu přizpůsobuji moduly? To je přece jasné, že sobě! Já učím, ne žáci.*”

Doplněk: -

Účastník 12

Aprobace: „*Anglický jazyk, německý jazyk.*”

Počet odučených let: „*Působím jako učitel již 12 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Je toho hodně především jsou to děti s vadami řeči, dyslexii, autisti, agresivita a ADHD.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Nooo, asi koncentrace, emoce, motivace. Vlastně rodinné a sociální prostředí, ale i učivo, metody výuky.*”

Domácí příprava: „*Pravidelně komunikuji. Žáci se většinou učí podtrháváním, vypisováním, taková klasika, ale někteří využívají i kreslení myšlenkových map.*”

Selhání žáka: „*Nestresovat a věnovat se mu. Ukázat správnou cestu. Tážu se ho, abymi vysvětlil, jak danou problematiku chápe.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Jednoznačně známky.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Ptám se, a tím to zjistím.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Ano, postupně do výuky začleňuji více, jelikož i vidím, že se někteří žáci, takto připravují na testy.*”

Vlivy na proces učení: „*Ano, hlavně taková klasika jako vhodné místo k učení a spánek.*”

Pojmy: „*Ano, ano, pravidelně si ověřuji, tak že se často ptám na předchozí učivo a opakuji na začátku hodiny. Nový pojem jim vysvětluji a ukazuji podobnosti či odlišnosti na pojmem, které již dobře znají. Lépe si tak pojem zapamatují.*”

Porozumění čtenému textu: „*Ne, je potřeba rozvíjet čtenářskou dovednost.*”

Odborné texty: „*Ano, jako takový doplněk učiva.*”

Zdroj informací: „*Někdo to již dokáže a jiní s tím ještě bojují. Snažím se je vést k ověření informací.*”

Upoutání pozornosti žáka: „*Asi bych řekl bych, že ano. Pokud více žáků nevnímá, tak změním činnost, což většinou funguje, ale pokud je to jen jeden tak se na něj zaměřím a zjistím co se s ním děje.*”

Příčina nepozornosti žáka: „*Častokrát je to únava nebo nezáživná činnost. V některých případech žáky vyruší zvuky zvenčí.*”

Probrané témata: „*Ano, snažím se propojovat staré a nové učivo v jeden celek.*”

Opakování učiva: „*Samozřejmě, často klasiky jen otázky a někdy si pro ně připravím tajenku.*”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Využívám obrazový, verbální modul. Žákům se přizpůsobuji oběma stranám, takže žáci i já.*”

Doplňk: -

Účastník 13

Aprobace: „*Matematika a fyzika.*”

Počet odučených let: „*Učím 8 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Hlavně máme ve škole děti s SPU a poruchami pozornosti.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Tak asi paměť, emoce, motivace, vizualizace nebo i rodinné a sociální prostředí. Určitě i učivo. pomůcky, učivo a metody výuky.*”

Domácí příprava: „*S žáky nekomunikuji o domácí přípravě.*”

Selhání žáka: „Záleží, zda mám prostor. Nabídnou přezkoušení nebo dobrovolný úkol na zlepšení průměru.“

Největší motivace žáků k učení: „Řekla bych, že známky a navazující škola.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Tak především testem a zkoušením.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Ano, ale ne pravidelně.“

Vlivy na proces učení: „Ne.“

Pojmy: „No, ptám se žáků, zda pojem již někde viděli a zda znají význam. Propojuji s pojmy, které již znají, aby došlo k lepšímu pochopení. Některé pojmy vysvětluji jen, když se žáci ptají na význam jako nevýznamné pojmy pro pochopení kontextu.“

Porozumění čtenému textu: „Ne, mají s tím velké problémy.“

Odborné texty: „Ne, není to důležité.“

Zdroj informací: „Ne, velké množství zdrojů, mají problém vybrat relevantní zdroj.“

Upoutání pozornosti žáka: „Pozornost dokážou upoutat, pokud žák nevnímá, tak ho napomenou.“

Příčina nepozornosti žáka: „Podle mého žáka vyrušují jiné elementy, když nedává pozor.“

Probrané témata: „Joóóó, dochází k lepšímu ukotvení učiva.“

Opakování učiva: „Joóóó, hlavně využívám otázky, jelikož je to jednoduché a účinné, někdy pro žáky vytvořím kvíz.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, grafický modul. Kombinuji, chci, aby to vyhovovalo žákům, ale i mě.“

Doplňk: -

Účastník 14

Aprobace: „Český jazyk, tělesná výchova.”

Počet odučených let: „Učím pouhé 4 roky. “

Nejčastější SVP na vaší škole: „Tak za mě jsou to nejčastěji děti hlavně s ADHD, PAS nebo lehkou mentální retardací.”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „Hmm, to je záhadná otázka. Řekla bych, že paměť, koncentrace, motivace, vizualizace, rodinné a sociální prostředí.”

Domácí příprava: „Každý žák je jiný, takže domácí přípravy jsou odlišné, někomu vyhovuje vypisování, podtrhávání či čtení textu nahlas, někdo si tvoří kartičky s učivem nebo se učí z obrázků a pár žáků si nahrává učivo a poté si ho poslouchá. “

Selhání žáka: „Snažím se najít důvod selhání. Učivo více opakujeme. Nabídnu druhou známku jako opravu nebo doučování jazyka. osobním rozhovorem, rozbor učiva a písemky s celou třídou.”

Největší motivace žáků k učení: „Tak to je určitě především odměna od rodičů, pochvala učitele, někteří žáci potřebují hezké známky na přijetí na střední školu. “

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Opakování a cvičení podobná ostrému testu. Žáci svými slovy popisují danou látku.”

Práce s myšlenkovými mapami: „Ano, pravidelně. Přijde mi to jako skvělá forma metoda. Žáky to taky baví.”

Vlivy na proces učení: „Ne.”

Pojmy: „No, když máme v učivo nová slovíčka, tak se jich ptám, zda se s nimi již setkali a kde, zda znají význam. Některé slovíčka vysvětluji jen, když se žáci ptají na význam. Jejich práce v hodinách na cvičeních odpovídá, že látce rozumí.”

Porozumění čtenému textu: „Většina ano, ale někdy selžou při neznalosti slovíček.”

Odborné texty: „Občas ano, ale spíše pro zájemce.”

Zdroj informací: „Mají s tím velké potíže.”

Upoutání pozornosti žáka: „*Ano, střídám různé metody, abych více udržela pozornost žáků. Když žák nevnímá, tak ho oslovím a aby mi popsal vlastními slovy zadání úkolů a dále pokračuje.*”

Příčina nepozornosti žáka: „*Nesrozumitelné zadání nebo žák s ADHD, sociálními prvky či emocemi.*”

Probrané témata: „*Jojoooo, lépe si učivo a pojmy pamatuji.*”

Opakování učiva: „*Určitě ano, využívám hlavně braistorming a cílené otázky.*”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Já využívám obrazový, grafický, logicko – verbální modul. Používám svoje metody, které vyhovují mě, jinak bych nebyla schopna vést dobrou hodinu a upoutat pozornost žáků.*”

Doplňk: -

Účastník 15

Aprobace: „*Český jazyk, společenské vědy.*”

Počet odučených let: „*Jako učitel učím už 15 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Jsou to děti především s lehkou mentální retardací.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Tak to je těžká otázka. Asi to budou hlavně učivo, pomůcky, metody výuky. Taký paměť, koncentrace, motivace. U někoho vizualizace a emoce. Vliv bude mít i prostředí jak rodinné, tak i sociální.*”

Domácí příprava: „*Nekomunikuji. Pracuji na škole, kde nejsou zvyklí na sešity a jen si prezentace fotí. Nejčastěji si jen přečtou prezentace v buse před písemkou.*”

Selhání žáka: „*Nijak, nedávají v hodinách pozor, jsou na mobilech, baví se...když nechtějí poslouchat mé aktivní vyučování a myslí si, že jim stačí naučit se z prezentace.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Netuším, ani přijímací zkoušky. Nic.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Opakováním, kahootem, cvičením.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Občas do výuky začlením.*”

Vlivy na proces učení: „*Nee.*”

Pojmy: „*Nerozumí a pletou si i základní pojmy. Občas si říkám, že si mě snad musejí dělat srandu a nemyslí to vážně. Nové a důležité pojmy jim vysvětluji a ptám se jich, zda se s nimi již setkali a zda vědí význam pojmu. Pokud jedná o méně důležité pojmy vysvětluji jen, když se žáci ptají, jelikož je nechci příliš přetěžovat pojmy, tak nevysvětluji úplně každý.*”

Porozumění čtenému textu: „*Neeee, jelikož mají problém si zapamatovat význam pojmu, nedokážou dlouho udržet pozornost při čtení. Hrůza.*”

Odborné texty: „*Joooo, aby viděli, že co probíráme máme hodně zjednodušené.*”

Zdroj informací: „*I když na mobilech tráví hodně času, tak vhodný zdroj najde jen málokdo.*”

Upoutání pozornosti žáka: „*Snazila jsem se, žáci tehdy měli i větší zájem o učivo. Momentálně už to tak neprožívám a nesnažím se, protože to žáci mají na háku. Kdo chce, tak poslouchá, ti sedí většinou vepředu, jinak jsou žáci na mobilech, když zařvu, tak si jdou stěžovat. Nemám žádné páky, když chci udělat aktivní hodinu, tak mi žáci nadávají a odmítají dělat dané cvičení. Ráda bych dělala aktivní hodiny a badatelské výzkumy, ale s přístupem žáků je to náročné. Učitel chodí do školy nemotivovaný, takže to nemá smysl ani zkoušet. Přicházím o hlas a o nervy, takže mluvím jen pro ty, kteří dávají pozor.*”

Příčina nepozornosti žáka: „*Nezáživná činnost nebo vyrušování jinými elementy – většinou mobil.*”

Probrané témata: „*Pokládám jim otázky na již probrané téma, ti, co mají zájem o učivo tak se orientují a vědí.*”

Opakování učiva: „*Opakuji v každé hodině, aby si učilo lépe osvojili. Nejčastěji volím cílené otázky, občas vytvořím i krátký kvíz.*”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Využívám obrazový, grafický modul. Přizpůsobuju jen sobě, žákům je jedno jak je učím, výsledek je stejný.*”

Doplňek: „*Nejdůležitější je, aby sám žák danou školu chtěl studovat. Někteří žáci čekají, že to rodiče za ně vyžehlí a oni dostudují základní školu, a poté nebudou nic dělat na soukromých školách.*”

Účastník 16

Aprobace: „*Dějepis, společenské vědy.*”

Počet odučených let: „*Učím 12 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Máme toho hodně. Převážně děti s PAS, ADHD, lehkou mentální retardací. Máme i hodně žáků s lehkou mentální dysfunkcí a poruchy pozornosti.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Uff, tyjo. No, tak asi nejvíce paměť, koncentrace, motivace, sociální prostředí, pomůcky a učivo.*”

Domácí příprava: „*Občas komunikuji s žáky o přípravě. Využívají zejména vypisování a učení se z obrázků.*”

Selhání žáka: „*Zajímám se o to, kde se stala chyba, kladu otázky, abych příčinu odhalila, jestli jde o nezájem nebo nepochopení učiva. Snažím se mu pomoci a společně přijít na to proč se mu to nepovedlo a v čem byl problém. Pozorování při práci. Jestli byl žák zbrklý, nesoustředil se či ho něco rozptýlilo a také využívám rozhovor.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Určitě to jsou hlavně dobré známky.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Opakování pomocí rozhovoru.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Joooo, postupně začleňuji více a více, jelikož to žáky baví.*”

Vlivy na proces učení: „*Seznamuji, a to především takový základ jako vhodné místo k učení, spánek a mít vyvětranou místnost.*”

Pojmy: „*Většina problém nemá. Když pojem vysvětlím, tak chci, aby mi žáci popsali pojem vlastními slovy. Nové pojmy žákům vysvětluji dávám do kontextu tématu, spojitosti z již probraným učivem. Ukazuji na spojitosti či odlišnosti od již probraných pojmů.*”

Porozumění čtenému textu: „*Většina žáků v mých hodinách nemá problém.*”

Odborné texty: „*Jooo, jako ukázka to je fajn.*”

Zdroj informací: „*Jooo, umí se dobře orientovat v hledání zdrojů. Společně jsme si vysvětlili, jak správný zdroj vypadá a jak si ho ověřit.*”

Upoutání pozornosti žáka: „Jooojoo, střídám různé metody, aby se žáci nezačali nudit. Když žák nedává pozor, tak upoutám jeho pozornost tím, že mu vysvětlím, k čemu mu dané učivo bude v životě.“

Příčina nepozornosti žáka: „Bude to především podle mě nezajímavá činnost.“

Probrané témata: „Joooo, pravidelně opakujeme učivo.“

Opakování učiva: „K opakování učiva nejčastěji volím otázky nebo kvíz. Občas obměním.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, grafický modul. Využívám, které vyhovují mě, ale vyhovím i žákům, když vidím, že jim vyhovuje jiný modul.“

Doplňk: -

Účastník 17

Aprobace: „Český jazyk, německý jazyk, anglický jazyk a občanská výchova.“

Počet odučených let: „Ve školství budu dokonce 28 let.“

Nejčastější SVP na vaší škole: „Tak za mě asi to budou děti se specifickými potřebami učení a s lehkým mentálním postižením.“

Faktory, které ovlivňují proces učení: „Tyjo, to musím chvíli popřemýšlet...asi to bude paměť, metody výuky, koncentrace, motivace, ale i rodinné prostředí nebo emoce.“

Domácí příprava: „Nejčastěji využívají bych řekla čtení učiva nahlas, a poté vypisování a podtrhávání.“

Selhání žáka: „Snažím se učivo žákovi znovu vysvětlit.“

Největší motivace žáků k učení: „Podle mého praktické využití v běžné praxi.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Opakování, rozhovory a kladení otázek.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Ne.“

Vlivy na proces učení: „Joooo, především jak vypadá vhodné místo k učení a spánek, který je také velmi důležitý.“

Pojmy: „Většinou ano, ověřuji si to, tak že dokážu pojem vysvětlit vlastními slovy. Pokud máme v učivu nový pojem, tak se žáků tážu, zda se s ním někde setkali a zda si pamatují kde a kdo by věděl význam. Poté si pojem společně vysvětlíme.”

Porozumění čtenému textu: „Někteří žáci rozumí textu jiní mu nerozumí. Záleží, jestli mají specifické poruchy učení nebo ne. Pokud nemají tak většinou problém žáci nemají.”

Odborné texty: „Ne.”

Zdroj informací: „Ano, trénovali jsme společně jak vypadá vhodný zdroj informací.”

Upoutání pozornosti žáka: „Většinou nemám problém upoutat pozornost žáka, pokud nereaguje, tak žáka oslovím a snažím se upoutat jeho pozornost.”

Příčina nepozornosti žáka: „Nejčastěji únava nebo zvuky z jiných tříd nebo zvenčí.”

Probrané témata: „Joo, chci, aby viděli, že se učivo prolíná a vědomosti z již probraného učiva mohou využít, také v novém učivu. “

Opakování učiva: „joo, nejvíce otázky, jelikož mohu nejvíc přizpůsobit danému žákovi a odhalit, zda učivu rozumí nebo ne.”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, grafický modul. Přizpůsobují moduly preferencí žáků.”

Doplňk: -

Účastník 18

Aprobace: „Český jazyk, křesťanská výchova.”

Počet odučených let: „Už budu učit 30 let. “

Nejčastější SVP na vaší škole: „Nejvíce máme žáků se specifickými potřebami učení.”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „Noo, hmmm. Záleží, asi všechno, co jste řekla. Paměť, koncentrace, motivace, vizualizace a určitě i rodinné a sociální prostředí i ty emoce, pomůcky, učivo, metody výuky. “

Domácí příprava: „Pro hodně žáků je důležitý výklad učitele, aby se správně naučilo učivo. Žáci se především čtou učivo nahlas a vypisují si učivo na nové papíry.”

Selhání žáka: „Záleží, co je to za chybu a jak moc je podstatná. Pokud to není „chyba z blbosti“ spletené něčeho méně důležitého tak jenom upozorním. Pokud vážná tak projedu učivo ještě jednou zkráceně. Doptávám se žáka, čemu nerozuměl.“

Největší motivace žáků k učení: „Tak to budou především známky, rodiče a odměny jak ve škole i doma.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „K ověření učiva používám hlavně otázky během hodiny a také ráda využívám brainstorming.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Jojo, baví mě, že se učivo ukazuje v jiné podobě. Pro hodně žáků je to přehlednější, dochází jim spojitosti.“

Vlivy na proces učení: „Ne.“

Pojmy: „Praxe mi ukázala že s tím mají problémy. Žáci si pojmy pletou, špatně zasazují do kontextu. Když se objeví nový pojem tak se jich ptám, zda se s ním již setkali, jestli vědí, co znamená. Některé méně důležité pojmy žákům vysvětluji jen, když se sami zeptají.“

Porozumění čtenému textu: „Většina s tím má potíže.“

Odborné texty: „Nene, jsem ráda, když zvládnou lehké matematické úlohy.“

Zdroj informací: „Jak kteří žáci, záleží podle věku. Vyšší ročníky zvládají bez potíží, ale žáci v 6. a 7. třídě se to teprve učí.“

Upoutání pozornosti žáka: „Snažím se, ale ne vždycky to vychází. Když žák nevnímá, tak ho napomenu.“

Příčina nepozornosti žáka: „Především nezajímavý úkol.“

Probrané témata: „Ano, snažím se dělat průřezy.“

Opakování učiva: „Ano, je nutné neustále měnit a inovovat. Takže jednou volím otázky, poté dělám tajenku, jindy si zahrajeme hru, vytvořím kvíz...“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám hodně obrazový někdy i logicko – verbální modul. Přizpůsobuji především sobě, když vidím, že to v dané třídě nefunguje, tak hledám alternativu.“

Doplňk: -

Účastník 19

Aprobace: „Český jazyk, tělesná výchova.“

Počet odučených let: „Ve školství se učím 4 roky.“

Nejčastější SVP na vaší škole: „Většina žáků má diagnostikované ADHD nebo SPU.“

Faktory, které ovlivňují proces učení: „To je záhadná otázka. Tak na každého něco. Určitě paměť, koncentrace, motivace, rodinné prostředí i metody výuky.“

Domácí příprava: „Pro žáky je snazší, když slyší výklad učitele. Já jim zdůrazňuji, co je důležité a co je jen pro zajímavost. Když se žáci učí, tak bych řekla, že nejčastěji využívají vypisování učiva.“

Selhání žáka: „Motivuji ho k dalšímu, novému úspěchu. Pokud se jedná o velkou chybu, taksi s žákem promluvím.“

Největší motivace žáků k učení: „Podle mě to bude především sebevědomí a vize úspěchu.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Využívám hlavně ústní a písemnou zpětnou vazbu.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Ano, pro některé témata je volím, hlavně, když se jedná a propojení více učiva.“

Vlivy na proces učení: „Seznamuji žáky především s tím, jak funguje paměť, aby měli vyvětraný pokoj, kde se učí a byli dobře vyspaní.“

Pojmy: „Pro ověření, zda žáci rozumí pojmem se jich ptám na různé otázky a pak vidím, zda pojmu rozumí nebo ne. Důležité pojmy jim představuji a ptám se jich, zda pojem znají a vědí co znamená. Méně důležité pojmy vysvětluji jen, když se žáci ptají, co pojem znamená.“

Porozumění čtenému textu: „Jak kdy. Některým textům rozumí, ale když nemají jasno v pojmech a text je náročnější, tak se hodně žáků ztrácí a nerozumí.“

Odborné texty: „Nenee, někdy s textem pracujeme a jindy to slouží jen jako ukázka.“

Zdroj informací: „Většina to zvládá.“

Upoutání pozornosti žáka: „Většinou ano, ale ne vždycky to vyjde. Pokud mě žák nevnímá, tak se snažím upoutat jeho pozornost, ukazuju mu význam učiva.“

Příčina nepozornosti žáka: „*Určitě u většiny to bude únava.*”

Probrané témata: „*Joojoo, průřezy zařazuji s oblibou, a nejen s mými předměty. Žáci poté, že znalosti mohou využívat i v jiných předmětech.*”

Opakování učiva: „*Většinou volím krátké desetiminutovky takové krátké opakovací testiky.*”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Využívám obrazový, verbální modul. Přizpůsobuji žákům i mě.*”

Doplňek: „*Spolupráce s rodiči.*”

Účastník 20

Aprobace: „*Německý jazyk, holandský a francouzský jazyk.*”

Počet odučených let: „*Ve škole učím již 12 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Většina dětí má specifické poruchy učení.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*No, tak to bych řekl, že to bude hlavně paměť, koncentrace, motivace, emoce, pomůcky, učivo, metody výuky, emoce, vizualizace. Také velkou roli bude hrát rodinné a sociální prostředí.*”

Domácí příprava: „*Většina žáků využívá kreslení myšlenkových map, asi je zaujalo, že je používám v hodině, a je to jednoduché a praktické.*”

Selhání žáka: „*Nabídnu mu pomoci a možnost přezkoušení. Pomoci rozhovoru odhalují příčinu.*”

Největší motivace žáků k učení: „*U hodně žáků to bude rodina, třída, ale velký vliv mají i kamarádi.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Využívám písemky, samostatnou práci nebo práci ve skupinách.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Joojoo, v každé hodině. Žáci si dokážou lépe představit souvislosti a navazování témat.*”

Vlivy na proces učení: „*Jojob, je to podle mě důležité. Žáky seznamuji především s tím, jak by měla vypadat vhodná strava, důležitost spánku a mít vyvětranou místnost, kde se žák bude učit.*”

Pojmy: „*Jak kdo. Těžko se to generalizuje. Pomocí zpětné vazby zjišťuji, zda rozumí nebo nerozumí. Když je ve výuce nový pojem, tak se jich ptám, zda se s pojmem již setkali a zda vědí co znamená. Společně si pojem ujasníme.*”

Porozumění čtenému textu: „*Většinou s tím mají žáci problém.*”

Odborné texty: „*Joo, jako ukázka pro lepší představu.*”

Zdroj informací: „*Jojob, když se jim vysvětlí, jak najít vhodný zdroj, některým není ani potřeba vysvětlovat. Přece jen žijí ve světě technologii od narození.*”

Upoutání pozornosti žáka: „*Umím upoutat pozornost, pokud žák směřuji pozornost na jinou činnost, tak na něj reaguji a dostávám jeho pozornosti a může pokračovat v daném úkolu.*”

Příčina nepozornosti žáka: „*Hlavní příčina si bude únava a nezáživný úkol.*”

Probrané témata: „*Joo, průřezy dělám pravidelně. Je to základ.*”

Opakování učiva: „*Opakuji na konci většího celku, kdy vytvořím kvíz na dané učivo.*”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Využívám obrazový, verbální modul. Jak sobě, tak žákům.*”

Doplňk: -

Účastník 21

Aprobace: „*Tělesná výchova a biologie.*”

Počet odučených let: „*Jako učitelka jsem ve škole 12 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Děti převládají s SPU nebo ADHD.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Dobrá otázka, Je to hodně individuální. Především to bude paměť, koncentrace, motivace, taky i logika a vizualizace, rodinné prostředí hraje taky velkou roli.. u někoho emoce, metody výuky, emoce.*”

Domácí příprava: „Záleží na každém žákovi, každému vyhovuje něco jiného, takže jim představuji různé metody, jak se učit a oni si poté vybírají. Hodně žáků s potřebuje učivo slyšet, takže si čte učivo nahlas nebo nahrává a poté poslouchá. Žáci si i rádi podtrhávají texty, aby viděli, co je pro ně důležité.”

Selhání žáka: „Nabídnou mu pomoci a možnost přezkoušení. Během rozhovoru si dokážu odvodit příčinu. “

Největší motivace žáků k učení: „Myslím si, že motivací mnoha žáků jsou bohužel známky, Dále to může být touha po úspěchu, snaha naučit se něco nového, zájem o dané téma. “

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Využívám hlavně otázky v průběhu hodiny. “

Práce s myšlenkovými mapami: „Někdy myšlenkové mapy začlením do výuky. “

Vlivy na proces učení: „Joojo, je podle mě důležité, aby v tom měli přehled a viděli co se mohou ovlivnit, aby se lépe naučili. Je důležité, aby si to zautomatizovali v dětském věku, a bylo to pro ně běžné, což jim pomůže při dalším studování. “

Pojmy: „Jooo, tvoříme společně pojmové mapy. Pokud se objeví nový pojem, tak se žáků tážu, zda pojem znají či se s ním již někde setkali. Pokud je to možné, tak propojuji pojem do již známého učiva.”

Porozumění čtenému textu: „Většina ne, ale někteří žáci rozumí a nemají s tím potíže.”

Odborné texty: „Joojoo, ale spíše jen pro zájemce. “

Zdroj informací: „Snažím se je k tomu vést, v hodinách často pracuji s internetem, společně se snažíme vyhledat vhodný zdroj. Takže v mých hodinách většina žáků dokáže již najít vhodný zdroj informací.”

Upoutání pozornosti žáka: „Ano, snažím se téma vztahovat ke zkušenostem žáků a k praktickému životu. Pokud žák nedává pozor, tak zjišťuji příčinu – nerozumí zadání, jejíž hotový, nerozumí něčemu.”

Příčina nepozornosti žáka: „Nezáživná činnost nebo únava jsou hlavními důvody bych řekla. “

Probrané témata: „Ano, snažím se opakovat, připomínat látku a vytvářet souvislosti.”

Opakování učiva: „Učivo opakuji většinou po dokončení většího celku.”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, verbální, grafický, logicko – verbální modul. Snažím se přizpůsobovat dané třídě.”

Doplněk: -

Účastník 22

Aprobace: „Francouzský jazyk, holandský jazyk.”

Počet odučených let: „Na škole vyučuji již 5 let.”

Nejčastější SVP na vaší škole: „Děti převládají s odlišným mateřským jazykem a lehkou mentální retardací.”

Faktory, které ovlivňují proces učení: “Mmmm, tak určitě to bude koncentrace, motivace a učivo.”

Domácí příprava: „Ráda se s žáky o přípravě pobavím. Co vím, tak nejčastěji volí taktiku čtení textu nahlas a podržení důležitých pasáží či pasáží, které si hůře pamatují.”

Selhání žáka: „Dávám žákovi možnost si známku jiným způsobem opravit například dobrovolný úkol. Pokud žák selže, tak od něj chci slyšet zpětnou vazbu – nerozuměl učivu, zapomněl, že se píše test, popletl si dané úseky...”

Největší motivace žáků k učení: „Kvalitní výsledek, dobrá známka, ocenění rodičů nebo okolí.”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Používám testy, písemné zkoušení a domácí úkoly.”

Práce s myšlenkovými mapami: „Občas v rámci úvodu do tématu.”

Vlivy na proces učení: „Představuji především vhodné místo k učení a jak má vypadat kvalitní spánek.”

Pojmy: „Myslím, že ano. Alespoň v mých hodinách. Učivo dostatečně procvičujeme a opakujeme. Pokud máme v učivu nový pojem, tak se žáků ptám, zda se s ním setkali a zda si pamatují kde a jaký bude zřejmě jeho význam.”

Porozumění čtenému textu: „V rámci možností ano, také záleží na náročnosti textu. Pokud je to text náročný tak ne, ale jestli se jedná o text přiměřený jejich věku a možnostem, tak více méně rozumí.“

Odborné texty: „Jojo, ale slouží to jako ukázka. Těmto textům již nerozumí.“

Zdroj informací: „Nedokáží posoudit, jelikož nepracují s, tím, aby žáci sami vyhledávali informace.“

Upoutání pozornosti žáka: „Řekla bych, že pozornost upoutat umím. Pokud mě žák nevnímá, tak se ho snažím vrátit zpátky do hodiny. Všímám si, že mi velmi vadí, když mě žáci nevnímají.“

Příčina nepozornosti žáka: „Nezáživná činnost, únava nebo vyrušování jinými elementy – zvuky zvenčí, chytré hodinky, zvuky z jiných tříd.“

Probrané témata: „Snažím se využívat mezipředmětové vazby a informace propojovat.“

Opakování učiva: „Ano, tvořím pro ně tajenky a v každé hodině se ptám co jsme probrali, co si pamatují, co je zaujalo či překvapilo.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, grafický, verbální modul. Využívám moduly, ve kterých jsem si jistá a které mi vyhovují v rámci prezentace učiva.“

Doplňk: -

Účastník 23

Aprobace: „Holandský jazyk, tělesná výchova.“

Počet odučených let: „V této škole učím už 25 let.“

Nejčastější SVP na vaší škole: „Máme ve škole děti hlavně s PAS a se specifickými poruchami učení.“

Faktory, které ovlivňují proces učení: „Tak to bych řekla, že to bude paměť, emoce, logika, sociální a rodinné prostředí, ale i koncentrace, motivace. Určitě také pomůcky, učivo a metody výuky. Je to hodně individuální.“

Domácí příprava: „Žáci si učivo čtou hlavně nahlas nebo dělají obdobná cvičení. Během covidu využívali i online platformy, které se stále drží.“

Selhání žáka: „Společně si sedneme ke stolu a zjišťujeme proč tomu tak je. Pokud záleží na domácí situaci, promluvíme si s rodiči a budeme hledat řešení: omezení domácích úkolů, doučovací hodiny, podpora z projektu „buddy Leuven“. Napravujeme prostředky a hledáme řešení.“

Největší motivace žáků k učení: „U většiny to budou dobré známky, na které jsou rodiče hrdí a odměňují je.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Nooo, ověřuju ústním, písemným zkoušením, nechám je převyprávět nebo žáka nechám, aby téma vysvětlil spolužákovi.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Ano, ale jen někdy. Mohla bych zařadit více.“

Vlivy na proces učení: „Většinou ne, občas na to narazíme v učiv, tak jim k tomu něco málo řeknu.“

Pojmy: „Někdo pojímům s přehledem rozumí a někomu se pletou. Zkontroluji, zda žáci pojímům rozumí, pokud tomu tak není, tak jim doporučím si zpracovat nějaké heslo, mnemotechnickou pomůcku.“

Porozumění čtenému textu: „Půlka rozumí a druhá půlka nerozumí.“

Odborné texty: „Joooo, občas jim ukážu, jak takové texty vypadají.“

Zdroj informací: „Někdy ano, ale je potřeba jim ukazovat, jak vhodný zdroj vypadá.“

Upoutání pozornosti žáka: „Většinou upoutám pozornost žáků, ale nejde to vždycky, je to pro ně náročné. Pokud mě žák nevnímá, tak projdu třídu a dotknu se o na rameni a na chvíli ztiším, abych upoutala jeho pozornost.“

Příčina nepozornosti žáka: „U hodně žáků je to únava nebo ho rozptylují jiné věci nebo nerozuměl zadání.“

Probrané témata: „Ano, je dobré, když se učivo propojuje.“

Opakování učiva: „Ano, hlavně otázky, které jsou jednoduché. Hodně toho díky nim zjistíte, a ještě se dají přizpůsobit každému žákovi. Někdy pro žáky nachystám kvíz.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Využívám obrazový, grafický, modul. Snažím se hodiny dělat pestré, takže moduly obměňuji, ale přizpůsobuji spíše žákům.*”

Doplňk: -

Účastník 24

Aprobace: „*Holandský jazyk, francouzský jazyk.*”

Počet odučených let: „*Učím už 18 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Máme různé děti, ale většina má diagnostikované ADHD.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Tak to je teda otázka! No, tak určitě to bude učivo, pomůcky, metody výuky, paměť, koncentrace, emoce, motivace. Hodně i sociální a rodinné prostředí, u někoho i vizualizace.*”

Domácí příprava: „*Řekl bych že většina žáků se učí vypisováním a podtrháváním, poté si podtržené pasáže čtou stále dokola a občas doplní i „omáčku“.*”

Selhání žáka: „*Promluví si s žákem, abych zjistila, co se stalo. Případně nabídnu opravu jinou vyhovující formou pro žáka. Nejčastěji je příčinou nedostatečná motivace k učení.*“

Největší motivace žáků k učení: „*Je to hodně individuální, ale převládá asi strach, ze selhání, co na to řeknou rodiče, spolužáci...*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Využívám hodně opakování a kladení otázek.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Ano, většinou na začátku nového celku.*”

Vlivy na proces učení: „*Seznamuji především s tím, jak má vypadat vhodné místo k učení, kvalitní spánek a vliv stravy.*”

Pojmy: „*Snažím se látku vysvětlit, tak aby byla co nejjednodušší na pochopení. A pak se téma rozvíjí dál. Nové pojmy představuji, tak že ukazuji spojitosti nebo odlišnosti od již známých pojmů. Prvně se jich ptám, zda pojem znají a vědí význam.*”

Porozumění čtenému textu: „*Ano, většina rozumí, ale jsou i takoví, kteří se ztrácejí.*”

Odborné texty: „*Záleží na třídě a jejich schopnostech.*”

Zdroj informací: „Záleží na věku a schopnostech. Starší žáci se to již naučili a vědí, jak ověřit zdroj, většina mladších žáků si tuto dovednost teprve osvojuje.”

Upoutání pozornosti žáka: „Záleží na počtu žáků ve třídě. Je například obtížné udržet pozornost 30 žáků, každému vyhovuje jiný přístup. Proto je dobré činnosti a metody měnit, aby si každý žák našel, to, co mu nejvíce vyhovuje. Záleží, jestli je selhání pravidelné nebo občasné. Každý může mít špatný den.”

Příčina nepozornosti žáka: „Hodně to bude únavou, ale i tím, že ho vyrušují jiné elementy.”

Probrané témata: „Během tematického celku a v rámci opakování.”

Opakování učiva: „Ano, především cílené otázky.”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, verbální modul. Přizpůsobuji dané skupině třídy.”

Doplňěk: „Zamyšlení pro učitele – ne, vždycky špatná známka znamená, že se žák neučil nebo nesnažil.”

Účastník 25

Aprobace: „Tělesná výchova a biologie.”

Počet odučených let: „Už to bude 13 let co budu učit.”

Nejčastější SVP na vaší škole: „Specifické poruchy učení a odlišný mateřský jazyk ty se nám na škole opakují nejvíce.”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „No, hodně to bude koncentrace, emoce, motivace, ale i sociální a fyzické prostředí, učivo a metody výuky.”

Domácí příprava: „S žáky máme každý rok hodinu, kde jim blíže přibližuji metody učení a zjišťujeme komu co vyhovuje. Většina žáků si učivo čte nahlas nebo si nahrávají sebe, když mluví a pak si to poslouchají a učí se z těchto nahrávek.”

Selhání žáka: „Pokud žák selže hledám východisko či alternativní cesty, aby se chyby již neopakovali. Během aktivitního dotazování a podle odevzdané práce se pokouším odhalit příčinu.”

Největší motivace žáků k učení: *„Vztah ku učivu, zájem o problematiku.“*

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: *„Pomocí aktivního dotazování.“*

Práce s myšlenkovými mapami: *„Nepoužívám, neumím s tím pracovat.“*

Vlivy na proces učení: *„Seznamuji během hodiny, kde žákům představuji různé metody a způsoby učení. Především jim opakuji, jak má vypadat vhodné místo, kde se budou učit, ale i další vlivy jako paměť, strava či spánek.“*

Pojmy: *„Nepřehlcuji žáky pojmy, takže se zvládají orientovat. Na začátku nového učiva jim pojmy vysvětluji, někdy se žáků i ptám, zda se s pojmem setkali a mají představu o tom co pojem znamená. Někdy pojmy přibližuji i k těm, které jsme již probrali, aby došlo k lepšímu pochopení.“*

Porozumění čtenému textu: *„Nejde to říct úplně jednoznačně, ale řekl bych, že většina rozumí, další někdy rozumí a jindy mají obtíže. Záleží na náročnosti textu, rozpoložení žáka a délce textu, tématu.“*

Odborné texty: *„Nepřijde mi to důležité.“*

Zdroj informací: *„Řada žáků s tím má problémy. Chtěl bych to začlenit do hodiny, kdy je seznamuji, jak se učit, aby dokázali žáci najít vhodný zdroj a vědět, jak si ho ověřit.“*

Upoutání pozornosti žáka: *„Někdy žáka nechávám být, někdy na něj zaměřím pozornost.“*

Příčina nepozornosti žáka: *„Nejvíce to bude podle mého únava.“*

Probrané témata: *„Ano, je to základ. Lépe se orientují v učivu.“*

Opakování učiva: *„Nejčastěji volím otázky a někdy se zahrajeme nějakou hru nebo vytvořím kvíz.“*

Moduly ve vyučovacích hodinách: *„Využívám obrazový, grafický, verbální modul. Přizpůsobuji se žákům, ale i sobě.“*

Doplňk: -

Účastník 26

Aprobace: „*Francouzský a holandský jazyk.*”

Počet odučených let: „*Mám odučených 8 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Hlavně máme ve škole děti se specifickými poruchami učení a odlišným mateřským jazykem.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Je to hodně individuální záležitost, ale určitě na každého bude působit koncentrace, motivace, pomůcky, učivo a metody výuky.*“

Domácí příprava: „*Komunikuji jen individuálně. Většinou, když se snažím odhalit příčinu selhání.*”

Selhání žáka: „*Povzbudím ho a jdeme dále. Pokud má zájem může si známku opravit. Když žák selže, tak se ho ptám, jak se učil, čemu neporozuměl. Pozoruji ho.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Chtít se něco naučit a zlepšit se.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Hodně je to o testech, otázkách a pozorováním.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Ne, tato metoda mi neseďí.*”

Vlivy na proces učení: „*Jen občas, když žák selže a ptám se jako se učil, tak mu říkám o vlivech, především, že má mít vyvětranou místnost, vliv stravy a spánku.*”

Pojmy: „*Myslím, že ano. Průběžně se v každé hodiny ptám, zda jim je všechno jasné. Testy jsou další zpětná, že žáci většinou zvládají. Pokud máme v učivu nový pojem, tak se jich ptám, zda pojem znají a vědí význam, pokud je to možné propojuji s již známými termíny.*”

Porozumění čtenému textu: „*Většina žáků rozumí. Jiní žáci více či méně bojují s pochopením textu.*”

Odborné texty: „*Ano, aby měli představu, jak odborný text vypadá.*”

Zdroj informací: „*Většina žáků, to dobře zvládá, ale jsou žáci, kteří s tím bojují.*”

Upoutání pozornosti žáka: „Pokud se mi chce, tak ho napomenu, pokud už mám učení dost, tak ho nechám být. Kdo to zajímá tak sleduje celou dobu. Já taky někdy jako žák nedával pozor, nejde to pořád.“

Příčina nepozornosti žáka: „Z velké části to bude únavou taky i nezajímavou činností nebo vyrušením zvuky zvenčí.“

Probrané témata: „Někdy ano, pokud témata spolu souvisí tak se jich ptám.“

Opakování učiva: „Ne vždycky se mi to podaří, každopádně volím především otázky, dobře se to uzpůsobuje tématu a žákům.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, numerický, grafický nebo někdy i logicko-verbální modul. Spíš volím ty, které vyhovují mě, ale rád měním hodinu podle žáků.“

Doplňk: -

Účastník 27

Aprobace: „Tělesná výchova a holandština.“

Počet odučených let: „Učím již 12 let.“

Nejčastější SVP na vaší škole: „Ve škole máme hlavně děti s odlišným mateřským jazykem.“

Faktory, které ovlivňují proces učení: „Hmm, asi především to bude paměť, pomůcky, učivo a metody výuky, emoce, ale i sociální a rodinné prostředí, koncentrace, motivace.“

Domácí příprava: „Většina žáků se učí čtením nahlas.“

Selhání žáka: „Pomocí rozhovoru s žákem hledám, co je zřejmě příčinou selhání. Zkusíme vymyslet jiný způsob, jak se učivo naučit pomocí jiné strategie učení.“

Největší motivace žáků k učení: „Ve většině případů jsou to rodiče, žák má strach ze selhání.“

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „Hlavně to budou otázky v průběhu hodiny, didaktické hry, písemné a ústní zkoušení.“

Práce s myšlenkovými mapami: „Ano, občas je do výuky začlením.“

Vlivy na proces učení: „Pravidelně jim vysvětluji, jak má vypadat místnost, kde se učí, jaký vliv na učení má strava, spánek.“

Pojmy: „Myslím, že ano. Vždycky si vše ověřuji formou otázek v rozhovoru, v diskuzi či v různých cvičeních na opakování, kde musí pojmy využít. Nové pojmy propojuji s pojmy, které již znají, také se jich ptám, kdo pojem zná a zda vědí co znamená. Společně si pojem vysvětlíme.“

Porozumění čtenému textu: „Ano, ale je to boj. Žákům dlouho trvá práce s textem. Mají problém v něm hledat důležité informace a vyvodit nějaké závěry.“

Odborné texty: „Ano, ale jen pro představu jak, takový text vypadá.“

Zdroj informací: „Většina žáků ano, ale občas tím mají potíže.“

Upoutání pozornosti žáka: „S žáky hodně komunikuji během hodiny, takže pokud někdo není schopen reagovat na mě a na mé otázky, je jasné, že nevnímá. Pokud jeden žák nereaguje a je to opakované, tak dostává speciální úkol. Pokud celá třída, tak změním metodu/aktivitu ve výuce.“

Příčina nepozornosti žáka: „Velký vliv únava, ale i...nezajímavá činnost nebo žáka ruší zvuky z okolí.“

Probrané témata: „Ano, baví mě jim ukazovat, aby si učivo propojovali.“

Opakování učiva: „Ano, využívám hlavně otázky, které jsou někdy doplněny ještě tajenou, kvízem nebo nějakou hrou.“

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, numerický, grafický modul. Využívám to, co vyhovuje oběma stranám.“

Doplňk: -

Účastník 28

Aprobace: „*Biologie a zeměpis.*”

Počet odučených let: „*Už mám odučených 25 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Ve škole máme děti s SPU nebo s poruchami pozornosti.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Je to velmi individuální. No, ale určitě bych řekla paměť, motivace, pomůcky, učivo a metody výuky, emoce, logika, sociální a rodinné prostředí. taky i koncentrace.*”

Domácí příprava: „*Žáci mají lepší výsledky, když slyší výklad učitele a doma si učivo čtou nahlas a učí se z obrázků.*”

Selhání žáka: „*Dám mu další šanci zvládnout učivo. Pomocí rozhovoru s žákem se snažím přijít na to proč selhal. Většinou nerozuměl učivu nebo zapomněl, že se píše test.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Zájem o danou oblast.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Hlavně opakovací otázky.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Ne.*”

Vlivy na proces učení: „*Spíše ne, občas na to téma narazím, když se žáků ptám, jak se připravovali na test. Tak jim některé vlivy představím.*”

Pojmy: „*Jak kdo, někdo ano a jiný ne. Základní pojmy, které se dlouho opakují si pamatují, ale další spíše ne. Nové pojmy jim představuji a ptám se, zda o nich uslyšeli a kdo by věděl význam. Některé dokonce propojují s již probranými – podobný význam, navazují na sebe nebo úplný opak.*”

Porozumění čtenému textu: „*Těžko se to určuje, ale většina má problémy.*”

Odborné texty: „*Ano, ráda jim ukazuji, jak takový text vypadá, občas s ním i pracujeme.*”

Zdroj informací: „*Většina žáků ano, ale někteří žáci s tím ještě bojují.*”

Upoutání pozornosti žáka: „*Upoutat pozornost umím, pokud žák směřuje pozornost jím, tak se je snažím zaujmout.*”

Příčina nepozornosti žáka: „*No, asi to bude únava.*”

Probrané témata: „*Ano, ráda propojuji staré a nové učivo.*”

Opakování učiva: „*Ano, v každé hodině otázky a občas vytvořím nějakou hru na opakování.*”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „*Využívám obrazový, grafický, modul. Jak kdy, někdy především sobě a jindy i žákům a dané třídě.*”

Doplňk: -

Účastník 29

Aprobace: „*Matematika a fyzika.*”

Počet odučených let: „*Učím 7 let.*”

Nejčastější SVP na vaší škole: „*Ve škole učím hlavně děti se specifickými poruchami učení.*”

Faktory, které ovlivňují proces učení: „*Především to bude...paměť, koncentrace, emoce, motivace, sociální prostředí a metody výuky.*”

Domácí příprava: „*Jelikož máme na škole i hodně dětí z bilingválních rodin, tak je pro děti snazší, když slyší výklad učitele a vysvětlí jim čemu nerozuměli. Doma nejčastěji využívají čtení textu nahlas – učí se text z prezentací, cvičení či zápisků ze sešitu.*”

Selhání žáka: „*Snažím se zjistit příčinu proč se žák neučil. Nabídnu mu novou možnost si známku opravit. Učivo mu znovu vysvětlím, jelikož se často stává, že látku žák nepochopil a stydí se požádat o pomoc.*”

Největší motivace žáků k učení: „*Pochvala a podpora ze strany rodiny.*”

Ověření, zda žák rozumí probíranému tématu: „*Otevřený rozhovor s žákem.*”

Práce s myšlenkovými mapami: „*Občas pokud to dokáží zapojit do učiva.*”

Vlivy na proces učení: „*Občas jim zmíním, jak má vypadat vhodné místo k učení nebo že je důležitý kvalitní spánek.*”

Pojmy: „Myslím, že rozumí při opakování se orientují. Při novém učivu si pojmy dávají do souvislosti. Když máme nový pojem v učivu, tak se jich často ptám, zda pojem znají a vědí co znamená. Pojmy propojují s již známými a ukazují rozdíly. Lépe si to zasadí do kontextu.”

Porozumění čtenému textu: „Ano, většina rozumí a nemá problém.”

Odborné texty: „Ano, občas jako ukázkou.”

Zdroj informací: „Zdroj umí najít, ale ne vždycky je vhodný. Ještě musíme zapracovat na zlepšení.”

Upoutání pozornosti žáka: „V dopoledních hodinách se mi učí lépe, žáci dávají větší pozor, odpoledne je to již náročnější, jejich myšlenky ubíhají k tomu, co budou dělat po škole nebo co mají na oběd. Když nedávají pozor, tak často zvyšují hlas, žáci se pak zklidní.”

Příčina nepozornosti žáka: „Nezáživná činnost, únava nebo vyrušování jinými elementy – myšlenky na to co budou dělat po škole, kroužky, zvuky z jiných tříd nebo zvenčí.”

Probrané témata: „Ano, snažím se stále propojovat staré a nové učivo.”

Opakování učiva: „Ano, nejčastěji volím jen otázky, dají se uzpůsobit každému žákovi a dobře odhalím, zda tématu rozumí nebo ne.”

Moduly ve vyučovacích hodinách: „Využívám obrazový, grafický, verbální modul. Přizpůsobuji se žákům.”

Doplňek: -