

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Celoživotní vzdělávání (CŽV)

STUDIUM V OBLASTI PEDAGOGICKÝCH VĚD PRO UČITELE

ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ, PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ A

ODBORNÉHO VÝCVIKU (CŽV DVPP DPS)

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

JAROMÍR HENDRYCH

**Specifické poruchy učení se zaměřením na
dyslexii a dysgrafii u žáků nižšího gymnázia v
rámci výuky ruského jazyka jako druhého cizího
jazyka**

Praha 2022

Prohlášení

Předložená závěrečná práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně na základě použité literatury, ze které řádně cituji. Veškeré prameny jsou uvedeny v seznamu bibliografie.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Jaromír Hendrych

.....

Jméno a příjmení

V Praze dne 18.9.2022

Poděkování

Děkuji své rodině za podporu při zpracování této závěrečné práce.

Anotace

Závěrečná práce s názvem Specifické poruchy učení se zaměřuje na specifické poruchy učení žáka nižšího stupně gymnázia v Praze v rámci výuky ruského jazyka jako druhého cizího jazyka. Práce se zejména soustředí na dvě specifické poruchy, a to dyslexii a dysgrafii v rámci případové studie žáka a její analýze.

Klíčová slova

Dyslexie, dysgrafie, případová studie, ruský jazyk, specifické poruchy učení, žák

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.1 Definice pojmu specifické poruchy učení (SPU).....	10
1.2 Charakteristika a definice jednotlivých druhů SPU	11
1.2.1 Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení	11
1.2.2 Dysgrafie – specifická porucha grafického projevu	12
1.2.3 Dysortografie – specifická porucha pravopisu	12
1.2.4 Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností	13
1.2.5 Dyspraxie – specifická vývojová porucha motorických funkcí.....	13
1.2.6 Dyspinxie – specifická porucha kreslení	13
1.3 Etiologie specifických poruch učení	14
1.4 Individuální vzdělávací plán	16
1.5 Obecně vhodné přístupy k žákům s SPU	17
1.6 Vhodné přístupy k žákům s dyslexií	19
1.6.1 Vhodné přístupy u čtení.....	19
1.6.2 Vhodné přístupy u písemného projevu:	20
1.6.3 Vhodné přístupy u žáků s dyslexií v rámci cizího jazyka.....	21
1.7 Vhodné přístupy k žákům s dysgrafií.....	22
1.8 Výuka ruštiny jako cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami	23
2 PRAKTICKÁ ČÁST	26
2.1 Metodologie.....	26
2.1.1 Kvalitativní výzkum	26
2.1.2 Případová studie (case study)	27
2.2 Žák Adam P.....	28
2.2.1 Vyšetření žáka Adama P. dle PPP a její závěry.....	29

2.2.2	Doporučená podpůrná opatření z PPP	30
2.2.3	Podpůrná opatření ve výuce ruštiny u Adama P.	34
	ZÁVĚR	37
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	39
	SEZNAM ZKRATEK	42
	PŘÍLOHY.....	43

ÚVOD

Téma specifických poruch učení je v posledních několika letech velmi diskutovaným tématem nejen ve sdělovacích prostředcích, ale i mezi veřejností. Z jakého důvodu jsou tyto poruchy více na zřeteli je jistě do určité míry dáno vyšší informovaností rodičů, zároveň včasné a lepší diagnostice z řad odborných pracovníků. Vyšší frekvence těchto poruch má mnoho příčin. Přispívá k tomu i dnešní doba, která je z mého pohledu velmi zrychlená i z hlediska komunikace. V době, kdy se komunikace přesunula na internet a nejrůznější aplikace a komunikátory typu WhatsApp, Viber¹ apod. nemůže být divu, že děti své vyjadřování zkracují tak, že někdy bez určitého dovysvětlení neznalý člověk ani nerozklíčuje danou ať už ústní, či písemnou výpověď dítěte. Tyto poruchy také mají za následek možný neúspěch a stres dítěte. Je tedy nasnadě, aby učitelé byli velmi dobře proškoleni v tomto odvětví a byli schopni jako mezi prvními rozpoznat tyto potíže a včas odkázat zákonné zástupce dítěte na odborná pracoviště, kde doporučí další postup. Z tohoto důvodu se nároky i na samotné učitele zvyšují zejména z hlediska jejich umění zapojit i odlišné metody práce s dětmi, které mají diagnostikovanou právě jednu z těchto poruch.

V neposlední řadě téma závěrečné práce bylo vybráno na základě mého působení jako pedagoga anglického a ruského jazyka na jednom z pražských osmiletých gymnázií. Jelikož působím jako učitel ruského jazyka – tedy druhé cizího jazyka, který ač slovanský, je navíc po grafické stránce velmi odlišný od českého, zajímala mě, jaké komplikace mohou nastat právě u žáků a žákyň při nácviu jednotlivých grafémů, potažmo jejich čtení. Pokud v předchozích řádcích zmiňujeme odlišnost z hlediska grafického systému, je nutné zmínit, že základ ruské abecedy je založen na cyrilici. Toto odlišné písmo, které bylo vytvořeno v devátém století, mělo třicet osm písmen, z kterých čtenější část byla přejata z abecedy řecké. Současná ruská abeceda (azbuka) se skládá z třiceti tří písmen. Problém navíc mohou vyvstat, jelikož některé grafémy ruské azbuky se podobají latince, nicméně významem se liší, což činí zpočátku potíže i intaktním žákům a žákyním, natožpak žákům a žákyním se specifickými poruchami učení. Několik žáků

¹ Whatsapp, V iber aj. jsou multiplatformní aplikace umožňující výměnu zpráv a multimediálních souborů mezi vlastníky chytrých telefonů s použitím internetu

s diagnostikovanou specifickou poruchou učení je ve třídě třetího ročníku osmiletého gymnázia, ve které ruský jazyk vyučují.

Práce je rozdělena do dvou částí, kde v první z nich je v teoretické rovině diskutováno téma specifických poruch učení v obecnější rovině. Jsou zde zmíněny definice specifických poruch, dále charakter a etiologie a vhodné přístupy žákům s diagnostikovanou SPU. Teoretická část vycházela především z následujících autorů a autorek, publikací, článků a vyhlášek např.: *JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování*, *MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení*. *FOŘTOVÁ, Kateřina. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*, *Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* aj.

Praktická část se věnuje již zúženému tématu dysgrafie a dyslexie na příkladu žáka nižšího gymnázia v osmiletém cyklu v rámci jednopřípadové studie, jejímž výstupem bude následná analýza nasbíraných dat, jejich aplikace v praxi a interpretace.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Definice pojmu specifické poruchy učení (SPU)

Definice Specifických poruch učení, dále jen SPU, nejsou vždy mezi odbornou společností jasně ukotveny. Velmi často však specifické vývojové poruchy učení (SPU) bývají vymezeny např. dle Matějčka a Zelinkové jako neschopnost či snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti²³.

Ve školské legislativě je SPU ukotveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. *vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*,⁴ jsou žáci a žákyně se SPU označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož kromě tzv. *reedukace*⁵ těchto SPU je vhodné a nutné užít i odlišných didaktických metod (případně dalších pomůcek speciálně vytvořené pro děti s SPU). Je také nutné, aby žák při různých situacích ve škole projevil své schopnosti a zažil úspěch, který slouží i jako obrana před negativními dopady na SPU u žáka.⁶

² MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x

³ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

⁴ Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast2.10/2016>.

⁵ Reedukace = využití metod speciální pedagogiky při úpravě narušených funkcí (sluchu, zraku, řeči, pohybových a rozumových schopností (Slovník cizích slov abz.cz)

⁶JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

1.2 Charakteristika a definice jednotlivých druhů SPU

V následujících odstavcích budou blíže představeny charakteristiky jednotlivých specifických poruch učení. Dle Zelinkové a Míchalové můžeme specifické poruchy učení klasifikovat na základě rozličných kritérií. Velmi rozšířenou klasifikací je dle postižení školních dovedností a dle výkonů ve školním vzdělávání.⁷

Specifické poruchy učení jsou děleny na

- 1) poruchu čtení (dyslexii),
- 2) poruchu psaní (dysgrafii),
- 3) specifickou poruchu pravopisu (dysortografii),
- 4) vývojovou poruchu kreslení (dispensi),
- 5) poruchu počítání (dyskalkulii),
- 6) poruchu motorických funkcí (dyspraxii)
- 7) poruchu hudební schopnosti (dysmúzií)⁸

1.2.1 Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení

Vývojová porucha čtení je nejběžnější poruchou učení. Devadesát pět procent dětí se specifickými poruchami učení má diagnostikována vývojovou poruchu čtení.⁹ Dyslexie neboli specifická vývojová porucha čtení vzniká velmi často na podkladě tzv. obtíží s propojováním písmen s odpovídajícími hláskami - tzv. fonologický deficit. V souvislosti s fonologickým deficitem bývá ve spojitosti s dyslexií i vizuální deficit, ve kterém je narušeno zrkové vnímání, může být i narušeno zrkové rozlišování (např. vnímání barev). V některých případech je i insuficientní zrková paměť, motorika mluvidel či

⁷ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

⁸ MÍCHALOVÁ, Z.: Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001.

⁹ FISHER, S., ŠKODA, J. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008.

očních pohybů. Dle Jucovičové se uvádí i jako příčina spolupráce mozkových hemisfér. Dalším negativním vlivem je porucha pozornosti.¹⁰

1.2.2 Dysgrafie – specifická porucha grafického projevu

Jucovičová dysgrafii definuje jako specifickou poruchu grafického projevu, především psaní. Nejčastější příčinou je porucha motoriky. Nedílnou součástí jsou i zrakové deficity a případně problémy s pamětí (dítě může mít např. obtíže při zapamatování tvarů písmen).¹¹ Písmo u těchto žáků je těžkopádné, neobratné, neuspořádané. Dlouhou dobu není schopen žák dodržet správnou výšku jednotlivých písmen. Písemný projev je velmi často pomalý i při vysokém úsilí.¹²

1.2.3 Dysortografie – specifická porucha pravopisu

Definice a charakteristika dysortografie je dle Jucovičové následující: jedná se o specifickou poruchu pravopisu, která vzniká velmi často na základě poruchy percepce sluchu. V rámci sluchového vnímání je narušena především schopnost sluchového rozlišování (jde především o diferenciaci zvuků, jejich délky a výšky, hloubky jednotlivých hlásek, slabik apod. Bývá narušena i schopnost sluchové orientace a sluchové paměti. Mnohdy bývá snížený i cit pro jazyk. Potíže se mohou vyskytovat i kupříkladu ve zrakovém vnímání. Tato porucha pravopisu se může zvyšovat, pokud je přítomna i porucha pozornosti.¹³

Etiologie specifických poruch učení

10 JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

11 Tamtéž.

12 FISHER, S., ŠKODA, J. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008.

13 JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

1.2.4 Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností

Blažková definuje dyskalkulii jako specifickou poruchu počítání. „*Tato porucha pojímá specifické postižení dovednosti počítat, kterou nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha se především týká ovládnutí základních početních úkonů (sčítání, odčítání, násobení a dělení) spíše, než abstraktnějších dovedností jako je např. algebra.*“¹⁴ Je nutné zmínit, že existují různé druhy dyskalkulií (např. dyskalkulie praktognostická, verbální, ideognostická atd.). Nejčastěji se objevuje dyskalkulie operacionální.

1.2.5 Dyspraxie – specifická vývojová porucha motorických funkcí

Dle výkladu metodického portálu NPI je dyspraxie specifická vývojová porucha motorických funkcí u dítěte s průměrnou inteligencí a vyšší. U žáka s dyspraxií je prokazatelně viditelný rozdíl mezi jeho pohybovými schopnostmi a věkem. Žák ve velké míře může mít obtíže při osvojování komplexních pohybových dovedností. Hrubá motorika je opožděná v rámci vývoje a žák má též problémy i v nápodobě pohybů u jiných lidí. Posléze si s obtížemi učí úkoly a úkony, které vyžadují jemnou motoriku. Žák, který má diagnostikovanou specifickou poruchu motorických funkcí může být neprávem označován jako nemotorný a nešikovný.¹⁵

1.2.6 Dyspinxie – specifická porucha kreslení

Pod tímto pojmem je „skryta“ vývojová porucha kreslení. V jejím pozadí bývá buď porucha v oblasti vizuální (dysgnosie) nebo motorická (dyspraxie), nebo v obou. Je zde charakteristická nízká úroveň vlastní kresby i obkreslování. Je zde vidět značně neobratné

14 BLAŽKOVÁ, Růžena. Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

15 GOŠOVÁ, Věra. Metodický portál RVP NPI: Výklad hesla [online]. 2011 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dyspraxie

zacházení s tužkou, pastelkou či perem. Objevují se obtíže s chápáním perspektivy.¹⁶ Dle Müllera mezi další projevy patří velmi silný tlak na pero, případně tužku, hojné opravy chybného zápisu, případně gumování. Je zde upozorňováno také na možnost koexistence dyspinxie s výše zmíněnou dyskalkulií, kdy si žák není schopen rozvrhnout postup při rýsování.¹⁷

1.3 Etiologie specifických poruch učení

Od samého počátku zájmu o problematiku specifických poruch učení se předpokládalo, že potíže v psaní a ve čtení nejsou následkem sníženého IQ, slabého a málo podnětného rodinného zázemí, ba ani negativního emocionálního vývoje jedince. Problémy specifických poruch učení mají spojitost s funkčními nedostatky centrální nervové soustavy, která může způsobit syndrom označovaný jako lehká mozková dysfunkce.¹⁸

V rámci odborné literatury je pohled dle Smečkové na etiologii specifických poruch učení různý a prochází nepřetržitým rozvojem a vývojem. Je možné tvrdit, že v jednadvacátém století existuje model etiologie SPU školních dovedností, který říká, že existuje celá řada aspektů a příčinných souvislostí specifických poruch učení, v jejichž důsledku se jednotlivé SPU se nemusí vzájemně vylučovat, ba naopak – dochází k jejich kombinaci. Výše zmíněný model ustanovil Müller a ukazuje vzájemnou kontextuální propojenost

16 GOŠOVÁ, Věra. Metodický portál RVP NPI: Výklad hesla [online]. 2011 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dyspinxie

17 MÜLLER, O. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

18 FISHER, S., ŠKODA, J. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008.

ISBN 978-80-7387-014

mezi tzv. přímými a nepřímými etiologickými faktory specifických poruch školních dovedností.¹⁹

Dle Smečkové existují dva faktory, a to endogenní faktory a exogenní:

- **Endogenní (vnitřní) faktory²⁰**

1) Dysfunkce centrální nervové soustavy, kde jsou uvedeny dva faktory, a to dědičnost a genetické dispozice, kde veškeré poruchy mohou být přenášeny. Dozajista existují genetické vlivy pro vznik specifických vývojových poruch učení. Dosud však není známo, které by to měly být.

2) Lehká mozková dysfunkce, kde příčiny mohly nastat již v prenatálním období (např. infekční onemocnění matky) perinatálním období, např. intoxikací plodu novorozeneckou žloutenkou a v postnatálním období zde může být např. infekční, gastrointestinální onemocnění dítěte až do jeho dvou let života.

- Odlišné uspořádání mozkových aktivit. V oblasti zpracování řečových informací v mozku byl provedeny výzkumy, ve kterých byly sledovány určité změny v zaměření mozkových aktivit v rámci procesu čtení na EEG). U dětské i dospělé populace s diagnostikovanou dyslexií byly zjištěny rozdílnosti evokovaných potenciálů na zrakové a zvukové podněty. Z toho plyne, že dotyční jedinci museli vyvinout mnohem vyšší úsilí než intaktní populace.

19 SMEČKOVÁ, Gabriela. Etiologie specifických poruch školních dovedností: Výklad hesla [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-10.pdf>

20 SMEČKOVÁ, Gabriela. Etiologie specifických poruch školních dovedností: Výklad hesla [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-10.pdf>

- **Exogenní (vnější) faktory²¹**

Pod tuto skupinu řadíme negativní vlivy prostředí, a to v rámci rodiny a školy.

U rodiny zmiňuje Smečková např. tzv. zvláštní postavení dítěte – jedináčka, na kterého jsou kladeny nepřiměřené nároky. Dalším možným faktorem mohou být konfliktní vztahy v rodině. Za velké riziko jsou dle Smečkové považovány matky, které trpí depresivními stavy, které nejsou s to kladně reagovat na podněty dítěte. Děti jsou poté tak zklamávány a nejsou s to se popasovat např. s obtížnějšími a náročnějšími životními či školními situacemi. Výše zmíněné podněty se tak mohou projevit právě i u poruch pozornosti.

B) Škola – každý vyučující má své techniky a metodiky výuky, které však nemusí každému žákovi nutně vyhovovat. Neméně důležitými faktory, které mohou narušovat vnitřní pohodu žáka, mohou být vzhled a velikost třídy, dostatečný přísun denního světla, hlučnost, prašnost aj.²²

1.4 Individuální vzdělávací plán

Na webových stránkách Ministerstva školství mládeže tělovýchovy se definuje IVP (neboli Individuální vzdělávací) jako jedno z vícero podpůrných opatření, které má přispět k podpoře vzdělávání žáka s SPU (případně žáka nadaného). IVP vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy. Jedná se o závazný dokument. IVP je zpracováno na základě např. Pedagogicko-psychologické poradny a také žádosti zákonného zástupce (případně zletilého žáka). Na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka, nebo zákonného zástupce, jej škola zpracovává pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření. Je nutné zmínit, že IVP je vypracován učitelem příslušného předmětu. Metodickou pomoc při tvorbě IVP má na

21 SMEČKOVÁ, Gabriela. Etiologie specifických poruch školních dovedností: Výklad hesla [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-10.pdf>

22 Tamtéž

starosti výchovný poradce, který je v kontaktu se školským²³ poradenským zařízením (např. PPP) ve spolupráci s pověřeným pracovníkem poradenského zařízení.

Dle Zelinkové musí IVP musí obsahovat tyto informace

- údaje o žákovi, které jsou nezbytné pro péči
- diagnózu pedagoga,
- seznam pomůcek, které stanoví např. PPP poradnou,
- hodnocení žáka a jaký postupem by se mely ověřovat jeho znalosti
- návrhy na snížený počet žáků ve třídě, jeli to zapotřebí²⁴

1.5 Obecně vhodné přístupy k žákům s SPU

Následující obecná doporučení pro pedagogy jsou převzata z *Metodiky pro pedagogy „Jak pracovat s dětmi se speciálními potřebami“*²⁵ a jsou určena pro děti a žáky s jakoukoliv speciální poruchou v obecné rovině.

- Je nutné vycházet z předpokladu, že úspěšnost žáka se specifickými vzdělávacími poruchami je navázána na činnosti, ve kterých kvůli své poruše, nemůže podávat nejpříznivější výkon. Jedná se převážně o veškeré poruchy, u kterých preferují ústní formy ověřování znalostí a dovedností.
- Dále je nutné vysvětlit z pozice pedagoga všem zúčastněným stranám (tj. dotyčné žákyni či dotyčnému žákovi, rodiči, pedagogům, spolužákům aj.), že daný žák bude odlišně klasifikován a hodnocen a krátce, přiměřeně věku žáků vysvětlit, co je základem této specifické poruchy učení. Je vhodné také zdůraznit, v jakých oblastech je dítě úspěšné.

23 MŠMT: Individuální vzdělávací plán [online]. [cit. 2022-11-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1#otazka1>

24 ZELINKOVÁ, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe.

25 FOŘTOVÁ, Kateřina. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. 2013 [cit. 2022-11-12]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

- Důležité slovo, které by mělo být podrženo, že je vše nutné individualizovat a posuzovat s citem. Je nutné vycházet z doporučení a závěrů pedagogicko-psychologických poraden a další zpráv vyšetření dítěte, které podstoupilo.
- Dále se doporučuje, aby daný žák či žákyně zažilo pocit úspěchu, z důvodu omezení možné rezignace dítěte a jeho ztrátu zájmu o předmět aj. Podstatné je hodnocení jen toho, co dítě stačilo vypracovat. Není vhodné porovnávat výsledky žáka s ostatními spolužáky, a to ani s těmi, které mají taktéž diagnostikované SPU, jelikož projevy té samé poruchy mohou být odlišné
- Mělo by docházet ke kooperaci se speciálním pedagogem. Třídní učitel, výchovný poradce by měl seznámit ostatní učitelé s danými specifiky poruchy dítěte a jak k němu přistupovat.
- V rámci třídy je vhodné si žáka či žákyni posadit před sebe, případně aby sedělo s klidným spolužákem. Případně se doporučuje jej, ji posadit doprostřed třídy (učebny) než na kraj.
- V rámci výuky a výkladu nové látky by měl být projev učitele srozumitelný, jednoduchý i co se týče délky vět a náročnosti a použití slov. V průběhu výuky by se měl pedagog ujistit, zdali žák či žákyně pochopili a porozuměli výpovědi učitele. U mladších dětí je nasnadě pomáhat žákovi si zorganizovat si čas na zadané úkoly dle jeho náročnosti.²⁶
- Nemělo by docházet k výkladu nové látky, například po aktivitách, které byli náročné na výdej energie. Je zde velká pravděpodobnost zvýšené únavy.
- Důraz by měl být kladen na zvýšenou trpělivost pedagoga s pomalejším tempem žáka či žákyně. Žák či žákyně, který vidí, že učitel trpělivost, snáze odbourá stres a zamezí se možné rezignaci a zájem o předmět.
- V neposlední řadě je nutné naučit žáky se specifickými poruchami učení zodpovědně a systematicky pracovat v rámci svých možností. Jelikož

26 FOŘTOVÁ, Kateřina. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. 2013 [cit. 2022-11-12]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

diagnostikovaná specifická porucha učení neznamená, že žáci s SPU nemusí nic dělat a jsou zbavení všech povinností.²⁷

1.6 Vhodné přístupy k žákům s dyslexií

Jak bylo výše zmíněno, obtíže žáka s dyslexií nejsou omezeny jen na čtení, ale prostupují do celého procesu vzdělávání, kde je žák závislý na pochopení textu. U čtení a písemného projevu jsou dle Jucovičové²⁸ doporučována následující opatření

1.6.1 Vhodné přístupy u čtení

- Vyjádřit pochopení a podporu žákovi
- Postupy doporučené v rámci reedukace musí být důsledně uplatňovány i v rámci klasické výuky
- V rámci čtení je nutné respektovat při hodnocení žáka jeho aktuální úroveň čtenářských dovedností
- Nedoporučuje se žáka vyvolávat k hlasitému čtení před třídou (případně jen kratší texty)
- Je nutné respektovat často pomalejší tempo čtení
- Je velmi dobré umožnit používání nezbytných pomůcek (např. čtecí okénko, záložka s výřezem)
- Neupozorňovat na chyby s výrazy, které mají negativní konotaci (např. „opět chybně“, „špatně“). Lepší je volit např. fráze a slova typu: „ještě jednou“, „pozor“ aj.

27 FOŘTOVÁ, Kateřina. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. 2013 [cit. 2022-11-12]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

28JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

- Žák se nesmí trestat za to, že pokud je vyvolán, neví, kde se nachází (žáci s dysgrafií se hůře orientují v textu, neudrží pozornost aj.)
- za domácí úkol je vhodné dávat přiměřeně dlouhý text (z hlediska obsahu i náročnosti)
- V rámci doporučené literatury je možné nabídnout audioknihy
- Je podstatné neporovnávat čtení žáka s dyslexií s intaktními spolužáky, tak i s jinými s diagnostikovanou dyslexií (úroveň poruchy může být jiná)
- Obeznamit ostatní vyučující a poskytnout případně podrobnější informace, k žákovi s dyslexií a jak k němu přistupovat
- Je nasnadě oceňovat i snahu a drobné úspěchy²⁹

1.6.2 Vhodné přístupy u písemného projevu:

U písemného projevu jsou dle Jucovičové³⁰ doporučována následující opatření

- Žáka je nutné průběžně kontrolovat, jelikož žák s dyslexií se může při opisu, prepisu písmen a textů dopustit chyby jen na základě chybně přečteného zadání či předlohy.
- Pedagog by měl volit přiměřené texty pro opis či přepis (z hlediska obsahu a rozsahu)
- Reflektovat čas, který žák potřebuje pro vypracování písemného projevu a hodnotit to, co ve skutečnosti žák stihne. To, co žák nestihne je možné dohodnoti později v rámci např. ústního zkoušení, rozpravy apod.)
- U diktátů se doporučují používat tzv. „doplňovačky“, který může nahradit klasický diktát. Žákům s dyslexií může činit obtíže přečíst vlastnoručně napsaný text. Díky doplňovacím diktátům je žákovi poskytnut dostatek času na vlastní kontrolu. Další možností je diktát krátit, případně diktovat pomalejším tempem řeči.

29 JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

30 Tamtéž

- U písemných prací v rámci ověření znalostí je vhodně upřednostnit kratší a jednodušší otázky či zadání. Pokud je porucha těžší formy, písemné zadání je nahrazeno ústním přečtením aj.
- U velmi těžkých forem specifické poruchy čtení je vhodné ústní ověřování v rámci objektivit³¹

Výš uvedené body naznačují, že písemný projev, který je časově ohraničený, může být značnou nevýhodou pro děti s dyslexií.

1.6.3 Vhodné přístupy u žáků s dyslexií v rámci cizího jazyka

Je obvyklé, že žáci se specifickou poruchou čtení mívají potíže se čtením textu a celkově s učením a osvojením si cizího jazyka prostřednictvím čtení (např. v rámci učení se nové slovní zásoby skrze čtení), v některých případech i psaním. Při výuce cizího jazyka je u dyslektických žáků doporučováno si fixovat učivo skrze sluch – např. pomocí audionahrávek, speciálního počítačového softwaru, který umožňuje cizí slovo, text po kliknutí vyslovit, přečíst apod.

Je vhodné také omezit čtení náročných a delších textů. V rámci ověřování učiva je příhodnější upřednostnit ústní projev žáka. Při vysvětlování nové slovní zásoby je důležité používat co nejvíce názorných pomůcek a konkretizovat danou slovní zásobu (např. při využití obrázků, videí, skrze dramatizaci apod.)

31 JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

1.7 Vhodné přístupy k žákům s dysgrafií

Dle Jucovičové³² je při osvojování a fixaci písmen nutné využívat tzv. multisenzoriální přístup (tvar grafému je možné např. vymodelovat, obtahovat dle šablony apod.)

- Je vhodné zařadit uvolňovací cvičení před i v průběhu vlastního psaní
- V závislosti na věku se pokusit o správný úchop a jeho fixaci psacích potřeb
- Podobně jako u výše zmíněných poruch by se měla každá snaha a mírný pokrok ocenit. Umožnit dítěti využívání potřebných pomůcek – např. podložka pro sklon písma, podložka se znázorněním správné polohy sešitu, vhodné psací a kreslicí náčiní, papírový kornout pro
- Pokud je potřeba, je možné využít sešity s pomocnou liniaturou, většími linkami
- Podobně jako u dysgrafie a dalších poruch je nutné respektovat pomalejší žákovo tempo psaní a upřednostnit kvalitu dokončeného úkolu žáka před kvantitou
- důsledným doplňováním diakritických znamének ihned po napsání daného písmene tiché předříkávání.
- Chyby v oblasti gramatiky v písemném projevu doporučuje Jucovičová následně ještě ověřit ústně a na základě ústního „přezkoušení“ až poté zhodnotit písemný projev jako celek. Diktát lze též nahradit doplňovacím cvičením, zkrácenou verzí apod.

32 JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

1.8 Výuka ruštiny jako cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami

Ruský jazyk je všeobecně díky své podobnosti češtině považován za snáze zvládnutelný jazyk v porovnání např. s cizími jazyky neslovanského původu. Avšak je nutné zmínit krátký historický diskurz. Základ ruské abecedy (azbuky) je založen na cyrilici. Toto odlišné písmo, které bylo vytvořeno již devátém století, obsahovalo třicet osm písmen, z kterých čtenější část byla přejata z abecedy řecké.³³ Současná ruská abeceda (azbuka) se skládá z třiceti tří písmen, pro ukázkou názorné rozdílnosti oproti latince je uvedena tabulka Azbuky psacího a tiskacího písma viz obr. č. 1 níže.

А а	Аа	a	a	К к	Ка	k	ка	Х х	Ха	ch	ха
Б б	Бб	b	бэ	Л л	Лл	l	эль	Ц ц	Цц	c	цэ
В в	Вв	v	вэ	М м	Мм	m	эм	Ч ч	Чч	č	че
Г г	Гг	g	гэ	Н н	Нн	n	эн	Ш ш	Шш	š	ша
Д д	Дд	d	дэ	О о	Оо	o	о	Щ щ	Щщ	šč	ща
Е е	Ее	je	е	П п	Пп	p	пэ	Ъ	ъ	tvrdý znak	твердый знак
Ё ё	Ёё	jo	ё	Р р	Рр	r	эр	Ы	ы	y	ы
Ж ж	Жж	ž	жэ	С с	Сс	s	эс	Ь	ь	měkky znak	мягкий знак
З з	Зз	z	зэ	Т т	Тт	t	тэ	Э э	Ээ	e	э
И и	Ии	i	и	У у	Уу	u	у	Ю ю	Юю	ju	ю
Й й	Йй	j	и	Ф ф	Фф	f	эф	Я я	Яя	ja	я

1

Převzato z učebního souboru *Raduga po-novomu 1* (nakl. Fraus) 1

³³ 988 – přijetí křesťanství v Kyjevské Rusi

Azbukové písmena se obecně ve školách probírají postupně a rozeznávají se tři stupně obtížnosti

1. Písmena shodná s latinkou (např. А,К,М,О,Т..)
2. Písmena odlišná od latinky (např. П,Ф, Б,Г,Д,Ж,З, Ы,Ц,Ш, Ы,Ч,Ы,Ь,Я..)
3. Písmena svou podobou shodná s latinkou, ale významem odlišná, případně „zrádná“ (např. Р,С,У, В,Н,Х)

Zde tedy mohou vyvstávat problémy, jelikož se některé grafémy ruské abjazyky, jak je výše uvedeno, podobají latince, nicméně významem se liší, což činí zpočátku potíže i intaktním žákům a žákyním, natožpak žákům a žákyním se specifickými poruchami učení. Proto se výuka ruštiny dělí dle Grenarové a Vítkové do třech období.

Prvním z nich je předabukové, dále abukové a v poslední řadě poabukové období. Každá část je a její výuka je zaměřena jiný aspekt.

- V předabukovém období se zaměřujeme vedle zvukové stránky jazyka také na nácvik poslechových dovedností za použití jednoduchých textů.
- V abukovém období se výuka zaměřuje na první seznámení s grafickým systémem ruského jazyka (tj. s jednotlivým pořadím písmen abjazyky a jejich tvary.) Do tohoto období spadá i prvotní část nácviku čtení v ruštině.
- V poabukové období je posléze věnována pozornost na čtení s porozuměním³⁴

Zde je nutné zmínit, že zejména u čtení s porozuměním je v počáteční etapě obtížné, které souvisí s osvojením abjazyky. Žák si u hlásek v ruštině, které ovládá z mateřského jazyka, musí mimo správné výslovnosti osvojit i jejich grafickou podobu. Dále Grenarová popisuje, že každý grafém ruské abjazyky je napsán čtyřikrát. Je zde uvedena tiskací a psací varianta a zároveň i podoba velkého a malého písmene (viz obr. č. 1 na předchozí straně). Grenarová dále uvádí, že z důvodu vysoké náročnosti osvojení si grafického systému ruštiny, je náležité věnovat dostatek času nejen v rámci výuky ve třídě, ale i nejrůznějších formách domácí přípravy.³⁵

34 GRENAROVÁ, Renée a Marie VÍTKOVÁ, ed. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v cizojazyčné výuce a ve výzkumu. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210- 6024-1

35 Tamtéž

V rámci osvojení azbuky u žáka s diagnostikovanou dysgrafií jsou dle Grenarové těžkosti způsobené i malým uvolněním prstů, zápěstí a paže. Žák může křečovitě svírat psací potřeby a úchop je tak v nepatřičné poloze. To se týká nejen špatného sklonu psací potřeby, ale i materiálu, na který žák s dysgrafií píše a jeho celkové posturiky. Všechny tyto aspekty negativně ovlivňují výkon žáka s dysgrafií.

Významnou roli hraje i vhodně vybraný způsob sezení při psaní tak, aby nedoházelo k narušení rytmu a tempa písemného projevu. Psací azbuka bývá u žáka s diagnostikovanou dysgrafií hůře čitelná, zároveň může docházet k záměnám tiskací a psací varianty písmen. Pokud je navíc stanoven limit pro vypracování úkol, vzrůstá i chybovost provedení jednotlivých písmen azbuky.³⁶

Grenarová upozorňuje, že při nácviu techniky psaní psací azbuky je podstatné dosáhnout automatizace ve vybavování jednotlivých grafémů a jejich identifikace jako fonémů v rámci tzv. receptivního a aktivního osvojení. Vyučující důsledně dbá na fixaci a procvičení individuálních prvků nejdříve izolaci, poté i u celku (písmena, slabiky, slova, větné celky). Pro zvládnutí vlastní techniky psaní platí obecně zásada, že žák musí grafémy opravdu psát a ne je kreslit či malovat.³⁷

Speciální čas je potřebný na nácvik správných návyků pro napojování jednotlivých grafémů / písmen do slov i na realizaci hranic slov aj.

36 GRENAROVÁ, Renée a Marie VÍTKOVÁ, ed. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v cizojazyčné výuce a ve výzkumu. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210- 6024-1

37 Tamtéž

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část práce pojednává o specifických poruchách učení v obecnější rovině. Jelikož téma této závěrečné práce je poměrně široké a neklade si postihnout detailně veškeré aspekty specifických poruch učení a zároveň by neměl být překročen objem této práce, bylo záměrně naše téma zúženo na dysgrafii a dyslexii v rámci výuky ruského jazyka na víceletém gymnáziu jakožto druhého cizího jazyka a jednopřípadovou studii u žáka. V této části bude uvedeno vyšetření žáka v pedagogicko-psychologické poradně a podpůrná doporučení, která jsou následně aplikována ve výuce ruštiny. Uvedený žák gymnázia je z pochopitelných důvodů anonymizován (jméno je změněno), aby nedošlo k možnému úniku důvěrných dat. Zároveň je v úvodu praktické části uvedena a definována metodologie práce, na základě, které byla praktická část vypracována.

2.1 Metodologie

Vzhledem k podstatě této práce, tedy zkoumat několik žáků v jedné třídě v rámci výuky ruského jazyka, bylo rozhodnuto použít metodu kvalitativního výzkumu – případovou studii (angl. case study).

2.1.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum pojímá velmi mnoho různých metodologií. Kvalitativní studie pomáhají s formulováním porozumění vybranému jevu. Kvalitativní výzkum může být zaměřen na observaci, deskripci, zjišťování jevů aj. K vysvětlení a rozšířenému porozumění fenoménu využívá více slova, méně kvantifikuje a snaží se zasadit zkoumaný jev do širšího kontextu (prostředí, čas, vztahy mezi lidmi, aj.).³⁸

38 KNECHTOVÁ, Zdeňka, Andrea POKORNÁ, Edita PEŠÁKOVÁ a Dana DOLANOVÁ. Metodika ke zpracování závěrečné práce: Kvalitativní výzkum [online]. [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html

Příklady kvalitativních metod jsou např.:

- případové studie (case study)
- etnografie (zahrnující pozorování a participativní pozorování)
- zkoumání vyprávění založených na zkoumání jazyka
- analýza dokumentů a textů aj.³⁹

Pro tuto práci byla vybrána případová studie.

2.1.2 Případová studie (case study)

- **Vymezení pojmu**

Dle Mareše je jednotkou případové studie (angl. case study) případ. Toto je velmi široké, avšak zastřešující označení. Je tím rozuměno hlavní předmět zkoumání v rámci případové studie. Velmi často jde o specifický objekt (např. osobu, organizaci, instituci, program, proces aj.) Pojem případová studie není vždy lehké definovat, jelikož obsahuje širokou škálu přístupů, studií aj, které se v rámci studia určitého případu či případů pozorují.⁴⁰

Případové studie a její vymezení jakožto výzkumného přístupu má své opodstatnění, jelikož takový typ studie je možné provádět za pomoci různých výzkumných metod (např. pozorování, rozhovory, diskusí, analýzou dokumentace, dotazníkovým šetřením aj..). Jedná se o tzv. přístup celostní, který se pokouší poznat podstatné složky daného případu, případně postihnout zkoumaný případ v rámci reálného života a jeho porozumění.⁴¹

39 Vybrané kapitoly z metodologie: Metody výzkumu [online]. [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: <https://www.fsps.muni.cz/emuni/data/reader/book-8/04.html>. Univerzita Karlova.

40 MAREŠ, Jiří. Pedagogika - Metodologická studie: Tvorba případových studií pro výzkumné účely [online]. [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html. Univerzita Karlova.

41 Tamtéž

- **Druhy případových studií**

Dále se dle Mareše rozlišují různé typy případových studií, a to na základě počtu. Většinou se tedy rozlišují dvě skupiny, a to:

- jednopřípadová či individuální případové studie;
- vícepřípadová studie, případová studie s více než jedním případem (zde ovšem Mareš poukazuje např. na nejednoznačnost ohledně horní hranice – tedy maximální ho počtu případů)

V této práci byla vybrána jednopřípadová (individuální) případová studie.

2.2 Žák Adam P.

Žák Adam (13 let) navštěvuje tercii osmiletého cyklu na gymnáziu v Praze. Třída je zaměřena na rozšířenou výuku jazyků, kde hodinová dotace anglického jazyka činí 4 hodiny týdně, ruského 3 hodiny týdně a českého jazyka 4 hodiny týdně. Celkový počet žáků ve třídě je 26, nicméně na cizí jazyky i český jazyk je třída dělena do dvou až tří skupin. Na ruštinu je zapsáno celkem šest studentů, kteří projeví zájem o otevření tohoto druhé cizího jazyka. Zájem o výuku ruštiny na tomto gymnáziu je nižší v porovnání s výukou např. němčiny či francouzštiny. Adam si vybral ruský jazyk z důvodu zájmu o ruskou historii. Rodiče Adama měli ruštinu několik let ve škole a dle jejich výpovědi nějaké základy měli, mohli by tedy případně Adamovi alespoň v začátcích.

Z obecné podstaty gymnázia je náročnost a tempo výuky na tomto typu škol vyšší. Adam velmi dobře vychází se spolužáky, soudě dle vyučujících přírodovědných i humanitních předmětů je Adam velmi bystrý, nicméně jeho písemný a ústní projev především v jazycích se jevil být nedostatečný v porovnání s jeho spolužáky. I přes veškeré úsilí se Adamovi nedařilo pokročit a dorovnat tempo v rámci jazyků. Pomalejší tempo a nemožnost včas dokončovat úkoly vedlo k propadům nálad a částečné ztrátě motivace.

Z výše uvedených důvodu byli kontaktováni jeho zákonní zástupci, kterým bylo doporučeno třídním učitelem a výchovnou poradkyní po vzájemné konzultaci a pedagogické navštívit jednu z pedagogicko-psychologických poraden v Praze

2.2.1 Vyšetření žáka Adama P. dle PPP a její závěry

Rodiče byli s Adamem po souhlasu odesláni do pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Závěry vyšetření žáka z PPP, kterou jsou podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole, jsou následující:

- Aktuální úroveň rozumových schopností, měřené názornou zkouškou, se pohybuje v pásmu populačního nadprůměru.
- Grafomotorika mírně oslabena.
- Paměť v oblasti grafického obrazu je na velice dobré úrovni.
- Písmo se špatným úchopem. V minulosti učen psaní velkým tiskacím písmem. Následně po nástupu na gymnázium přečován psaní z důvodu zrychlení písemného projevu. Písmo nedrží tvar znaku, na lince ukotveno přiměřeně jak v tiskacím, tak psacím projevu. Opravu textu provádí až expost se zdůvodňováním jednotlivých jevů, neaplikuje přímo při psaní.
- Čtení s dobře naučenou technikou. Objevují se drobné záseky. Záměnu písmen a diakritiky opraví z kontextu. Občas nedrží intonaci. Postupně s délkou čtení dochází ke zvyšování četnosti chyb. Čtenářský kvocient v pásmu populační subnormy – výrazná rozdílnost v porovnání s mentálním potenciálem.
- Specifická zkouška vizuální diference bez chyb.
- Specifická zkouška sluchové percepce v oblasti analýzy a syntézy bez chyb s patrnou nejistotou. Ve sluchovém rozlišování pracuje s jistotou a v dobrém tempu.
- Oslabení se objevuje v oblasti jemné motoriky.
- Lateralita vyhrazeno vpravo.
- **Specifická porucha učení** v oblasti čtení a psaní (**dysgrafie, dyslexie**, susp. Dysortografie) bez jasné etiologie u dobře intelektově vybaveného studenta.
- Z výsledku bylo vyhodnoceno, že znevýhodnění žáka jsou středně závažné poruchy učení, a proto byla doporučena výuka realizována dle IVP.
- Předměty, ve kterých je výuka realizována podle individuálního vzdělávacího plánu jsou: český jazyk, anglický jazyk, **ruský jazyk**, občanská výchova, matematika, biologie, chemie, dějepis, fyzika, zeměpis, informatika, tělesná výchova, estetická výchova – výtvarná, estetická výchova – hudební.

Na základě výše uvedeného vyšetření bylo PPP zákonným rodičům doporučeno zažádat o IVP. Výsledky vyšetření byly po souhlasu rodičů zaslány škole, kde mu bylo umožněno na základě doporučení školského poradenského zařízení studium na základě IVP. Žák navštěvoval pedagogicko-psychologickou poradnu pro Prahu 5.

2.2.2 Doporučená podpůrná opatření z PPP

Na základě vyšetření, které je níže uvedeno studium podle IVP bylo umožněno na základě doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Žák navštěvoval pedagogicko-psychologickou poradnu pro Prahu 5.

Navýšení časové dotace pro práci se čteným a psaným textem

Nutné nechat využívat takové písmo, které je pro něj obvyklé (dle vlastní volby), je nutné však dodržovat základní pravidla (jasné dělení slov, jasná malá a velká písmena, jednoznačné znaky, jasná diakritika). Žák byl PPP poučen.

Je vhodné používat možnosti volby pro zkoušení – např. doplňovací cvičení nebo úkoly s volbou, případně zaškrtávání apod.

Lze volit možnost krácení úkolů

Pro kontrolu znalosti dané oblasti lze volit ústní zkoušení (po předchozí domluvě).

- Forma vzdělávání

Denní

- Organizace výuky

Pokusit se zajistit na plnění úkolu klidné prostředí – strategické místo ve třídě, samostatné sezení apod. (po dohodě).

- Hodnocení žáka

Se zvýšenou mírou tolerance hodnotit specifické chyby v písemném projevu. U předmětů nejazykových nehodnotit jazykovou složku projevu.

Dotyční vyučující daného žáka byli informováni ohledně IVP a museli poskytnout informace ohledně časového a obsahového plánu vzdělávání Adama v daném období, organizace výuky, pedagogických postupů (metody a formy práce) viz příloha

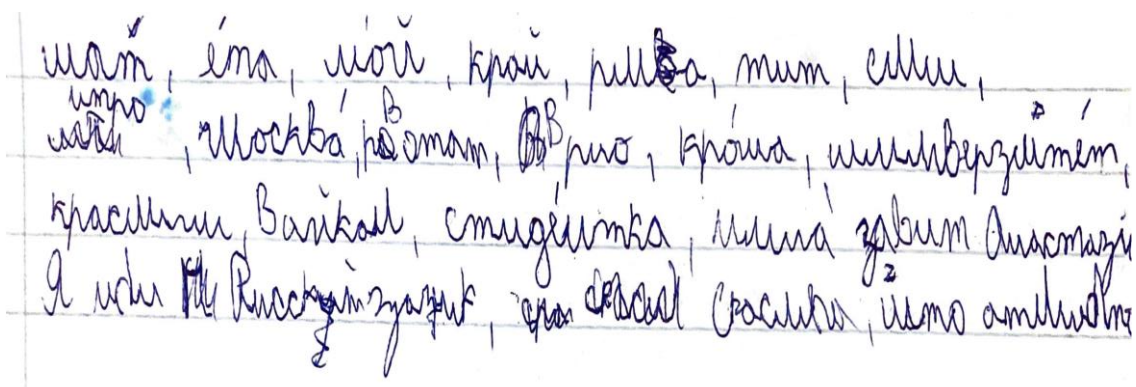
Všichni učitelé, včetně mě, kteří Adam učí, byli poučeni o jeho specifických poruchách a požádáni o vypracování IVP pro svůj předmět. Tabulka, kterou jsme vyplňovali byla následující:

V rámci ruštiny byla tato tabulka vyplněna následovně:

<i>Časové a obsahové rozvržení výuky, tematický plán, plánované výsledky:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Září – Červen;</i> • <i>Lekce 1-8 (Raduga po-novomu 1 nakl. Fraus)</i>
<i>Nezbytné kompenzační pomůcky, vybavení, učebnice:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Raduga po-novomu 1, učebnice a pracovní sešit, mobilní telefon (diktafon), notebook s fonetickou ruskou klávesnicí, online učebnice Raduga po-novomu 1</i>
<i>Metody výuky a formy zadávání úkolů:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Frontální, skupinové práce, práce ve dvojicích. Úkoly zadávány na platformě Google Classroom – možnost notifikací.</i>
<i>Požadavky ke klasifikaci:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Napsání všech testů za jednotlivé lekce, slovní zásoba (písemně/ústně – na základě dohody). Vypracování zadaných projektů</i>
<i>Další doporučené pedagogické přístupy:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ponechat dostatek času na vypracování testů aj., nabízet možnost konzultací, volit doplňovací diktáty</i>

Tabulka IVP pro vyučující žáka 1

Pro názornou ukázkou dysgrafie u Adama jsem zvolil jeho diktát ještě před umožněním psát diktáty jako doplňovačku.



Zápis diktátu žáka Adama (Před IVP)

- **Písenný projev - diktát**

Na základě výše zmíněného diktátu je patrné, že u žáka ještě není azbuka plně zautomatizována, písmo nedrží tvar, dochází k záměně latinky a azbuky (viz první řádek ve slově рыба (=ryba), kde došlo k záměně ruského „б“ za české „b“. Není správně dodržované napojování jednotlivých grafémů např. ve druhém řádku ve slově рыба je nesprávně napojeno písmeno ы (zde došlo zřejmě k záměně napojování písmena м, které v psací podobě má „napojovací háček“. Ve třetím řádku u třetího slova студентка (=studentka), došlo také k jazykové interferenci, kde třetí písmeno je u žáka napsáno jako české „u“, které v ruštině má význam „i“.

- **Ústní projev – čtení**

Čtení byl zaznamenáno žákem doma na diktafon doma. Žák měl přečíst následující text z učebního souboru Raduga po-novomu 1.

- T: А у тебя есть брат или сестра?
З: Да, у меня младший брат Пáвeл, он учится в гимназии.
T: У меня два брата и сестра. Старшего брата зовут Кóля, он учится в техникуме. Через два года он уже будет работать на заводе. Младший брат Тóля ещё учится в школе, а сестра Сóня в вузе. Ей 21 год.
З: А где работают твои родители?
T: Мои родители? Папа работает в больнице, он врач. Мама работает в банке. Она экономист. Вот фотография. Это наша семья.



Převzato z učebního souboru Raduga po-novomu 1 (nakl. Fraus)

V rámci čtení se též projevují SPU – dyslexie, jelikož žák není stále schopen např. rozlišit mezi ruským *ы* (=české „y“) a *и* (české „i“) a *ни* jeho následnou reprodukci (*и* po opakování učitelem). Ruská intonace a přízvuky i po nácviku ve škole nejsou dodržovány, dochází k častějším zásekům, zaměňuje jednotlivé zvuky (např. přečetl *л* místo *д* ve slově *родители*).

Při psaní diktátu ještě před IVP byl Adam poměrně ve stresu a docházelo subjektivně k propadům nálad a ztrátě motivace. Nicméně i ještě před vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně a následných doporučení byl Adamovi poskytován navýšený čas.

2.2.3 Podpůrná opatření ve výuce ruštiny u Adama P.

Po vypracování IVP a dohodnutí se na přesném postupu a podpory byly poskytnuty následující opatření - jedním z prvních úkolů po vypracování IVP bylo zadání úkolu, kde bylo nutné doplnit správné písmeno do vynechávky. Ostatní žáci měli za úkol jednotlivá slova celá napsat a poté rozdělit slova podle rodu. Po kontrole se je měli pokusit správně přečíst ve dvojicích.

бабушка, год, дедушка, друг,
Кремль, мать, Няня, село,
Оля, отчество, папа, писатель,
поэт, правда, процессор,
Россия, Сергей, Симирь, слово,
собака, стажировка, студент,
театр, улица, университет,
утро, учительница, фамилия,
чай. Чей, школа, яблок,

Zápis doplňovacího cvičení u Adama P.

Ač i v tomto cvičení se projevují chyby např. ve třetím řádku ve slově отчество (očestvo = patronymum), případně některá slova nebyla vyplněna (např. osmý řádek ve slově учитель (=učitel), zde je chybějící měkký znak na konci, případně jazyková interference a záměna českého /r/ za ruské /p/.

Jelikož v tomto případě Adam stíhal vesměs doplnit vynechaná písmena, měl možnost se podívat i na druhou část úkolu, a to pokusit se rozdělit jednotlivá slova podle rodu.

Roztřídte slova dle rodu a přepište je.

бабушка, гóдод, дедушка, друг,
Кремль, мать, Нáдтя, снó,
Оля, óтчество, пáпа, писáтель,
поэт, прáвда, процессор,
Росси́я, Сергéй, Сими́рь, спóво,
собака, стажирóвка, студéнт,
театр, улéца, унИверситét,
ýтро, учíteлница, фамíлия,
чай, Чéия, шкóла, ядык,

OPRAVA:

• мать
• отчество

• Сибирь
• собака
• улица

• язык



Молодец!

Zápis diktátu Adam P – doplňovací cvičení

Rozdělení do mužského, ženského a středního rodu se mu vesměs povedlo.

Svůj pracovní list mi odevzdal, modře označená slova měl možnost ještě jednou doplnit, případně opravit. Červeně přepsaná slova měl za úkol poté doma ještě jednou napsat, aby došlo ke správné fixaci slov. Byl též oceněn za dobrou práci ruským výrazem молодец (skvěle) podpořené smajlíkem.

Následné práce ve dvojicích, kde měli žáci za úkol společně prodiskutovat svoje odpovědi měli dále jednotlivá slova nahlas přečíst a soustředit se na měkkost a tvrdost jednotlivých hlásek.

Spolupráce ve dvojicích čtení ve dvojicích činilo stále Adamovi jisté potíže, ale tiskací azbuka i dle jeho slov se mu čte mnohem snáz než vázané písmo, které se v učebním souboru Raduga po- novomu poměrně často objevuje.

Veškeré nahrávky k tomuto i cvičení a k celému učebnímu souboru Raduga po-novomu 1 byly Adamovi poskytnuty v rámci přípravy na čtení a možné další opakování při domácí přípravě.

Úkoly pro Adama jsou téměř vždy kráceny, případně nahrazeny za jiné, které se individuálně věnují přímo jeho potřebám. Při výuce čtení využíváme např. diktafon v telefonu, kde se musí žák nahrát, poslechnout se a případně opravit chybu, pokud ji uslyší.

Poté nahrávku společně rozebíráme v konzultačních hodinách a zaměřujeme se na jevy, které mu činí potíže.

U delších písemných projevů může psát rukou, případně na notebooku, kde má nainstalovanou fonetickou ruskou klávesnici a online učebnici Raduga-po novomu 1. Jedná se i dle jeho slov o značné ulehčení, jelikož se nemusí tolik soustředit na tvar písmen, než kdyby psal rukou. Úkoly psané na PC mi poté odevzdává do platformy Google Classroom, ve které probíhá následná oprava. U těchto úkolů je zvýšená míra tolerance specifické chyby.

Adamovi nastavený individuální vzdělávací plán již v krátké době pomohl. Došlo k zjevnému zlepšení jeho psychické nálady a zároveň i zlepšení hodnocení, které považuji za podstatnou složku v rámci výuky jakéhokoliv jazyka. Je vidět i vyšší podpora ze strany rodičů, kteří se mu více věnují. Dále došlo ke zlepšení hodnocení kromě ruského jazyka také i v jednotlivých předmětech. V českém jazyce byl dříve hodnocen o stupeň až dva horší známkou z důvodu nedostatku času na vypracování např. diktátů. V současné době místo psaní celého diktátu může doplňovat jen slova, y/i, velká malá písmena apod.

ZÁVĚR

Závěrečná práce s názvem *Specifické poruchy učení u žáků nižšího gymnázia v rámci výuky druhého cizího jazyka - ruštiny* byla rozdělena do dvou kapitol. V první, teoretické části, se zaměřila na specifické poruchy učení, jejich definicím, charakteristikám, etiologii a vhodným přístupům k žákům s diagnostikovanou SPU. Teoretická část vycházela především z následujících autorů a publikací, článků a vyhlášek: *JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování, MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. FOŘTOVÁ, Kateřina. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných aj.*

Praktická část se věnovala již zúženému tématu dysgrafie a dyslexie na příkladu žáka nižšího gymnázia v osmiletém cyklu v rámci jednopřípadové studii, jejímž výstupem je následná analýza nasbíraných dat a jejich interpretace.

Výběr druhého cizího jazyka pro žáky s SPU může být velmi obtížný, jelikož každý cizí jazyk má svá specifika. U ruštiny je slovanská příbuznost zdánlivě nápomocná, nicméně může docházet k častější jazykové interferenci na základě např. česko-ruské homonymie. Ještě více problematická se v začátcích studia ruštiny u žáků s SPU jeví výuka odlišného grafického systému, kterým ruská azbuka bezpochyby je. V ruském grafickém systému existují písmena shodná s latinkou, dále odlišná a v neposlední řadě písmena svou podobou shodná s latinkou, ale významem odlišná

Z důvodu zaostávání žáka Adama P. za ostatními spolužáky v plnění úkolů, propadům nálad a horšího hodnocení v předmětech anglický a ruský jazyk, byl po pedagogické diagnostice a doporučení třídním vyučujícím, dále konzultací s výchovnou poradkyní a souhlasu zákonným zástupce vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně. PPP doporučila další postupy podpory Adama při učení druhého cizího jazyka – ruštiny a následném vypracování individuálního vzdělávacího plánu ve všech předmětech včetně ruštiny. V práci byly uvedeny příklady písemného projevu žáka před a po vypracování IVP.

Jak bylo výše uvedeno Adam před vyšetřením v PPP ztrácel po určité době motivaci a chuť se ruštinu učit, i přesto, že výuka probíhala a probíhá v malém počtu žáků ve třídě. Nestíhal veškerá cvičení a docházelo i k propadům nálad, kdy ostatní jeho spolužáci již písmena ve větší míře ovládali a zadané úkoly plnili bez větších obtíží.

Po vypracování IVP a k úpravě přístupu a následné podpoře došlo již během krátké doby k menším pokrokům a dílčím úspěchům. Důležité bylo Adama pozitivně hodnotit i za menší úspěchy, jak doporučují odborné publikace věnující se tomuto tématu. Obrovská úleva a pomoc byla pro Adama možnost používat notebook, online učebnici, fonetickou klávesnici a diktafon, což vedlo taktéž k zlepšení písemného i ústního projevu. Důležité byly také následné individuální konzultace po hodinách ruštiny, kde docházel k rozboru zadaných úkolů, případná další možnost se na cokoliv doptat. Nedílnou pomocí byli Adamovi rodiče, kteří se velkou měrou podíleli na jeho psychické podpoře a byli v kontaktu s vyučujícím ruštiny.

Na základě této jednopřípadové studie je možné usoudit, že ruština je jazyk, především zpočátku studia, velmi obtížný pro žáka s diagnostikovanou dyslexií a dysgrafií na základě odlišností a zdánlivých podobností grafických systémů mateřského a cílové jazyka, nicméně ne nepřekonatelný.

Po rozpracování IVP a podpory všech zúčastněných stran (žáka, vyučujících, zákonných zástupců), úpravy vyučovacích stylů a metod, krácení úkolů, použití informačních technologií, pozitivního hodnocení i dílčích úspěchů již v počátečních fázích studia, lze do určité míry zamezit negativním a nežádoucím jevům (např. ztráta motivace, psychické výkyvy aj.), které by jinak zcela jistě tohoto, velmi inteligentního žáka, čekaly, případně by se zvyšovaly, pokud by nedošlo ke správné diagnostice a vhodné podpoře.

Bude velmi zajímavé pozorovat v dalších letech, jakým způsobem se bude vyvíjet Adamův přístup a znalosti v oblasti jazyků obecně, především pak právě ruštině.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- *BLAŽKOVÁ, Růžena. Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 14 s.*
- *JELÍNEK, Stanislav. Raduga 1: po-novomu. Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-659-8.*
- *JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Specifické poruchy učení a chování. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.*
- *MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.*
- *MŮLLER, O. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.*
- *MÍCHALOVÁ, Z.: Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001.*
- *POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71785709.*
- *ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.*
- *ZELINKOVÁ, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe.*

Seznam použitých internetových zdrojů

- Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In:
Https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast2. 10/2016.
- FOŘTOVÁ, Kateřina. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. 2013 [cit. 2022-11-12]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>
- GOŠOVÁ, Věra. Metodický portál RVP NPI: Výklad hesla [online]. 2011 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z:
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dyspraxie
- GOŠOVÁ, Věra. Metodický portál RVP NPI: Výklad hesla [online]. 2011 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z:
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dyspinxie
- KNECHTOVÁ, Zdeňka, Andrea POKORNÁ, Edita PEŠÁKOVÁ a Dana DOLANOVÁ. Metodika ke zpracování závěrečné práce: Kvalitativní výzkum [online]. [cit. 2022-11-18]. Dostupné z:
https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html
- MAREŠ, Jiří. Pedagogika - Metodologická studie: Tvorba případových studií pro výzkumné účely [online]. [cit. 2022-11-18]. Dostupné z:
https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html. Univerzita Karlova.
- MŠMT: Individuální vzdělávací plán [online]. [cit. 2022-11-25]. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1#otazka1>
- SMEČKOVÁ, Gabriela. Etiologie specifických poruch školních dovedností: Výklad hesla [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-10.pdf>

- Vybrané kapitoly z metodologie: Metody výzkumu [online]. [cit. 2022-11-18].
Dostupné z: <https://www.fsps.muni.cz/emuni/data/reader/book-8/04.html>.
Univerzita Karlova.

SEZNAM ZKRATEK

- *IVP – individuální vzdělávací plán*
- *PPP – Pedagogicko-psychologický poradna*
- *SPU – Specifické poruchy učení*

PŘÍLOHY

2.2.3.1 PŘÍLOHA 1 – DOTAZNÍK PRO PEDAGOGA OD PPP

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA PRO PRAHU 5

155 00 Praha 5, Kuncova 1580/1, tel 2516 11 803, 2516 13 572

oppp5@volny.cz

www.oppp5.cz

Vážená paní učitelko/pane učiteli, rodiče vašeho žáka / studenta, se na mě obrátili s žádostí o psychologické vyšetření zaměřené na posouzení specifických obtíží v rámci vzdělávání dítěte. Pro komplexní obraz by bylo velkou výhodou znát i zkušenosti vyučujícího pedagoga. Proto Vás prosím o vyplnění přiloženého dotazníku, který rodič může přinést s sebou na vyšetření.

Děkuji za spolupráci

_____ – psycholog PPP

DŮVĚRNÉ !

Prosíme nevyptávat se dítěte a nejednat s ním před třídou o vyšetření!

Dotazník pro školy

Jméno

žáka.....nar.....

škola.....

.....

třída.....

počet žáků.....

tř. učitel....., kontakt (tf:, e-mail):

.....

Jsou-li obtíže ve výuce sledovány: od kdy:

.....

Prospěch v hlavních předmětech

český jazyk.....matematika..... cizí jazyk.....

odborné předměty

.....

Úspěšné

předměty.....

Neúspěšné

předměty.....

Výraznější absence ve výuce: NE - ANO (důvod)

PROJEVY ŽÁKOVÝCH OBTÍŽÍ V RÁMCI VÝUKY:

Obecně (tempo, pravopis, soustředěné apod.)- prosím popište:

.....

.....

.....

.....

.....

Vztah k pedagogům: stydí se – uzavřené – odmítavé – nerespektuje autoritu

.....

.....

.....

Vztah ke spolužákům: vedoucí postavení mezi dětmi – snadno se nechá ovlivnit

vcelku oblíbený – spíše neoblíbený – výrazně neoblíbe

stojí na okraji třídy – obětní beránek – třídní šašek

.....
.....
.....

Pracovní charakteristiky:

snaživé – vytrvalé – nedbalé – líné – odmítá pracovat

úkoly dokončuje – málokdy dokončí

dokáže pracovat samostatně, úkoly plní přiměřeně své úrovni - bez dohledu dochází ke zhoršování výkonů

- při činnosti prakticky nesamostatné, vyžaduje neustále pomoc

během vyučování dochází ke zhoršování výkonů, pozornosti, zájmu

během vyučování se zhoršuje neklid a únava

.....
.....
.....

Chování ve škole:

bezproblémové – v hodinách klidné, ale o přestávkách zlobí – zlobí v hodinách i o přestávkách

.....
.....
.....

Spolupráce s rodinou, podíl rodiny na zvládnání obtíží:

.....
.....
.....
.....

Formy péče poskytované učitelem v hodinách, příp. mimo vyučování

(v případě, že byl vytvořen PLPP, prosíme o jeho poskytnutí) - REALIZOVANÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ (podpůrná opatření, IVP, PLPP)

.....
.....
.....
.....
.....

Návrhy dalších podpůrných opatření na základě dosavadních zkušeností v rámci výuky:

.....
.....

Pracovní charakteristiky:

snaživé – vytrvalé – nedbalé – líné – odmítá pracovat

úkoly dokončuje – málokdy dokončí

dokáže pracovat samostatně, úkoly plní přiměřeně své úrovni - bez dohledu dochází ke zhoršování výkonů

- při činnosti prakticky nesamostatné, vyžaduje neustále pomoc během vyučování

.....

.....

Podrobnější pozorování a poznámky:

.....

.....

.....

Dotazník vyplnil(a):

kontakt (tel., e-mail):

Datum:

Podpis.....

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jaromír Hendrych

Obor: Studium v oblasti pedagogických věd pro učitele odborných předmětů, praktického vyučování a odborného výcviku (CŽV DVPP DPS)

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Specifické poruchy učení se zaměřením na dyslexii a dysgrafii u žáků nižšího gymnázia v rámci výuky ruského jazyka jako druhého cizího jazyka

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 42

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 9

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 9

Vedoucí práce: ----