

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Specifika práce se žáky se specifickými poruchami učení ve výuce  
ruského jazyka na základní škole**

**Specifics of working with pupils with specific learning disabilities in  
Russian language at primary school**

**Bc. Dominika Dítětová**

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

Studijní program: Učitelství ruského jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy  
se sdruženým studiem Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň  
základní školy a střední školy (0114TA300098 / 0114TA300089)

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Specifika práce se žáky se specifickými poruchami učení ve výuce ruského jazyka na základní škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 29. 6. 2024

Děkuji zejména PhDr. Lence Rozboudové, PhD., za trpělivé vedení, cenné rady, ochotu a množství času, které mi v průběhu tvorby diplomové práce věnovala. Poděkování patří také řediteli školy za umožnění výzkumného šetření.

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá problematikou specifických poruch učení a výuky ruského jazyka na základní škole. V teoretické části jsou charakterizovány specifické poruchy učení, jejich konkrétní druhy, jejich vliv na výuku cizích jazyků obecně i konkrétní vliv na výuku ruského jazyka. Také jsou zmíněny hlavní kurikulární dokumenty ČR týkající se této problematiky. Praktická část se věnuje výzkumu, který probíhal na skupině žáků z 2. stupně základní školy. Hlavním cílem práce je zjistit, zda dochází u žáka ke zlepšení konkrétních dovedností pod vlivem pedagogické intervence zaměřené na specifické poruchy učení realizované formou speciálně upravených pracovních listů. Z analýzy výkonů žáků vyplynulo, že žáci byli úspěšnější při práci s upravenými pracovními listy. To se potvrdilo také analýzou individuálních reflexí, ze kterých upravené pracovní listy vyšly jako pro žáky přístupnější, na čemž se žáci shodují i v závěrečných rozhovorech. Ve výzkumném šetření se potvrdilo, že pokud jsou modifikace nastaveny správně, odrazí se ve výsledcích žáků i v jejich celkovém pocitu z výuky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, pedagogická intervence, metody reedukace, ruský jazyk

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the issue of specific learning disabilities and Russian language teaching in primary school. In the theoretical part, specific learning disabilities, their specific types, their influence on foreign language teaching in general and their specific influence on Russian language teaching are characterized. The main curriculum documents of the Czech Republic related to this issue are also mentioned. The practical part is devoted to the research conducted on a group of pupils from the 2nd grade of primary school. The main aim of the work is to find out whether pupils improve specific skills under the influence of pedagogical intervention aimed at specific learning disabilities implemented in the form of specially adapted worksheets. The analysis of the pupils' performance showed that the pupils were more successful when working with adapted worksheets. This was also confirmed by the analysis of the individual reflections, which showed that the adapted worksheets were more accessible to the pupils, as agreed by the pupils in the final interviews. It was confirmed in the research investigation that if the modifications are set up correctly, they are reflected in the pupils' results and their overall feeling about the lessons.

## **KEYWORDS**

specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, pedagogical intervention, methods of re-education, Russian language

## Obsah

Úvod .....	8
1 Specifické poruchy učení.....	10
1.1 Definice SPU .....	10
1.2 Etiologie SPU .....	11
1.3 Diagnostika SPU .....	12
2 Druhy SPU.....	14
2.1 Dyslexie .....	14
2.1.1 Dyslexie a cizí jazyk.....	17
2.1.2 Dyslexie a ruský jazyk.....	18
2.2 Dysgrafie .....	20
2.2.1 Dysgrafie a cizí jazyk .....	22
2.2.2 Dysgrafie a ruský jazyk .....	23
2.3 Dysortografie .....	24
2.3.1 Dysortografie a cizí jazyk.....	25
2.3.2 Dysortografie a ruský jazyk.....	25
3 SPU a škola.....	27
3.1 Legislativní ukotvení .....	27
3.1.1 Podpůrná opatření.....	28
3.1.2 Poradenské služby .....	29
3.2 RVP .....	30
3.2.1 ŠVP.....	32
3.3 Strategie 2030+.....	32
4 Výzkumné šetření .....	34
4.1 Cíle výzkumného šetření .....	34

4.2	Metodologie výzkumného šetření .....	34
4.2.1	Výběr respondentů.....	35
4.2.2	Charakteristika žáků .....	35
4.2.3	Práce s pracovními listy.....	36
4.2.4	Závěrečná sumarizace výsledků .....	39
4.3	Charakteristika žáků .....	39
4.3.1	Žák 1 .....	40
4.3.2	Žák 2 .....	41
4.3.3	Žák 3 .....	43
4.3.4	Žák 4 .....	44
4.3.5	Žák 5 .....	46
4.3.6	Žák 6 .....	47
4.3.7	Shrnutí charakteristik.....	48
5	Analýza výkonů žáků v ruském jazyce .....	51
5.1	Analýza práce s pracovními listy pohledem učitele .....	51
5.1.1	Žák 1 .....	51
5.1.2	Žák 2 .....	53
5.1.3	Žák 3 .....	54
5.1.4	Žák 4 .....	55
5.1.5	Žák 5 .....	57
5.1.6	Žák 6 .....	58
5.1.7	Shrnutí analýzy práce s pracovními listy.....	59
5.2	Analýza individuálních reflexí žáků .....	61
5.2.1	Žák 1 .....	61
5.2.2	Žák 2 .....	62

5.2.3	Žák 3 .....	64
5.2.4	Žák 4 .....	65
5.2.5	Žák 5 .....	66
5.2.6	Žák 6 .....	67
5.2.7	Shrnutí analýzy individuálních reflexí žáků .....	68
5.3	Závěrečné rozhovory .....	69
5.3.1	Žák 1 .....	70
5.3.2	Žák 2 .....	71
5.3.3	Žák 3 .....	72
5.3.4	Žák 4 .....	73
5.3.5	Žák 5 .....	74
5.3.6	Žák 6 .....	75
5.3.7	Shrnutí závěrečných rozhovorů .....	76
5.4	Celkové shrnutí výzkumného šetření .....	77
	Závěr .....	82
	Резюме .....	88
	Seznam použité literatury .....	96
	Seznam použitých zkratk .....	98
	Seznam příloh .....	99



## Úvod

Tato diplomová práce se zabývá specifiky práce se žáky se specifickými poruchami učení ve výuce ruského jazyka na základní škole. Tématu specifických poruch učení je v poslední době věnováno nemálo pozornosti, avšak vliv těchto poruch konkrétně na výuku ruského jazyka je zkoumán pouze zřídka. Přitom při výuce ruského jazyka musí žáci ovládnout zcela nový typ písma, což je náročné nejen pro žáky se specifickými poruchami učení.

Hlavním cílem této práce je zjistit, zda má pedagogická intervence zaměřená na reedukaci specifických poruch učení vliv na zlepšení konkrétních komunikačních dovedností žáků a zda modifikované úlohy ovlivňují práci žáka v hodině, případně jeho wellbeing. Z hlavního cíle vycházejí také dílčí cíle této práce, a to charakterizovat specifické poruchy učení, charakterizovat jejich vliv na výuku cizích jazyků obecně, poté charakterizovat jejich vliv na výuku ruského jazyka a popsat současnou situaci týkající se žáků se specifickými poruchami učení z hlediska legislativy a kurikulárních dokumentů ČR.

V praktické části této diplomové práce se zabýváme výzkumem skupiny žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Nejprve se zaměřujeme na charakteristiku těchto žáků. Ta vychází z analýzy individuálních dokumentů z pedagogicko-psychologické poradny, a také z úvodních polořízených rozhovorů se žáky. V těchto rozhovorech bylo zjišťováno, jak u žáků byly odhaleny specifické poruchy učení, jak je sami žáci vnímají a jaké předměty, činnosti a dovednosti jim dělají ve škole největší obtíže.

Na základě studia odborné literatury a na základě obsahové analýzy individuálních dokumentů žáků jsme vytvořili upravené pracovní listy. Ty jsme předkládali v průběhu několika měsíců žákům ve výuce střídavě s listy neupravenými (tedy stejnými pro zbytek třídy). Na konci každého pracovního listu byla individuální reflexe, kterou žáci vyplňovali vždy po práci na konkrétním listu.

Poslední fází výzkumu byla analýza výsledků a jejich závěrečná sumarizace. Analýzu jsme rozdělili do tří částí. Nejprve jsme analyzovali a porovnávali výkony žáků v jednotlivých upravených i neupravených listech. Poté jsme analýze podrobili individuální

reflexe žáků v jednotlivých listech a zkoumali jsme, zda se v těchto reflexích odráží skutečnost, že žák pracoval s upraveným či neupraveným listem. V samém závěru práce proběhly závěrečné položené rozhovory se žáky, ve kterých žáci reflektovali práci s pracovními listy, zda oni sami vnímali rozdíl mezi upravenou verzí pro žáky se specifickými poruchami učení a verzí neupravenou, a také to, zda by preferovali tento přístup i nadále. Všechny tyto jednotlivé analýzy jsme poté sumarizovali a vyvodili jsme z nich konkrétní výsledky.

# 1 Specifické poruchy učení

V úvodu práce je nutné se nejdříve seznámit s pojmem specifické poruchy učení, proto se v první kapitole věnujeme charakteristice specifických poruch učení, dále etiologii, diagnostice a různým druhům specifických poruch učení.

## 1.1 Definice SPU

Specifické poruchy učení (dále SPU) nejsou fenoménem pouze posledních let, ač jejich výzkum se plně rozvinul až od poloviny 20. století. Jak upozorňuje přední dětský psycholog Z. Matějček, SPU se společnost věnuje poměrně krátce ne proto, že by tyto poruchy teprve vznikaly, nýbrž proto, že se kvůli zvyšování nároků na vzdělání a zkvalitňování výuky staly nápadnějšími (Matějček, 1995, s.7).

SPU byly poprvé zaznamenány na konci 19. století, kdy byla neschopnost naučit se číst popisována jako vrozená slovní slepota. Tuto vrozenou slovní slepotu později pojmenoval německý neurolog Rudolf Berlin, použil k tomu pojem dyslexie. Od poloviny 20. století začaly výzkumy SPU i v Československu, v 60. a 70. letech začaly vznikat nejen specializované třídy pro žáky s dyslexií, ale také metodické pokyny pro učitele (Zelinková, 2006, s. 8-9).

Definovat SPU je velmi složité. V současnosti existuje mnoho definic, které jsou však nejednotné a neustále se vyvíjejí podle toho, jak postupují výzkumy. M. Bartoňová (Bartoňová, 2019, str. 10) definuje SPU jako: „... *neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“ Z. Matějček (Matějček, 1995, s. 24) zmiňuje ve své knize o dyslexii z 90. let 20. století definici SPU, která byla vytvořena skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými*

*vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ Z těchto definic tedy můžeme vyčíst, že pokud se u žáka vyskytují SPU, neznamená to, že žák má nižší inteligenci, či že pochází z odlišného kulturního nebo sociálního prostředí, a to mu ztěžuje či dokonce znemožňuje schopnost kvalitně se vzdělávat. Mozek takového žáka však pracuje odlišně, a proto je nutné podle jeho potřeb zvolit jiné metody výuky, pomocí kterých dosáhne výsledků na stejné úrovni jako žáci, u kterých se SPU nevyskytují.*

V ruskojazyčném prostředí je problematika SPU nahlížena spíše z medicínského hlediska a zájem o ní není rozšířený tak, jako v České republice. V rusky psaných zdrojích je nejčastěji zmiňovaná definice z Mezinárodní klasifikace nemocí (Международная классификация болезней), ta zní: „*Specifické poruchy učení – poruchy, při kterých jsou od raných stádií vývoje narušeny základní schopnosti získávání vzdělávacích návyků. Toto narušení není pouhým důsledkem nedostačující možnosti vzdělávat se nebo výsledkem mentálního postižení a není způsobeno traumatem nebo prodělanou nemocí mozku.*“<sup>1</sup> (Международная классификация болезней, online, překlad DD) I tato definice sděluje, že jedinec s SPU má obtíže ve schopnostech nutných ke vzdělávání, aniž by na tom mělo vliv onemocnění, prodělané trauma či prostředí, ze kterého pochází. Tento aspekt, ve kterém se všechny zmíněné definice shodují, je důležitý pro základní definování SPU.

## **1.2 Etiologie SPU**

Určit jednu příčinu SPU není možné, na vzniku obtíží se podílí příčin více, vzájemně se kombinují a každá příčina má jinou intenzitu. Jednou z nejčastějších příčin vzniku SPU je dědičnost. Pokud tedy některý z rodičů trpí SPU, je velká pravděpodobnost, že u jejich potomků se objeví obdobné potíže.

Dalším z často zmiňovaných důvodů geneze SPU u jedince jsou odchylky ve struktuře a fungování mozku. Jak upozorňuje O. Zelinková, mozek jedinců s SPU nepracuje špatně,

---

<sup>1</sup> «Специфические расстройства развития учебных навыков –расстройства, при которых нормальные показатели приобретения учебных навыков нарушены, начиная с ранних стадий развития. Такое нарушение не является просто следствием отсутствия возможности обучаться или исключительно результатом умственной отсталости и не обусловлено полученной травмой или перенесенной болезнью головного мозга.»

ale odlišně. Tyto odlišnosti ve fungování mozku vznikají již v období těhotenství, při porodu či v době krátce po narození, tedy již zde vidíme provázanost s dědičností zmíněnou výše (Zelinková, 2006, s. 4-5).

Mimo tyto důvody zmiňuje M. Bartoňová ještě nepříznivé vlivy rodinného a školního prostředí, upozorňuje však, že: „... *nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou spolupodmiňovat jejich projevy a negativně ovlivňovat školní výkonnost žáka.*“ (Bartoňová, 2019, s. 26)

V současné době se odborníci na příčiny vzniku SPU dívají komplexně, z několika různých rovin. Jednou z nich je rovina medicínsko-biologická, do které je zahrnuta již zmíněná dědičnost a odlišnosti ve struktuře a fungování mozku. Další z rovin je rovina kognitivní, která se zaměřuje na deficity v kognitivních dovednostech, jako například deficit ve fonologických procesech, v procesu automatizace či v oblasti paměti. Část odborníků se také zaměřuje na rovinu sociální, kdy považují za jednu z příčin vnější vlivy, tedy již zmíněné vlivy rodinného a školního prostředí. (Bartoňová, 2019, s. 27-29) Je tedy zřejmé, že hledat jednu příčinu vzniku SPU je zbytečné, je třeba se na celou problematiku dívat komplexně a brát v potaz, že příčin je celá řada a všechny tyto příčiny jsou vzájemně provázané.

### **1.3 Diagnostika SPU**

Včasné odhalení rizik vzniku výukových obtíží u žáka je velmi podstatné pro jeho další vzdělávání a rozvoj. Tím, kdo nejčastěji odhalí tato rizika, jsou třídní učitelé na prvním stupni, kteří se žáky mají většinu předmětů. Obtíže u žáka jsou také často odhaleny při přechodu na druhý stupeň, kdy se výrazně proměňuje školní režim – žáci mají více hodin, nově mají odpolední vyučování, dochází na různé předměty k různým pedagogům, kteří ve výuce používají různé přístupy. Navíc žákům přibývají odborné předměty (biologie, zeměpis, chemie atd.). V těchto předmětech žáci často musejí zvládnout větší množství textu a samostatně tvořit poznámky, referáty apod. (Krejčová, Bodnárová, 2018, s.178–179)

Je nutné, aby i učitelé na druhém stupni své žáky sledovali a v případě vyzporování výukových obtíží doporučili žákovi návštěvu specializované poradny, která provede

diagnostiku žáka. Cíl této diagnostiky shrnuje O. Zelinková následovně: „*Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“ (Zelinková, 1999, s. 24)

Diagnostiku SPU může v současné době provádět pouze pedagogicko-psychologická poradna (dále PPP), ve které se na diagnostice podílí odborníci, zejména psycholog a speciální pedagog, kteří by měli úzce spolupracovat s učitelem, který má možnost žáka sledovat dlouhodobě a ve školním prostředí. Diagnostika probíhá formou rozhovorů a speciálních testů a dotazníků, které sledují oblasti jako čtení (zejména rychlost, správnost a porozumění), písemný projev, matematické schopnosti, sluchové a zrakové vnímání, lateralitu, prostorovou a časovou orientaci. Také je zjišťována úroveň rozumových schopností žáka.

Na základě výsledků těchto testů pedagogicko-psychologická poradna vypracuje doporučení, které předá zákonným zástupcům dítěte. Doporučení by mělo být sděleno také škole, zákonný zástupce však není povinen ho předat. Poradna nejčastěji stanovuje podpůrná opatření (dále PO) od 1. do 3. stupně, přičemž stupňů PO je celkově 5. Při 1. stupni podpůrných opatření škola vypracovává Plán pedagogické podpory (dále PLPP) a žákovi poskytuje poradenské služby ve škole. Při vyšších stupních je již vyžadován individuální přístup a poradna může navrhnout vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP). IVP vypracovává nejčastěji třídní učitel ve spolupráci se školským poradenským zařízením (např. speciální pedagog, výchovný poradce atd.), s žákem a s jeho zákonnými zástupci. IVP by mělo obsahovat nejen úpravy obsahu vzdělávání, metody a přístupy výuky, specializované pomůcky, ale také konkrétní doporučení dle předmětů, na které mají SPU u žáka vliv a doporučení pro hodnocení. Bohužel se však stává, že ač byl žákovi doporučen individuální vzdělávací plán, vypracován nebyl, jelikož zákonní zástupci nebyli informováni o tom, že o jeho vypracování musí požádat ředitele školy (Kendíková, Vosmík, 2016, s. 95).

## 2 Druhy SPU

Pojem SPU je nadřazený skupině konkrétních poruch, těmi nejčastějšími a pro naši práci nejpodstatnějšími jsou dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Na tyto poruchy se podrobněji zaměříme v následujících podkapitolách, ve kterých se budeme věnovat i tomu, jak se tyto konkrétní poruchy promítají do výuky cizích jazyků obecně a ruského jazyka konkrétně.

Další poměrně častou poruchou je dyskalkulie, tedy porucha matematických dovedností. Ta se projevuje obtížemi jako je nesnadná prostorová orientace a orientace na číselné ose, záměna číslic a čísel, neschopnost provádět matematické operace apod. V České republice se navíc ještě vyděluje dyspraxie – ztížená schopnost vykonávat manuální úkony, dysmúzie – porucha v oblasti hudebních schopností, a dyspinxie – porucha v oblasti výtvarných schopností (Michalová, 2016, online). Tyto poruchy pro naši práci týkající se cizích jazyků nejsou tak důležité, a proto se jim více nebudeme věnovat.

Je nutné znovu upozornit na to, že konkrétní porucha se u jedince nevyskytuje izolovaně se všemi svými projevy. Tyto druhy poruch jsou velmi často v kombinaci, navíc projevy jsou u každého individuální a liší se i intenzitou.

V již zmíněném ruskojazyčném prostředí se SPU klasifikuje na podobné bázi. Rozlišují specifickou poruchu čtení<sup>2</sup> (v naší klasifikaci dyslexie), specifickou poruchu psaní<sup>3</sup> (zahrnuje dysgrafii i dysortografii), specifickou poruchu aritmetických dovedností<sup>4</sup> (u nás dyskalkulie), smíšenou poruchu učebních dovedností<sup>5</sup> (všechny tři výše zmíněné kategorie). (Международная классификация болезней, online, překlad DD)

### 2.1 Dyslexie

Dyslexie je první popsanou a nejznámější poruchou ze skupiny SPU. V odborné literatuře se můžeme setkat také s tím, že pojem dyslexie je užit jako synonymum pro celou

---

<sup>2</sup> специфическое расстройство чтения

<sup>3</sup> специфическое расстройство спеллингования

<sup>4</sup> специфическое расстройство арифметических навыков

<sup>5</sup> смешанное расстройство учебных навыков

skupinu SPU. Dyslexii jako konkrétní druh SPU definuje O. Zelinková následovně: „*Dyslexie je specifická porucha čtení, kdy jsou v různé intenzitě a kombinacích postiženy základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, technika čtení a porozumění.*“ (Zelinková, 2006, s. 13). Z této definice je tedy zřejmé, že jedinec trpící dyslexií má obtíže jak s konkrétním úkonem čtení, tak s porozuměním přečtenému textu.

Problémy žáků se čtením mohou mít spoustu příčin a u každého jedince jsou individuální. Je však důležité zmínit, že obtíže při výuce čtení se v počátečních fázích mohou vyskytovat i u jedinců, kteří dyslexií netrpí, příčinou tak mohou být například nevhodně zvolené výukové metody čtení, nemotivovanost žáků naučit se číst, přílišný tlak ze strany rodičů či učitele atd. Tyto problémy jsou však dočasné a při správném přístupu téměř vymizí. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 18)

Příčiny vzniku obtíží při čtení u žáků s dyslexií jsou odlišné, může se jednat například o narušení kognitivních funkcí, velmi časté jsou poruchy zrakového a sluchového vnímání. Tyto poruchy znesnadňují výuku čtení zejména v českém prostředí, jelikož nejpoužívanější metodou výuky čtení v českých školách je metoda analyticko-syntetická, při které se slova dělí na slabiky a hlásky. Děti s SPU mají často problém s analýzou a syntézou slov, a proto pro mnoho z nich tato metoda není vhodná a je nutné, aby pro jejich výuku byl zvolen jiný přístup, například metoda globální, která vychází z osvojování celých slov. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 15) Dalšími příčinami také mohou být poruchy paměti, špatné pohyby očí či oslabená činnost jedné z hemisfér. Často se obtíže také vyskytují v případě, kdy je po jedinci vyžadovaná součinnost více funkcí (např. zraková percepce, krátkodobá paměť atd.). Ač izolovaně jsou tyto funkce mozku bezproblémové, při jejich součinnosti se objevují obtíže. (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 20) Dyslexie se navíc velmi často vyskytuje zároveň s již zmíněnou dysgrafií a/nebo dysortografií (o nich viz kap. 2.2, 2.3)

U jedinců s dyslexií je čtení typicky buď velmi pomalé, namáhavé a neplynulé, anebo naopak velmi rychlé s velkým množstvím chyb. Mezi tyto chyby patří zejména zaměňování graficky podobných písmen (např. d – b), přesmykování slabik (čokoláda – kočoláda), vynechávání či přidávání písmen a slabik (zejména u slov obsahujících shluky slabik, např. cvrčci – crčci, prst – prost). Typické je také domýšlení koncovek slov či celých slov. U jedinců s dyslexií také často probíhá takzvané „dvojitě čtení“, kdy jedinec nejdříve přečte slovo



po písmenech, a až poté ho přečte jako celek. Navíc mají tito jedinci problémy s intonací a melodií při hlasitém čtení, nesprávně při čtení dýchají, ztrácejí se v textu a přeskakují řádky. Kvůli všem těmto obtížím mají také problémy s porozuměním a často vůbec nevědí, co čtou, jelikož se soustřeďují na techniku čtení a nevnímají obsah textu. Pokud je technika čtení u žáka dobrá, avšak ten nechápe smysl přečteného textu a jeho obsahu neporozuměl, ukazuje to také na dyslexii, jelikož žák se soustřeďuje zejména na dekodování textu a již nedokáže vnímat obsah (Zelinková, 2006, s. 14).

Jako důsledek dyslexie se mohou u těchto jedinců také objevit sekundární poruchy chování, a to zejména vyrušování, šaškování, nezájem o učení, záškoláctví či například lhaní až útěky z domova. U těchto žáků může probíhat i celková regrese v chování na nižší věkovou úroveň. Tyto poruchy mohou mít příčinu v obtížích spojených s dyslexií, kdy se objevují jako reakce na neustálý školní neúspěch, na únavu z překonávání obtíží při čtení, ale také mohou vznikat ze snahy na sebe upozornit či ze strachu ze školního neúspěchu. (Zelinková, 2006, s. 31) Je důležité zamyslet se, zda právě dyslexie není příčinou nežádoucího chování u žáků a snažit se jim poskytnou náležitou podporu.

Důležitá pro jedince s dyslexií je reedukace. Tu můžeme definovat např. takto: *„Jedná se o soubor metod, které směřují k odstranění specifických obtíží při čtení, psaní, počítání, a které jsou zaměřeny na rozvoj percepčně motorických funkcí.“* (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 36) Reedukace žáka musí být individuální, musí vycházet z aktuální situace a z aktuálních projevů poruchy. Rozhodně se nejedná o doučování či o nahrazení výuky, ač žákovi ve výuce pomáhá.

Reedukačních metod je velké množství, proto je nutné zvolit pro konkrétního jedince ty nejpříhodnější. U dyslexie se proces reedukace zaměřuje zejména na rozvoj percepčně motorických funkcí (zrakové rozlišování, sluchové rozlišování, motorika očí atd.), na osvojování písmen, zafixování tvarově podobných písmen (např. fixace písmen b – d), nácvik čtení a nácvik porozumění čtenému textu. K tomu využívá např. práci s více smysly, s názorností, s kreativitou. Pro nácvik čtení se využívají metody jako čtení v duetu (čtení zároveň se žákem) či například střídavé čtení (střídání po slově, větě či odstavci). Při čtení se také často využívá záložka s okýnkem, která žákům pomáhá rozložit si těžší slova na menší části (např. na slabiky), speciální čítanky pro žáky s dyslexií či čtenářské tabulky. Pro

pomoc s porozuměním textu se žák při reedukaci učí orientovat se v textu, vyhledávat obtížná slova, doplňovat slova, tvořit pojmové mapy či uvědomovat si myšlenku textu. Můžeme tedy shrnout, že proces reedukace je dlouhodobý, nutně individuální a pro další rozvoj jedince nejen ve vzdělávání, ale i v životě, velmi důležitý.

### **2.1.1 Dyslexie a cizí jazyk**

Pro většinu jedinců s dyslexií je problematický již jejich mateřský jazyk, proto je možné očekávat, že mnoho z nich bude mít problém i s osvojením cizího jazyka. Jak již bylo několikrát zmíněno, obtíže žáků s SPU jsou individuální, a proto i problémy s výukou cizího jazyka budou u každého jedince rozdílné. Jak zmiňuje O. Zelinková, mohou se obtíže vyskytovat v několika rovinách. Pokud se u žáka objevují nedostatky ve fonematickém uvědomění (tedy schopnost členit slova na menší části), bude mít nejspíše problém s artikulací slov, a to zejména slov náročných a dlouhých. Při problémech v rovině morfologické žák nechápe stavbu slova a funkce jeho jednotlivých částí. Pokud žák nedovede aplikovat své znalosti o stavbě vět v mateřském jazyce do jazyka cizího, vyskytují se u něj problémy v rovině morfologicko-syntaktické. Pokud je u žáka postižena oblast sémantická, má žák problémy s chápáním významu slov, a proto je používá nesprávně. V neposlední řadě může být postižena také rovina pragmatická, kdy žák obtížně chápe humor, idiomy, slovní hříčky či metafory, což se na výuce cizího jazyka taktéž projevuje. (Zelinková, 2006, s. 18-19)

Kromě těchto obtíží mohou výuku cizího jazyka také znesnadnit narušení jiných funkcí, která se u jedinců s dyslexií vyskytují. Například při narušení procesu automatizace se u žáka neautomatizují naučené poznatky, žák se tedy na vše musí více soustředit. Pokud má žák problémy s orientací v čase, bude například jen obtížně používat správné slovesné časy. Také pokud se u žáka vyskytuje problém s dlouhodobou pamětí, bude mu déle trvat, než si vybaví správná slova, a tedy jeho odpovědi budou velmi pomalé. Navíc se u většiny žáků s dyslexií objevuje také porucha v koncentraci, což má na výuku velký vliv. (Zelinková, 2016, s. 20-24) Takovýchto obtíží se může vyskytnout celá řada. Tyto obtíže by měly být diagnostikovány v PPP, která by měla žákovi vydat doporučení pro výuku cizího jazyka. V některých případech může být žákovi doporučeno, aby se výuky cizího jazyka

neúčastnil (zejména druhého cizího jazyka). Je tedy zřejmé, že výuka cizího jazyka je pro jedince s dyslexií obtížnější než pro běžného žáka. Mohou se však vyskytovat výjimky, kdy žák s dyslexií ovládá cizí jazyk lépe než svůj mateřský, ve většině případů se jedná o angličtinu, která má jiný jazykový systém a žáci s ní (většinou ve virtuálním prostředí) přicházejí často do styku.

Důležité pro výuku cizích jazyků u jedinců s SPU je přizpůsobení obsahu učiva tomu, aby hlavním cílem bylo dosažení komunikační kompetence. Tedy neklást takový důraz na to, aby žák uměl správně napsat všechna slovíčka a vyjmenovat všechny slovesné časy, ale aby se tímto jazykem domluvil. (Zelinková, 2006, s.77) Proto je dobré se ve výuce zaměřit i na neverbální vyjadřování, které nám v komunikaci v cizím jazyce často pomáhá. Při výuce dětí s dyslexií bychom měli klást důraz na multisenzoriální přístup (tedy zapojení více smyslů, např. slovíčka s obrázky, kreslení písmen ve vzduchu), na sekvenční přístup (ve výuce postupujeme po malých krocích, od jednoduššího k náročnějšímu) a zejména na přístup komunikativní, což souvisí s již zmíněnou komunikační kompetencí. (Zelinková, 2006, s.78-81)

### **2.1.2 Dyslexie a ruský jazyk**

Dyslexie se samozřejmě promítá i do výuky ruského jazyka. Žák i zde bude mít obtíže zejména se čtením, ve kterém se budou vyskytovat obdobné chyby jako při čtení v jazyce mateřském. Navíc jsou zde pro žáka ztížené podmínky v tom, že žák ruskému jazyku nebude rozumět, a tak u něj nebude probíhat kontrola přečteného. A to se netýká pouze čtení delších textů, ale také čtení zadaných úloh, doplňovacích cvičení aj. (Jucovičová, Žáčková, 2020. s.32) Obtíže se však dotýkají i dalších oblastí, jako je poslech, mluvení či psaní. Jak již bylo několikrát zmíněno, problematické části výuky ruštiny u jedinců s dyslexií budou u každého žáka individuální.

Samotné výuce ruského jazyka (a to nejen pro žáky s dyslexií) by měl předcházet kurz fonemického uvědomění a seznámení se zvukovou stránkou jazyka. Zde by se žáci měli naučit rozlišovat jednotlivé hlásky ve slovech, ale také se seznámit s rytmem jazyka, s jeho melodií atd. Již v tomto samém úvodu do výuky ruského jazyka může učitel odhalit obtíže u jednotlivých žáků (např. pokud žák nedokáže vyjádřit, která hláska odlišuje slova мать –

МЫТЬ, je možné, že se u něj vyskytuje porucha ve sluchové percepci). (Zelinková, 2023, online)

U žáků s dyslexií se mohou vyskytnout obtíže při nácviku poslechu s porozuměním, zvláště má-li žák problém s již zmíněnou sluchovou percepcí či krátkodobou pamětí. Pro nácvik poslechu bychom měli u žáků používat například otázky k textu, cvičení na výběr obrázku či nadpisu apod. Diktát je pro jedince s dyslexií velmi obtížný, jelikož se musí soustředit nejen na poslech, ale také na psaní, pro mnohé z nich je to nesplnitelný úkol. Lepší formou je spojit poslech s kreslením, kdy žáci kreslí podle diktátu vyučujícího.

Mluvení v ruském jazyce je další oblastí, ve které se u jedinců s dyslexií vyskytují obtíže. Prodleva mezi otázkou a žakovou odpovědí je u těchto jedinců často dlouhá, jelikož mají problém s vybavováním si z paměti a může u nich být narušen i proces automatizace. Pokud žáci vytváří dialog, měli by pracovat s oporou, například s textem, u kterého by variovali pouze jednu část. Neřízený projev je nejen pro žáky s dyslexií velmi náročný. Při nácviku mluvení by se neměla zanedbávat ani artikulace (zejména hlásek, které v českém jazyce neexistují), kterou je dobré spojit s různými říkankami, jazykolamy či písničkami.

Největší obtíže u žáků s dyslexií se budou vyskytovat nejspíše při čtení, a to z důvodu odlišného písma – azbuky. Při nácviku čtení by žákům s dyslexií měl být předložen kratší text a s velkým písmem, samotnému čtení by měla předcházet příprava (např. počítání řádků, podtrhávání obtížných slov, hledání slov atd.) a také by měly být střídány různé techniky čtení (tedy čtení s porozuměním, hledání konkrétní informace, čtení pro nácvik intonace atd.). Hlasité čtení je pro žáky s dyslexií velmi náročné, navíc stresující, a proto je lepší volit čtení tiché. Můžeme ho obměňovat se čtením v tandemu (učitel – žák, žák – žák), nebo se čtením s poslechem. (Zelinková, 2023, online)

V současné době se žáci na základní škole učí dva cizí jazyky. Prvním je angličtina, druhým je na většině škol němčina nebo ruština. Jaký z těchto jazyků je pro žáky s dyslexií lepší nelze jednoznačně říct. Ruský jazyk je často považován za jazyk jednodušší díky své podobnosti s českým jazykem. O. Zelinková však na podobnost upozorňuje: „*Je lepší volit cizí jazyk rozdílný od mateřského jazyka vzhledem k negativnímu transferu. Příliš mnoho podobností dvou jazyků může působit žákům s oslabenou sluchovou diferenciací obtíže.*“ (Zelinková, 2006, s. 70) Navíc v ruštině je také obtížné osvojení nového písma, které si

někteří jedinci s dyslexií nemusí plně osvojit nikdy, v takovém případě je důležité soustředit se na ústní projev těchto žáků. I přes výše zmíněný citát O. Zelinková mezi německým a ruským jazykem doporučuje jazyk ruský (Zelinková, 2023, online). Konečná volba je však vždy na žákovi, jeho preferencích a jeho motivaci.

## 2.2 Dysgrafie

Jako je dyslexie specifickou poruchou čtení, je dysgrafie specifickou poruchou psaní, konkrétně jeho grafické stránky. Žáci s dysgrafií mají obtíže ve psaní, ač netrpí žádnou smyslovou vadou či pohybovou poruchou a jejich inteligence není podprůměrná. (Matějček, 1995, s. 90)

Příčinou dysgrafie bývá velmi často porucha jemné motoriky, může se však vyskytovat i kombinace s poruchou motoriky hrubé. Dalšími příčinami vzniku dysgrafie může být také porucha automatizace pohybů, motorické či senzomotorické koordinace. Dále mohou mít na vznik dysgrafie vliv nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně nedostatky v oblasti paměti, představivosti či smyslu pro rytmus. Na vzniku obtíží mohou mít podíl také problémy v lateralizaci, a to zejména zkřížená lateralita (např. dominantní levá ruka a pravé oko), při které je proces zpracování informace v mozku delší a dochází tak k více chybám. Někteří jedinci uvádějí, že chtějí napsat určité písmeno a ruka je „neposlouchá“, píše něco jiného. (Jucovičová, Žáčková, 2016, s. 7-8)

U jedinců s dysgrafií se velmi často vyskytuje nezpevněné svalstvo se zvýšeným svalovým napětím, a to nejen ruky, ale celého těla. U těchto jedinců bývá neuvolněné nejenom zápěstí a prsty, ale i celá paže. Proto jsou pohyby u jedinců s dysgrafií často trhavé, křečovité a s menším rozsahem. Důležité je však uvědomit si, že u těchto jedinců není postižena ruka jako orgán, ale příčiny obtíží jsou vnitřní (jak bylo zmíněno výše). (Jucovičová, Žáčková, 2016, s. 8)

Písmo jedinců s dysgrafií je nečitelné, neúhledné, příliš malé, nebo naopak velké. Tito žáci mají problém udržet se na linii řádku, rozvrhnout si text na stránku a jejich písemný projev působí velmi neupraveně. Navíc mají obtíže i s osvojením jednotlivých písmen, velmi často je zaměňují, nesprávným způsobem je spojují, směšují psací a tiskací písmo, či

dokonce vůbec neznají grafickou podobu určitých písmen. Jedinci s dysgrafií také často nedokáží stanovit správné hranice slov, či slova zapisují foneticky, tedy tak, jak je slyší. Mají obtíže u psaní přemýšlet o správnosti slov, tudíž v jejich textech se objevuje velké množství chyb. Velmi často se u těchto žáků kvůli obtížím, které musejí překonávat, vyskytuje až odpor ke psaní.

U některých jedinců s dysgrafií se mimo obtíží při psaní mohou vyskytnout i obtíže v jiných činnostech, a to zejména při rýsování, kdy jedinec nedokáže rýsovat přesně, nedotahuje či přetahuje, nesprávně drží náčiní. Mimo to mohou mít žáci s dysgrafií obtíže i při výtvarné výchově (zejména pokud se u nich vyskytuje také dyspinxie). Někteří jedinci však i s dysgrafií dokáží kvalitně kreslit, malovat či rýsovat. (Bartoňová, 2019, s. 21) Jak již bylo několikrát zmíněno, obtíže jsou velmi individuální.

U žáků s dysgrafií je nutné věnovat pozornost úchopu psacího náčiní, jelikož držení mají velmi často nesprávné. Vyskytuje se křečovité držení s nesprávnou polohou prstů, nízkým úchopem či např. neuvolněným zápěstím. Psací náčiní u jedinců s dysgrafií má velmi často špatný sklon, tito jedinci mají nesprávnou polohu loktu při psaní (např. celý ve vzduchu) a také způsob sezení při psaní může být nesprávný (např. vychylování těla do strany). (Jucovičová, Žáčková, 2016, s. 9-10) Je důležité, aby byl správný úchop psacího náčiní fixován již v předškolním věku, kdy je rozvoj hrubé i jemné motoriky největší. Pokud si dítě osvojí správné držení již v tomto období, může předejít obtížím ve škole i v dospělosti.

Žáci s dysgrafií ve škole velmi často nestíhají tempo třídy, což jejich písemný projev ještě více zhoršuje. Žák po sobě napsaný text v mnoha případech ani nepřečte, celá činnost se tak stává spíše kontraproduktivní. Žákům s dysgrafií by měla být nabídnuta možnost psát na počítači, a to zejména u delších písemných projevů, jako jsou slohové práce, referáty apod. Avšak u žáků, kterým byla diagnostikována také dyspraxie, se mohou vyskytnout i problémy se psaním na počítači. Delší zápisy do sešitu a diktáty by měl žák mít možnost dostávat vytištěné. Jak upozorňuje O. Zelinková, je potřeba odlišit dysgrafii od písma žáka, který píše pod velkým časovým tlakem. Ten má při dlouhodobém působení také vliv na žákovo písmo, které tak může připomínat písmo jedince s dysgrafií. Navíc v současné době

se pod vlivem technologií stává psaní rukou stále větší raritou, a tak psací písmo mnoha lidí připomíná písmo člověka s dysgrafií. (Zelinková, 2006, s. 15-16)

### **2.2.1 Dysgrafie a cizí jazyk**

Tak jako se obtíže spojené s dyslexií promítají do výuky cizího jazyka, má na tuto oblast vliv také dysgrafie. Mnoho z možných obtíží již bylo zmíněno v kapitole o dyslexii, jelikož tyto poruchy se velmi často u žáků vyskytují v kombinaci (i s dysortografií) a jejich projevy se prolínají. Dysgrafie nejvýrazněji postihuje psaný projev, věnujeme tedy tuto kapitolu právě obtížím spojeným s psaným projevem v cizích jazycích.

Jak již bylo několikrát zmíněno, pro jedince s SPU je náročné i osvojení mateřského jazyka, proto pro ně výuka jazyka cizího může být velmi náročná, v některých případech dokonce nemožná. Ale ani přesto není pravda, že jedinec s dysgrafií či dalšími poruchami si nemůže osvojit cizí jazyk, opět je vše velmi individuální. (Zelinková, 2006, s. 29). Je důležité odlišit, zda chyby v psaném projevu souvisí s tím, že si jedinec osvojuje nový jazyk, či mají příčinu v dysgrafií. Toto je podstatné zejména pro první cizí jazyk, jelikož na 2. stupni, kdy žákům přibývá druhý cizí jazyk, už ve většině případů bývají diagnostikovány SPU.

Jedinci s dysgrafií si nová slova osvojují buď syntetickou metodou po slabikách, globální metodou (tedy slova jako celek) a nebo kombinací obou metod. Při výuce angličtiny může být výhodou, že slova se vyskytují v jednom tvaru, tedy pokud si žák osvojí například slovo *cat*, je schopný ho poté správně psát ve všech případech, jelikož nedochází k flexi tohoto slova, jako například v českém či ruském jazyce. O. Zelinková pro osvojování slov doporučuje metodu *Look-cover-write-check*, kdy se žák nejdříve na problematické slovo podívá, poté ho přečte, zakryje ho, napíše ho a po odkrytí zkontroluje. Vhodné je také osvojování způsobem, při kterém žák napíše dané slovo například přes celý formát A5, poté ho obtahuje tužkou či pastelkami, píše do vzduchu, na záda spolužákovi apod. (Zelinková, 2023, online)

Pro jedince s dysgrafií je obtížné nejen něco napsat, ale často mají i celkově sníženou schopnost písemně se vyjadřovat. Pokud jsou tedy znalosti ověřovány zejména písemnou formou, může u těchto žáků docházet k nesprávnému hodnocení jejich znalostí, což vede

k dosažení nižších výsledků a tím pádem se tito žáci stávají velmi často neúspěšnými. Z tohoto důvodu by jim měla být poskytnuta možnost ověřit jejich znalosti ústně, aby se co nejvíce eliminovaly obtíže spojené s dysgrafií. (Jucovičová, Žáčková, 2016, s. 12-13) Právě ověřování ústně je jedním z častých doporučení z PPP.

### 2.2.2 Dysgrafie a ruský jazyk

Největší obtíží pro žáky s dysgrafií při výuce ruského jazyka je osvojení nového písma – azbuky. Žáci by při jejím osvojování neměli pouze slepě přepisovat v písance, ale měli by si písmena spojovat s obrázky, psát je rukou do vzduchu či spolužákovi na záda, spojit si je s pohybem apod. Zejména by se výuka měla zaměřit na písmena, která se mohou zaměňovat nejen v azbuce, ale také s českou abecedou (např. ruské в a české B). Kvalitní osvojení azbuky je základem pro to, aby si žák s dysgrafií mohl osvojovat celá slova.

O. Zelinková doporučuje, aby se při výuce vůbec nevyužívaly diktáty a zejména překlady, což jsou pro jedince s SPU obecně velmi náročná cvičení. Jako vhodnou variantu uvádí cvičení, při kterém žák konkrétní slovo spojuje do libovolných slovních spojení a do vět (např. кошка – наша кошка – наша белая кошка – У нас есть белая кошка.)<sup>6</sup> Při tomto cvičení si navíc žák může osvojovat i více tvarů daného slova. Dále jako vhodná uvádí cvičení, při kterých žák vyhledává konkrétní slovo v řadě slov jiných či v uceleném textu. (Zelinková, 2023, online)

Při jakémkoliv písemném projevu se u žáků s dysgrafií doporučuje tolerovat fonetické zápisy slov, žáci by měli mít možnost psát písmem tiskacím a také by měl být tolerován zápis kombinací psacího a tiskacího písma. Pokud to žákovi s dysgrafií vyhovuje, měl by mít možnost psát delší texty na počítači. U některých jedinců s dysgrafií však nemusí dojít k osvojení azbuky nikdy, proto je u těchto žáků důležité zaměřit se zejména na ústní ovládnutí ruského jazyka, prověřovat u nich znalosti ústně a písemný projev po nich nevyžadovat.

---

<sup>6</sup> kočka – naše kočka – naše bílá kočka – Máme bílou kočku.



## 2.3 Dysortografie

Pojem dysortografie označuje specifickou poruchu pravopisu. Dysortografie je úzce spjata s dyslexií, stejně jako u dyslexie je vznik dysortografie často spojen s vývojovými poruchami řeči a nedostatky ve sluchové percepci. (Matějček, 1995, s. 87). Tato porucha postihuje zejména oblast tzv. specifických dysortografických chyb, což vyplývá především z nedokonalé sluchové percepcce, konkrétně je narušena sluchová diferenciacce (rozlišování zvuků, tónů, ale i jednotlivých hlásek, slabik apod.). Do oblasti těchto chyb patří například to, že jedinec nerozlišuje mezi tvrdými a měkkými slabikami (např. neslyší rozdíl mezi ti-ty), nerozlišuje krátké a dlouhé vokály (nevnímá rozdíl mezi Anička – Aničká), má problémy s rozlišováním sykavek apod. Jedinci trpící dysortografií mají také problémy s určováním hranice slov, často vynechávají či přidávají písmena, tvoří zkomoleniny slov, přehazují písmena ve slově na nesprávná místa. Častá u těchto žáků je i záměna písmen (např. zavadnik místo závodník). (Zelinková, 2006, s. 16)

Stejně jako u jedinců s dysgrafií, i jedinci s dysortografií mají problém s úpravou písemných projevů. Nedokáží se udržet na linii řádku, píší pomalu, píší příliš malá či velká písmena a nejsou schopni si text na stránce dobře rozvrhnout. Navíc někteří jedinci s dysortografií zaměňují také graficky podobná písmena (např. b místo d), což je naopak spojeno s jejich nedokonalým zrakovým rozlišováním. (Matějček, 1995, s. 88)

Dysortografie je často spojena s dyspinxií, a tak je držení psacího náčiní u těchto jedinců, stejně jako u žáků s dysgrafií, nesprávné a křečovité, jejich tahy jsou nejisté a tvrdé. Rozlišit hranice mezi dysgrafií a dysortografií je velmi náročné, stejně tak je s nimi úzce spjata dyslexie, jak již bylo zmíněno. I proto jsou všechny výše zmíněné poruchy často chápány jako jeden soubor obtíží.

Přečíst text po jedinci s dysortografií je složité, obzvlášť, pokud byl text napsán pod časovým tlakem. Žáci s dysortografií mají často oslabený jazykový cit, tedy jsou schopni se gramatická pravidla naučit a ústně je formulovat, avšak nedokáží je aplikovat. Zvláště pokud nebyla dysortografie u jedince včas diagnostikována, má takový jedinec v gramatických pravidlech často velký chaos, jelikož už od 1. stupně u něj vznikaly mezery v učivu, a může u něj dojít až k neschopnosti uplatňovat naučená pravidla v praxi. (Jucovičová, Žáčková, 2021, s. 10)

### **2.3.1 Dysortografie a cizí jazyk**

Bylo již zmíněno, že dysgrafii a dysortografii je od sebe velmi náročné odlišit a často se objevují ve společně kombinaci (i s dyslexií). Samotné výuce cizího jazyka by tak vždy měl předcházet již zmíněný kurz fonemického uvědomění, tedy výuka by měla začínat od zvukové stránky jazyka, kdy je psaná forma druhotná. To platí nejen pro jedince s SPU, ale i pro běžné žáky.

Obtíže u jedinců s dysortografií v cizím jazyce jsou obdobné jako v jazyce mateřském. V anglickém jazyce jsou tyto obtíže navíc ztíženy skutečností, že většina slov se jinak vyslovuje a jinak píše. Pro jedince s dysortografií je obtížná už samotná sluchová percepce slova, proto je u žáků s dysortografií velmi často doporučeno, aby byl tolerován fonetický zápis slov.

Podobně jako v mateřském jazyce, i v jazyce cizím mají žáci s dysortografií obtíže s osvojováním gramatických pravidel. O. Zelinková doporučuje, aby se gramatická pravidla vyvozovala při výuce cizího jazyka induktivně, tedy postup od konkrétních příkladů k obecnému pravidlu. Dále zdůrazňuje, že by výuka měla být soustředěna vždy pouze na jeden gramatický jev, a ten by měl být procvičován jak v konkrétních cvičeních, tak v konverzaci. Upozorňuje však, že osvojení gramatiky není hlavním cílem výuky cizího jazyka. (Zelinková, 2023, online)

### **2.3.2 Dysortografie a ruský jazyk**

Výuku ruského jazyka mohou narušit zejména problémy se sluchovou diferenciací, jelikož měkkost a tvrdost hlásek zde hraje větší roli, než je tomu v českém jazyce. Žáci tak mají obtíže rozeznat od sebe nejenom slova (např. быть – бить), ale i konkrétní hlásky (б – б', ve slovech барабан – беда). Tato obtíž může být u žáků předem odhalena právě díky kurzu fonemického uvědomění, který se na tuto stránku ruského jazyka zaměřuje.

Žáci se při výuce ruského jazyka seznamují s novým jazykovým systémem a jeho písmem, může se tak specifických dysortografických chyb dopouštět většina žáků. Tímto

způsobené chyby však po určitém čase téměř vymizí, zatímco u jedinců s dysortografií přetrvávají.

S výukou nového písma je navíc velmi často spojeno psaní diktátů, čímž bývá ověřováno osvojení písmen. Žáci zde musejí pomocí sluchové percepce zachytit slovo, zanalyzovat ho a převést do psané podoby, a jelikož je u žáků s dysortografií sluchová percepce narušena, vznikají při tomto procesu často chyby a celkově je činnost pro žáky velmi obtížná. Obdobné to je i při opisu a přepisu, který se při osvojování azbuky aplikuje v písankách. Žáci s dysortografií si velmi často slovo diktují pro sebe po jednotlivých hláskách, a právě zde u nich dochází k chybám. Žák s dysortografií může mít problémy i ve zrakové percepci, a tudíž slovo také nedokáže přepsat a opsat správným způsobem. (Jucovičová, Žáčková, 2021, s. 8-9)

Žáci s dysortografií by si měli osvojovat písmena s využitím co nejvíce smyslů, měli by trénovat sluchovou i zrakovou diferenciaci, zkoušet rozkládat i skládat slova i celé věty. Je důležité, aby tito žáci měli dostatek prostoru a času na napsání textu, aby byly tolerovány specifické dysortografické chyby a aby u nich byly znalosti ověřovány zejména ústní formou.

### 3 SPU a škola

V následující kapitole se zaměříme na SPU z hlediska legislativy a kurikulárních dokumentů. Bude zmíněno, jak zákon upravuje problematiku SPU, jaká podpůrná opatření existují, jaké poradenské služby jsou žákům s SPU dostupné a jak je tato problematika zpracována v dokumentech jako je Rámcový vzdělávací program (dále RVP) či Strategie 2030+.

#### 3.1 Legislativní ukotvení

Základní právní normou nejen problematiky SPU, ale i celého školství, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon zahrnuje obecné předpisy týkající se povinné školní docházky, vzdělávacích programů, vyučovacího jazyka, právního postavení škol apod.

Problematice SPU se věnují zejména §16 až 19, jelikož SPU spadá do oblasti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Zákon definuje žáka s SVP následujícím způsobem: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, online) Žáci s SVP se dříve dělili do kategorií, například žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se sociálním znevýhodněním, nadaní žáci atd. Podle novely školského zákona č. 82/2015 Sb., již nejsou tyto kategorie stanoveny, avšak v praxi se stále využívají jako prostředek pro efektivní nastavení co největší individuální podpory. (Kendíková, Vosmík, 2016, s. 6). Dále norma upravuje podpůrná opatření a poradenství, blíže se těmto oblastem budeme věnovat v podkapitolách níže.

### 3.1.1 Podpůrná opatření

Kromě již zmíněného školského zákona se podpůrným opatřením detailněji věnuje vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jako podpůrná opatření se chápou různé formy výuky, úpravy v hodnocení žáků, úpravy rozsahu a obsahu vzdělávání, speciální pomůcky a materiály, podpora asistenta pedagoga či hodiny pedagogické intervence a hodiny speciálně pedagogické péče (Kendíková, Vosmík, 2016, s. 8). Vyhláška stanovuje zásady uplatňování těchto opatření, postup při jejich poskytování, organizaci vzdělávání s podpůrnými opatřeními, náležitosti IVP a PLPP aj.

V České republice zákon rozlišuje podpůrná opatření od 1. do 5. stupně. Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.3, pokud PPP stanoví žákovi podpůrná opatření 1. stupně, škola vypracovává PLPP a žákovi je poskytováno poradenství ve škole. Od 2. stupně poradna může vybidnout školu k vytvoření IVP, které tvoří učitel ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a s jeho rodiči (či zákonnými zástupci). Dle výše zmíněné vyhlášky může poradna stanovovat opatření samostatně či v kombinacích různých druhů a stupňů. Na základě zvoleného stupně se specifikují opatření: úprava obsahu vzdělávání, úprava hodnocení, formy a metody výuky, speciální učebnice a pomůcky aj. Proto by měl být stupeň podpory zvolen tak, aby co nejvíce odpovídal potřebám žáka. S každým stupněm se také definuje finanční náročnost, tedy finance, které jsou nutné k zajištění opatření pro žáka (např. nákup speciálních pomůcek a materiálů, práce asistenta pedagoga, pedagogická intervence). Tyto výdaje jsou škole hrazeny ze státního rozpočtu.

Ve vyhlášce je také stanovena organizace vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními. To probíhá, zejména u žáků s SPU, většinou v běžné třídě. Žáci však mohou docházet na hodiny pedagogické intervence či speciálně pedagogické péče se speciálním pedagogem, pokud je to v organizačních možnostech školy (Krejčová, Bodnárová, 2018, s. 109). Ve třídě by se nemělo nacházet více než 5 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními 2. až 5. stupně.

Je nutné se také zmínit o IVP, na který mají nárok žáci na všech stupních škol. Jedná se o podpůrné opatření, které stanovuje další individuální podpůrná opatření. V ideálním případě jde o spolupráci školy a rodiny. V IVP je uvedeno, jak mají učitelé modifikovat svoji práci s konkrétním žákem, zároveň by však mělo být uvedeno také to, co mohou poskytnout

dítěti rodiče při domácí přípravě a co může učitel očekávat od samotného žáka. Spolupráce těchto tří článků je důležitá pro pomoc žákovi s jeho obtížemi. V IVP by také měla být uvedena opatření v konkrétních předmětech (ve všech nebo v těch, ve kterých se projevují obtíže u žáka). Měly by zde být zmíněny konkrétní pomůcky, docházka na individuální hodiny, způsoby hodnocení či organizace ve třídě. Zejména by ale IVP měl být individuální pro každého žáka. (Krejčová, Bodnárová, 2018, s. 111-112)

### **3.1.2 Poradenské služby**

Nutné je také uvést vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ta stanovuje pravidla pro poskytování poradenských služeb, charakterizuje tak zejména činnost pedagogicko-psychologických poraden, speciálních pedagogických center (dále SPC) a činnost školního poradenského pracoviště.

Školská poradenská zařízení (PPP, SPC) a školy mají povinnost poskytnout žákům či jejich zákonným zástupcům bezplatné poradenské služby. Podle vyhlášky je však nezbytností, aby zařízení obdrželo informovaný souhlas žáka či jeho zákonných zástupců. Od přijetí žádosti většinou uběhne určitý čas, než je poskytnuta poradenská služba. Existují však tzv. krizové intervence, kdy v naléhavých případech poradna začíná pracovat ihned po podání žádosti. Účelem těchto poradenských služeb je stanovení podpůrných opatření a pomoc žákům s jejich obtížemi (např. odstranění výukových obtíží, pomoc s profesním zaměřením, zmírnění výchovných obtíží atd.). (Kendíková, Vosmík, 2016, s.18-21)

Školské poradenské zařízení (dále ŠPZ) na základě práce se žákem vytváří doporučení, tedy dokument, který vyhodnocuje závěry poradenské služby a stanovuje žákovi konkrétní podpůrná opatření. Tento dokument je předáván zákonnému zástupci, avšak měl by být poskytnut škole, aby opatření mohla aplikovat.

Dále vyhláška charakterizuje činnost PPP, SPC a poradenských služeb školy. Jelikož SPC jsou určena pro žáky s mentálním, tělesným, smyslovým postižením či s autismem, nebudeme se jimi už více zabývat. Zaměříme se tedy na činnost PPP a školy.

PPP poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství. Jejimi zaměstnanci jsou psychologové, speciální pedagogové, metodici prevence a sociální pracovníci. Činností poradny je mimo jiné např. zjišťovat připravenost žáků na povinnou školní docházku, zjišťovat speciální vzdělávací potřeby žáků a stanovovat podpůrná opatření, poskytovat žákům přímou psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci, poskytovat žákům karierní poradenství. Mimo to poskytuje metodickou podporu školám a poradenství zákonným zástupcům žáků. (Kendíková, Vosmík, 2016, s. 25-26)

Ve škole poradenské služby zajišťuje školní poradenské pracoviště (dále ŠPP). ŠPP je tvořeno výchovným poradcem a metodikem prevence. Podle možností školy může být doplněno o školního psychologa či speciálního pedagoga. Mezi hlavní činnosti ŠPP patří poskytování podpůrných opatření žákům, sledování a vyhodnocování jejich účinnosti, poskytování karierního poradenství, poskytování okamžité intervence při akutních problémech a zajišťování komunikace se zákonnými zástupci a školskými poradenskými zařízeními. Navíc, jak již bylo zmíněno, ŠPP spoluvytváří PLPP a IVP. (Kendíková, Vosmík, 2016, s. 34-35)

### **3.2 RVP**

Výše zmíněným školským zákonem z roku 2004 byl také v České republice přijat RVP, tedy závazný rámec sloužící k tvorbě školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), který si každá škola vytváří sama. RVP stanovuje formu, délku, obsah a konkrétní cíle vzdělávání. Také určuje organizační uspořádání, podmínky průběhu a ukončení vzdělávání. Pro naši práci je podstatné to, že RVP stanovuje také podmínky pro vzdělávání žáků s SVP. RVP existuje pro všechny druhy vzdělávání (předškolní, základní, střední odborné atd.), my se s ohledem na téma naší práce zaměříme na RVP pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Je však důležité zmínit, že jsme si vědomi, že aktuálně probíhá revize RVP ZV, finální znění revidovaného RVP ZV však v době vzniku této práce nebylo dokončeno, text diplomové práce tedy reflektuje dosavadní verzi, platnou v době její tvorby, tedy verzi z roku 2021.

Již v samotném úvodu mezi vymezenými principy RVP ZV najdeme následující bod: „RVP ZV: umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod

*práce a zařazení dalších podpůrných opatření do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných“* (MŠMT, RVP ZV, 2021 online). Již v RVP je tedy jasně stanoveno, že žák má v rámci podpůrných opatření nárok na úpravu vzdělávání a podporu pro dosažení svých vzdělávacích možností.

RVP ZV je rozděleno na devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním či více vzdělávacími obory. Pro každý obor jsou vytvořeny očekávané výstupy. Určité očekávané výstupy mají možnost modifikace, kdy je stanovena minimální úroveň, která by měla být dosažena u žáka, který má ve svém IVP upraven obsah vzdělávání. Jelikož se tato práce týká výuky ruského jazyka (v RVP ZV spadá do oboru Další cizí jazyk), rozebereme podrobněji pouze tuto část.

Očekávané výstupy jsou rozděleny na čtyři části (poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní). Velká část očekávaných výstupů má modifikaci pro minimální úroveň. Pro žáka s IVP je tento upravený výstup minimální úrovní, kam by se měl při výuce dalšího cizího jazyka dostat, přičemž tato minimální úroveň může být překročena.

V oblasti poslech s porozuměním je minimální doporučená úroveň následující: *„Žák je seznámen se zvukovou podobou cizího jazyka, žák rozumí výrazům pro pozdrav a poděkování, žák rozumí jednoduchým slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu), rozumí otázkám, které se týkají osobních údajů (zejména jména a věku), rozumí jednoduchým pokynům učitele.“* (MŠMT, RVP ZV, 2021, online) V části týkající se mluvení jsou minimální výstupy: *„Žák pozdraví a poděkuje, vyjádří souhlas a nesouhlas, žák sdělí své jméno a věk.“* (MŠMT, RVP ZV, 2021, online) Pro poslech s porozuměním je minimální doporučená úroveň vyjádřena následujícím výstupem: *„Žák rozumí jednoduchým slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu).“* (MŠMT, RVP ZV, 2021, online) Pro dovednost psaní je minimální úroveň stanovena takto: *„Žák reaguje na jednoduchá písemná sdělení, která se týkají jeho osoby.“* (MŠMT, RVP ZV, 2021, online) Z těchto upravených výstupů je zřejmé, že hlavní důraz je kladen na poslech a mluvení. To odpovídá současné situaci ve vzdělávání, kdy je při výuce cizích jazyků kladen důraz zejména na ústní komunikaci, tedy u žáků s SPU na této úrovni se považuje za



dostatečné, pokud dokáže sdělit základní informace o sobě (např. jméno, věk), dokáže se zeptat na praktické otázky (např. na cestu, na cenu) a porozumí krátké, srozumitelně vyslovované odpovědi. (Zelinková, 2006, s. 77)

Dále se v RVP také nachází konkrétní sekce věnující se žákům s SVP, která školám předkládá konkrétní návod a náležitosti, jak tuto problematiku zanést do svých ŠVP (např. pravidla a průběh tvorby PLPP a IVP atd.)

### 3.2.1 ŠVP

Pod pojmem ŠVP se chápe základní dokument každé školy, který si tvoří tato škola sama a za který zodpovídá ředitel školy. Tento dokument je tvořen na základě RVP a charakterizuje vzdělávání školy, tedy představuje výukové strategie, vzdělávací cíle, tematické rozdělení, časovou dotaci předmětů, práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami atd.

Abychom mohli ověřit, jak problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ošetřují konkrétní ŠVP, nahlédneme do ŠVP základní školy, na které bude proveden výzkum této práce. Jedná se o běžnou základní školu ve středně velkém městě.

ŠVP této školy se žákům s SVP věnuje na několika místech. Již jednou z vizí této školy je zapojovat žáky s SVP do kolektivu a poskytovat jim co největší oporu. Najdeme zde také informaci, že škola pro tyto žáky používá jim vyhovující metody výuky a hodnocení, poskytuje jim speciální pomůcky a při tvorbě IVP pracuje s minimální doporučenou úrovní očekávaných výstupů. Těmto žákům je také k dispozici ŠPZ, konkrétně speciální pedagog a školní psycholog.<sup>7</sup>

## 3.3 Strategie 2030+

Strategie 2030+ je strategickým dokumentem, který popisuje směr rozvoje vzdělávání v České republice v letech 2020-2030+. Jedním z výstupů této strategie je také již zmíněná

---

<sup>7</sup> Pro zachování absolutní anonymity respondentů neuvádíme konkrétní školu ani odkaz na její ŠVP, jelikož by vzhledem k malým počtům žáků ve skupinách ruského jazyka byli respondenti identifikovatelní.

revize RVP. Tento dokument se soustřeďuje zejména na dva cíle, prvním je rozvoj kompetencí klíčových pro život (občanské, profesní, digitální atd.), druhým je snížení nerovného přístupu ke vzdělávání a podpora maximálního rozvoje potenciálů konkrétních žáků a studentů.

Problematiku žáků s SPU (respektive SVP) bychom nejspíše hledali v druhém zmíněném cíli. Zde se dokument věnuje však spíše rozdílům v přístupu ke vzdělávání z hlediska regionů, socioekonomického prostředí či genderu. I tak můžeme nalézt pasáže, ve kterých je tato problematika naznačena. Například se v dokumentu nachází tato formulace: *„Vytvoříme příležitosti zažít úspěch ve vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich socioekonomické a rodinné zázemí, zdravotní nebo jakékoliv znevýhodnění.“* (MŠMT, Strategie 2030+, 2020, online). Dokument zmiňuje, že tohoto chce dosáhnout pomocí revize vzdělávacího obsahu (tedy již probíhající revize RVP), podpory předškolního vzdělávání, kladení většího důrazu na spolupráci školy s rodinou a pomocí lepšího financováním podpůrných opatření. V dokumentu je kladem důraz na větší individualizaci výuky, a to zejména na 2. stupni základních škol, aby tak každý žák měl možnost plně rozvinout svůj vzdělávací potenciál. S tím souvisí i podpora zavádění formativního hodnocení. Konkrétní zmínku o žácích s SPU či SVP však v dokumentu nenajdeme.

## **4 Výzkumné šetření**

Výzkumné šetření této práce se věnuje žákům s SPU ve výuce ruského jazyka na základní škole. V následující kapitole budou stanoveny cíle výzkumného šetření a také jeho metodologie. Samotné výzkumné šetření se skládá z úvodních rozhovorů se žáky, vytvoření a následného vyhodnocování pracovních listů a závěrečných reflektivních rozhovorů se žáky.

### **4.1 Cíle výzkumného šetření**

V první fázi výzkumného šetření je naším cílem zjistit, jak obtíže způsobené SPU vnímá žák i jeho blízké okolí, s jakými obtížemi se setkává ve škole a jak obtíže překonává. Konkrétněji se zaměřujeme na to, jak se obtíže projevují v ruském jazyce, co sám žák považuje v ruském jazyce za náročné a naopak lehké, jak ruský jazyk vnímá v porovnání s jinými jazyky (anglický a český) a co sám by chtěl při své výuce ruského jazyka zlepšit. V této fázi vycházíme z úvodních rozhovorů a z individuálních dokumentů žáků, na jejichž základě jsme vypracovali charakteristiky žáků.

V další fázi, která zahrnuje práci s upravenými pracovními listy a jejich následné vyhodnocování, je naším cílem zjistit, jaký vliv mají specifické modifikace výukových materiálů a způsobů práce na žákovy výkony, tedy zda je u žáka dosažen lepší výsledek a zda žák sám vnímá práci za užitečnější, pokud jsou dodržována individuální doporučení pro žáka a pokud jsou aplikována speciální pravidla pro práci se žáky s SPU.

### **4.2 Metodologie výzkumného šetření**

Výzkumné šetření je rozděleno do tří základních fází. V první fázi byla na základě obsahové analýzy prozkoumána osobní dokumentace žáků, která se týká jejich SPU a byly provedeny úvodní rozhovory s vybranými žáky. Druhá fáze se věnuje práci s pracovními listy ve výuce ruštiny a vyhodnocování efektivity modifikace těchto listů pro SPU. Třetí částí je finální sumarizace získaných výsledků.

#### **4.2.1 Výběr respondentů**

Žáci pro toto výzkumné šetření byli zvoleni ze tříd 7., 8. a 9. ročníku základní školy. Z každého ročníku byli vybráni dva žáci. Jedná se o žáky mužského i ženského pohlaví, pro toto výzkumné šetření však bylo pohlaví anonymizováno a všichni jsou uváděny pod označením Žák.

Žáci byli vybráni na základě stanovených diagnóz a na základě charakterových vlastností (ochota spolupracovat, ambicióznost, zodpovědnost apod.). Jejich spolupráce byla dobrovolná a s jejich účastí v tomto výzkumném šetření byli obeznámeni také jejich zákonní zástupci, kteří poskytli písemný souhlas.

#### **4.2.2 Charakteristika žáků**

V první fázi byla na základě obsahové analýzy prozkoumána osobní dokumentace žáků, která se týká jejich SPU a byly provedeny úvodní rozhovory s vybranými žáky. U každého žáka byl podroben analýze dokument Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, který vypracovala PPP. Tento dokument jsme získali od školního metodika prevence, kterému jej odesílá PPP a který s ním dále pracuje ve škole se žákem i s pedagogy. V analýze tohoto dokumentu jsme se zaměřili zejména na závěry vyšetření žáka a na stanovená podpůrná opatření, konkrétně na doporučení ohledně metod výuky, organizace výuky, hodnocení žáka a pomůcek. Při práci s těmito materiály jsme striktně dodržovali povinnost anonymity a mlčenlivosti. Veškerý obsah byl využit pouze k výzkumným účelům pro zpracování této diplomové práce.

Dalším krokem byly položené rozhovory se žáky konstruované s ohledem na zjištěné údaje z Doporučení. Úvodní rozhovory se žáky probíhaly na základní škole během období dvou týdnů v měsíci září. S každým žákem probíhal rozhovor individuálně a byl stanoven na takový čas, aby byl žákovi poskytnut dostatek prostoru. Většina rozhovorů proběhla po vyučování v jedné z volných tříd, jeden rozhovor proběhl před vyučováním. Rozhovory probíhaly po dobu 10 až 15 minut. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon, s čímž byl žák předem seznámen a se záznamem souhlasil. Žákovi byl vysvětlen účel rozhovoru a byl ujistěn o zachování mlčenlivosti. Jednalo se o položené rozhovory, které měly předem připravenou strukturu otázek (viz příloha C). Z rozhovorů byla následně do textové formy

převedena podstatná sdělení týkající se výzkumného šetření, která byla poté včleněna do charakteristiky žáků a porovnávána mezi výpověďmi jednotlivých žáků. Za podstatné byly považovány informace o prvotní diagnostice obtíží, o přijetí diagnózy žákem i jeho blízkým okolím, o obtížných předmětech a činnostech ve škole, o navštěvování doporučených pedagogických intervencích a zejména o konkrétních problematických i bezproblémových činnostech ve výuce ruského jazyka.

### 4.2.3 Práce s pracovními listy

Druhá fáze výzkumného šetření se opírá o práci s pracovními listy pro výuku ruského jazyka a vyhodnocení efektu práce s modifikovanými listy pro žáky s SPU. Při tvorbě těchto listů bylo postupováno způsobem, kdy byly nejdříve vytvořeny pracovní listy pro žáky bez SPU, které byly následně modifikovány pro žáky s SPU. Při jejich tvorbě bylo vystřídáno mnoho typů různých úloh. Při výběru těchto zadání jsme vycházeli zejména z knihy od O. Zelinkové (Zelinková, 2006) a také z knih o metodách reedukace pro dyslexii, dysgrafii a dysortografii od D. Jucovičové a H. Žáčkové (Jucovičová, Žáčková, 2016), (Jucovičová, Žáčková, 2020), (Jucovičová, Žáčková, 2021). Při tvorbě pracovních listů bylo pracováno s doporučenými metodami názornosti, multisenzoriálního a sekvenčního přístupu. Zároveň byly listy zkracovány a formálně upravovány (zejména úprava velikosti písma a celkové grafiky). Na konci každého pracovního listu byla doplněna evaluační část, ve které žák reflektivně hodnotí, jak se mu s listem pracovalo. V této části byly otázky rozděleny na dvě skupiny – uzavřené a otevřené. Uzavřené otázky byly následující: Jak jsi stihl/a list vypracovat? Byl pro tebe příjemný vzhled pracovního listu? Jak ses na listě orientoval/a? Věděl/a jsi, co a jak máš dělat? Jak byla práce obtížná? Otevřené otázky s možností libovolné odpovědi byly tři, konkrétně tyto: Který úkol byl nejjednodušší a proč? Který úkol byl nejsložitější a proč? Co sis z pracovního listu zapamatoval/a? Dále byl žákům poskytnut prostor na jakoukoliv poznámku (např. co žákovi (ne)vyhovovalo, která zadání by upravil, co potřebuje více procvičit apod.).

Žákům byly tyto upravené listy předkládány střídavě s listy neupravenými pro SPU zhruba 4krát měsíčně po dobu 5 měsíců. Na základě již zmíněných evaluačních otázek bylo

vyhodnocováno, zda mají úpravy vliv na výkon a výsledky žáků a zda se jim s upravenými listy lépe a efektivněji pracuje.

#### 4.2.3.1 Popis pracovního listu modifikovaného pro SPU

Pracovní listy upravené pro žáky s SPU jsme vytvářeli pro konkrétní potřeby žáků a výuky, přičemž jsme vycházeli zejména z doporučení odborné literatury a ze zkušeností, jelikož individuální dokumenty žáků vypracované PPP nám při tvorbě upravených pracovních listů nenabízely mnoho námětů. Tyto upravené listy byly předkládány střídavě s listy neupravenými.

Z formálního hlediska byl přizpůsoben především vzhled, kdy jsme se u modifikovaných pracovních listů snažili co nejvíce zjednodušit a zpřehlednit orientaci. Vždy bylo u těchto listů zvětšeno písmo na velikost 14, ve většině cvičení se pracovalo s barvami, obrázky či jinými prostředky zapojujícími více smyslů. Oproti neupravenému listu byla většina cvičení zkrácena. Pracovní list byl zřetelně oddělen od reflektivní části.

Pro větší názornost a konkrétní představu detailněji popíšeme jeden upravený pracovní list (viz příloha A). Ten zároveň budeme porovnávat se stejným pracovním listem, avšak nemodifikovaným pro žáky s SPU (viz příloha B). Tento list byl vytvořen pro žáky 7. ročníku (vypracovávali ho tedy Žák 1 a Žák 2), byl zaměřen na opakování slovní zásoby týkající se členů rodiny a sportů a jeho úkolem bylo osvojení slovesa играть<sup>8</sup> ve 3. osobě přítomného času.

Na začátku pracovního listu je evokační cvičení pracující s obrázkem rodiny. Úkolem žáků bylo popsat členy rodiny na obrázku. V neupraveném pracovním listu měli žáci pouze obrázek a šipkami označené členy rodiny. V listu pro žáky s SPU bylo šipkami označeno 6 základních členů rodiny (strýc a teta byli odstraněni), a navíc byla doplněna tabulka, která obsahovala potřebnou slovní zásobu. Slova v tabulce byla napsána odlišnými barvami, které se v náznaku shodovaly s barvami na obrázku, což mohlo žákům s SPU pomoci. Žáci měli nejdříve trochu času na promyšlení a zapsání, poté následovala společná kontrola a ihned po ní navazující diskuse, kdy žáci odpovídali na otázku, jakému sportu se

---

<sup>8</sup> hrát

věnují jejich členové rodiny. V tomto bodě jsme netrvali na dodržování ruského jazyka, jelikož žáci chtěli odpovídat podle pravdy a jejich slovní zásoba tak nebyla dostačující. Tomuto cvičení jsme se věnovali zhruba 10 minut.

Ve druhém cvičení byl písemně uváděn konkrétní tvar slovesa, který byl již v evokačním cvičení 1 uveden ústně. Žáci měli zadaného člena rodiny a obrázek sportu, na jejichž základě tvořili věty. K dispozici měli vzorovou větu. U nemodifikovaného listu byly k vytvoření 4 věty, u listu modifikovaného 2 věty. Navíc žáci s SPU nevytvářeli celé věty, ale do vět doplňovali. Tato cvičení na postupné doplňování stále větších částí vět doporučuje například O. Zelinková, která je považuje za velmi vhodné pro nácvik psaní u žáků s SPU. S následnou kontrolou jsme nad tímto cvičením strávili zhruba 10 minut.

Ve cvičení 3 bylo opět pracováno s obrázkem, ale z jiného hlediska. Žáci měli na základě přečteného textu obrázek nakreslit. Žáci s SPU měli na rozdíl od ostatních žáků text zkrácený. Zadaný text není dlouhý, jelikož tato skupina je s výukou ruského jazyka na počátku a navíc se jedná o skupinu spíše slabší, tudíž byl text vybrán záměrně z toho důvodu, aby ho zvládli přečíst všichni žáci a aby obsahoval zejména osvojovanou frázi. Nejdříve tedy žáci text četli sami s oporou o přehledovou tabulku ruské abuky (která v této skupině ještě není plně osvojena), poté malovali obrázek. Text se nahlas společně nečetl, aby tak každý žák musel text přečíst. Individuálně pak byly procházeny výsledné obrázky žáků. Žáci se čtení a kreslení na základě přečteného textu věnovali okolo 10 minut.

V posledním cvičení 4 bylo cvičení na samostatný text žáků, kdy měli popsat své členy rodiny. Pokud žáci chtěli, mohli si ve slovníku najít slova, která pro vypracování potřebovali. U neupraveného pracovního listu měli žáci volný prostor pro napsání minimálně 3 vět o své rodině, vrchní hranice nebyla vymezena. Jedinou podmínkou bylo použití slovesa играть. Pro žáky s SPU bylo zadání modifikováno na podobný princip jako ve cvičení 2. Žáci tedy nejdříve doplnili pouze jedno slovo, poté se zadaná část zkrátila a nakonec měli prostor pro napsání celé věty. Celkem tedy vytvořili také 3 věty. Tímto cvičením se žáci zabývali zhruba 10 minut.

Na konci obou pracovních listů se nachází reflektivní část složená z otázek, které již byly zmíněny výše. Reflexi je standartně věnováno okolo 5 minut.

#### **4.2.3.2 Vyhodnocení pracovních listů**

Vyhodnocení pracovních listů je složeno ze dvou hledisek. Jednak byly pracovní listy vyhodnocovány z našeho pohledu, kdy bylo analyzováno jejich vypracování, tedy zda se správnost a úspěšnost liší v případě práce s upraveným, a naopak neupraveným pracovním listem. Listy byly také vyhodnoceny z pohledu žáků samotných, kteří se na konci každého listu vyjádřili v krátké reflexi. Naším úkolem tedy bylo tyto reflexe porovnat a vyhodnotit, zda samotní žáci pocítují rozdíl mezi tím, kdy jim je práce individuálně upravena a kdy mají stejné zadání jako zbytek třídy.

#### **4.2.4 Závěrečná sumarizace výsledků**

Na samém závěru výzkumného šetření proběhla finální sumarizace, která se skládá z vyhodnocení pracovních listů (viz kap. 4.2.3.2) a závěrečných polořízených rozhovorů se žáky. V těchto rozhovorech žáci reflektují práci s pracovními listy celkově, tedy jak se jim pracovalo, jaká zadání úkolů jim vyhovovala, jaká jim naopak nevyhovovala apod. Rozhovory byly opět nahrávány, žáci s tímto byli seznámeni dopředu a s nahráváním souhlasili. Zásadní sdělení byla písemně shrnuta a analyzována (viz kap. 5.3). Rozhovory se žáky byly polořízené a měly předem připravenou strukturu otázek (viz příloha D).

Z výsledků všech částí (tedy naše vyhodnocení práce s pracovními listy, reflexe žáků u pracovních listů a polořízené rozhovory) byly vyvozeny závěry nejdříve pro každého žáka zvlášť a poté obecně.

### **4.3 Charakteristika žáků**

Charakteristiky jednotlivých žáků byly sestaveny na základě provedených polořízených rozhovorů a informací z dokumentů PPP (viz výše). Při vyhodnocení těchto dvou aspektů byla vytvořena charakteristika, která se zaměřuje na konkrétní diagnózu stanovenou PPP v dokumentu, na individuální doporučení obsahující dokument, na vztah žáků a jejich okolí ke stanovené diagnóze, na obtíže ve škole a na problematické oblasti ve výuce ruského jazyka.



#### 4.3.1 Žák 1

Žák 1 je v 7. ročníku na základní škole, ruský jazyk má tedy prvním rokem. V současné době má diagnostikovaný 1. stupeň PO, přičemž dříve měl stanovený 2. stupeň PO, došlo u něj tedy k výraznému zlepšení. Konkrétně byla u žáka diagnostikována dyslexie a dysortografie. Podle závěrů PPP má žák rozumové předpoklady v průměru, nejvíce je u něj zdůrazňováno pomalejší tempo, a to zejména při čtení a psaní. Tato skutečnost se odráží v celém doporučení PPP, kdy je doporučováno, aby u žáka bylo respektováno jeho pracovní tempo, aby se žák vyhýbal činnostem spojeným s rychlostí čtení a psaní, aby písemné práce neměl časově limitované a aby bylo preferováno ověřování znalostí ústní formou. Zároveň je zmiňováno, že by u žáka měl být kladen důraz na důslednou kontrolu pochopení zadání a následně kontrolu provedených úkolů. PPP doporučuje, aby žák ve škole navštěvoval pravidelné pedagogické intervence, z rozhovoru však vyplynulo, že ty v současné době žák již nenavštěvuje, jelikož mu časově nevyhovují a žák studium zvládá sám.

Z hlediska hodnocení je v doporučení uvedeno, že by se mělo tolerovat kolísání výkonu i tempa a měla by být poskytována zejména kladná zpětná vazba, při neúspěšném výkonu by měl žák mít možnost opravy (zejména již zmíněnou ústní formou). Je doporučeno ke známkám připojovat slovní či jiné způsoby hodnocení (procenta, počet chybných/správných řešení atd.). Žádné speciální pomůcky PPP nedoporučuje.

Žák samotný při rozhovoru zmiňuje, že prvotní obtíže pocítil již na prvním stupni základní školy, a to zejména v matematice (ve které se u žáka obtíže vyskytují dodnes). Problémů si jako první všimli rodiče, kteří ho do PPP přivedli. Sám žák popisuje prvotní zjištění svých obtíží jako úlevu, neboť dle jeho slov věděl, na čem je a jak má pracovat, aby se ve škole zlepšoval. V současné době své obtíže nevnímá jako nic zvláštního, pouze ví, že se musí více snažit. Je důležité zmínit, že žák je velmi pilný, ambiciózní a svědomitý. Tomu odpovídá i domácí příprava, kterou si žák organizuje sám. Přípravě do školy se věnuje zejména individuálně, či se sourozencem. Od rodičů má žák plnou podporu.

Z hlediska obtíží ve škole žák jako hlavní problém uvádí již zmíněnou matematiku. Také jako složité zmiňuje diktáty, kdy má problém soustředit se na poslech, psaní a vybavování pravidel současně. Co se týče čtení, žák uvádí, že čte pomalejším tempem, má

obtíže s delšími a složitými slovy a cítí, že ve čtení ještě má kam se zlepšovat. Zároveň uvádí, že ve volném čase si občas přečte i knihu a že jeho čtení se velmi zlepšilo zejména díky čtecímu okénku, které používal na prvním stupni. Nyní tuto pomůcku již nevyužívá.

K otázce obtíží v ruském jazyce žák uvádí, že je pro něj obtížné učit se nové písmo, a to zejména některá konkrétní písmena. Zároveň je u žáka však vidět obrovská snaha. V úvodu do samotné výuky, kdy jsme se věnovali kurzu fonemického uvědomění, bylo ověřeno, že u žáka není problém s fonologickým sluchem, tedy že žák velmi dobře odlišuje jednotlivé hlásky a vnímá jejich tvrdost a měkkost. Při otázce na porovnání různých jazyků uvádí, že nejlépe mu jde anglický jazyk, který ho také nejvíce baví a se kterým nemá problémy. Při srovnání ruského jazyka s českým sděluje, že ruský jazyk je pro něj osobně těžší, a to zejména kvůli novému písmu. Dodává ale, že učit se nový jazyk a nové písmo ho baví.

#### **4.3.2 Žák 2**

Žák 2 taktéž navštěvuje 7. ročník základní školy, ruský jazyk má prvním rokem. V PPP mu byl stanoven 2. stupeň PO. U žáka byla diagnostikována dyslexie, dysortografie, dysgrafie. Mimo to také oslabená zraková percepce, oslabení vizuomotorické koordinace, částečné obtíže dyskalkulické a pomalejší pracovní tempo. Podobně jako u Žáka 1 je v tomto doporučení kladen důraz zejména na zohlednění pomalého pracovního tempa a na poskytnutí dostatečného času na vypracování zadání. Dále PPP doporučuje zcela se vyhnout diktátům a tzv. pětiminutovkám, využívat spíše pracovní listy se cvičeními, která jsou přehledná a která se soustřeďují pouze na jeden gramatický jev. V případě špatného výsledku je dle doporučení nejvhodnější nabídnout možnost ústní opravy. Při písemném projevu je doporučeno zaměřovat se více na obsah než na formu, odlišovat specifické chyby a nezapočítávat je do konečného výsledku. Dále pro cizí jazyky PPP doporučuje uznávat i slova, která jsou napsána foneticky správně. V samém závěru je doporučeno tolerovat tiskací podobu písma.

Pro organizaci výuky žáka je doporučena individualizace spojená s častější kontrolou, činnosti a formy výuky by měly být rozděleny do kratších úseků s častějším střídáním. Navíc je velmi důležité neustálé opakování a upevňování klíčových znalostí

a dovedností. Žákovi je doporučeno navštěvovat ve škole pedagogické intervence. V rozhovoru žák potvrdil, že na intervence pravidelně dochází. Intervence se zaměřují zejména na matematické schopnosti, anglický jazyk a jazyk český. V českém jazyce se podle žáka věnují zejména obtížím se čtením a s aplikací gramatických pravidel.

Také v tomto doporučení je zdůrazněno, že by hodnocení mělo vycházet z počtu zvládnutých jevů, mělo by být provázeno slovním hodnocením vyjadřujícím pozitivní stránku výkonu a návodem, jak překonat nedostatky ve výkonu. Specifické chyby by do hodnocení neměly být zahrnuty.

Při rozhovoru také tento žák uvádí, že prvotní obtíže pocítil již na prvním stupni. Po upozornění od třídní učitelky s ním rodiče navštívili PPP, ve které mu byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Žák na tuto skutečnost reagoval s úlevou, jelikož se mu dostalo pomoci a pochopení ve škole. Navíc je pro tohoto žáka velkou oporou matka, která sama se s dyslexií potýká. Kromě matky je pro žáka pomocí i starší sestra, která žákovi se školou pomáhá a připravuje ho na styly výuky různých učitelů, jelikož navštěvovala stejnou školu. Díky podpory rodiny i snahy žáka samotného se jeho obtíže daří překonávat a zmenšovat. Ve třídě žák nepocítuje žádné vyloučení.

Žák jako svůj největší problém uvádí obtíže ve čtení, v matematice a při psaní diktátů. Při čtení má problémy zejména s delšími či cizími slovy, občas má problém s porozuměním. Při otázce na to, jak řeší, když něčemu při čtení nerozumí, žák odpověděl, že se snaží slepé místo odhadnout na základě kontextu a pokud se to ani tak nepodaří, zeptá se. U žáka je vlastnost nejprve si zkusit poradit sám a poté se až ptát velmi silně citelná. V diktátu žák bojuje s obtížemi, kdy je pro něj obtížné soustředit se na poslech, psaní a vybavování si všech gramatických jevů, která se slov týkají. Preferuje psaní celých vět, jelikož při izolovaných slovech se nedokáže opřít o kontext věty. Důležitost kontextu při čtení i psaní žák zmiňoval několikrát. Žák k výuce využívá tabulky a přehledy s učivem.

V oblasti ruského jazyka je pro žáka zatím nejnáročnější výuka nového písma, opět se však ukazuje dobrá podpora od matky, která ovládá základy ruského jazyka a která žákovi s výukou pomáhá. Při kontrole sluchové percepce se u žáka vyskytlo pár nepřesností, které však nejsou v takové míře, aby zásadně ovlivňovaly výuku ruského jazyka. Při otázce na porovnání ruského jazyka s anglickým žák sděluje, že anglický jazyk je pro něj obtížnější

(nemožnost zapamatovat si grafickou podobu slov, záměna slov, záměna různých slovesných časů apod.). Porovnat ruský jazyk s českým žák zatím nedokáže, ruský jazyk si však vybral dobrovolně a baví ho.

### 4.3.3 Žák 3

Žák 3 je žákem 8. ročníku základní školy, ruskému jazyku se ve škole věnuje druhý rok. V PPP byla žákovi diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie. I v doporučení pro tohoto žáka je zmiňována tolerance pomalejšího tempa, navíc jsou pro výuku doporučeny kooperativní formy, multisenzoriální přístup, výuka pomocí názornosti a využití didaktických her. Sám žák v rozhovoru zmiňuje, že právě hry a práce ve dvojicích/skupinách mu ve výuce vyhovuje a baví nejvíce. I zde je doporučeno testování spíše pomocí doplňování či testování ústní, diktáty nejsou zcela vhodné. Pro žáka je navíc zdůrazňován přístup sekvenčního přístupu, kdy je žádoucí dělit učivo na menší části. Při výuce cizího jazyka je doporučeno tolerovat i slova napsaná foneticky správně a soustředit se zejména na ústní zvládnutí jazyka.

Podobně jako u všech žáků s dysgrafií a dysortografií je při hodnocení výkonu doporučeno nezahrnovat specifické chyby, soustředit se zejména na zvládnuté jevy, hodnocení doprovázet zpětnou vazbou vyjadřující pozitivní výkon a nabízející návod na zlepšení. Gramatická pravidla prověřovat spíše ústně.

I u tohoto žáka došlo k prvotnímu zachycení obtíží již na prvním stupni, kdy si obtíží u žáka všimla třídní učitelka. Žák seznámení se svou diagnózou bral jako přirozenou věc, nikdy to nevnímal jako omezení a ani jako důvod pro vybočení z kolektivu (ve kterém se dle žakových slov vyskytuje žáků s SPU více). Od rodičů měl žák vždy podporu, dříve aktivní, jelikož se s ním připravovali na výuku, dnes již toto zvládá sám a o pomoc nestojí, jelikož si vytvořil svůj systém učení a učí se zásadně sám. Druzí lidé ho podle jeho slov ruší v soustředění.

Za své největší obtíže považuje čtení. Také v doporučení je zmíněno, že by mělo být tolerováno pomalejší tempo při čtení a žák by neměl být vystavován stresu v souvislosti s hlasitým čtením zejména neznámého textu. V rozhovoru toto žák také zmiňuje. Při čtení

pocit'uje obtíže, občas se mu pletou delší a neznámá slova a při čtení nahlas se zadržává a přeříkává. Jako nejobtížnější předmět žák dodává anglický jazyk, ve kterém nerozumí systému jazyka, nepamatuje si pravidla, nechápe slovesné časy, slovosled apod. Žákovi jsou z PPP taktéž doporučeny pedagogické intervence ve škole, ty však žák nenavštěvuje, neboť mu to časově nevyhovuje.

K ruskému jazyku má žák kladný vztah, nezmiňuje nic, co by ho nebavilo. Jako problematické uvádí zejména již zmíněné čtení, při kterém si velmi obtížně vybavuje tiskací podoby písmen, a proto je čtení neplýnulé, trhané a často s chybami. Při psaní psací azbuky žák nemá problémy. Při srovnání s anglickým jazykem uvádí jako složitější jednoznačně anglický jazyk. Při srovnání s jazykem českým uvádí jako obtížnější český jazyk, ve kterém má problémy s již zmíněnými gramatickými pravidly (dle jeho slov nepocit'uje rozdíl v různých pádech a rodech slov, má problém s pochopením těchto pravidel). V ruském jazyce s tímto zatím problém nemá, jelikož na této úrovni výuky se setkává s gramatikou podstatně jednodušší.

#### **4.3.4 Žák 4**

Žák 4 je taktéž žákem 8. ročníku základní školy, ruskému jazyku se ve škole věnuje druhým rokem. Po vyšetření v PPP mu byl stanoven 2. stupeň PO, v závěrech doporučení je u žáka diagnostikována dysortografie, která je doprovázena oslabením ve sluchové a zrakové percepci, oslabením vizuomotoriky a grafomotorickými obtížemi. Rozumové předpoklady jsou u žáka zařazeny do písma nižšího průměru. Pro výuku tohoto žáka je také doporučen zejména multisenzoriální přístup, názornost, kooperativní formy výuky, větší individualizace a zejména důsledné vedení doprovázené individuální motivací a oceňováním dílčích úspěchů. Kvůli dysortografickým obtížím jsou u žáka doporučeny alternativní formy zápisu (např. předtištěné zápisky, pracovní listy). I v tomto případě je upřednostněna ústní forma ověřování znalostí, důraz zejména v jazycích by měl být kladen na praktické využití jazyka, v písemném projevu by se měla tolerovat i foneticky správně napsaná slova a do hodnocení by neměly být zahrnovány specifické dysortografické chyby. Žákovi je doporučeno navštěvovat pedagogické intervence, v současnosti má jednu hodinu týdně.

Pro hodnocení tohoto žáka je doporučeno, aby učitel respektoval kolísání výkonů, aby hodnocení doprovázel slovním hodnocením a pozitivní motivací. Znamky by neměly být jediným druhem hodnocení, měly by se střídat s počtem správných jevů, s procenty atd.

Při individuálním rozhovoru žák uvádí, že obtíží ve škole si všimnul okolo třetí třídy, kdy se svěřil rodičům a společně navštívili poradnu. První sdělení diagnózy přijal bez problémů, jelikož rodiče zvolili přístup, kdy žákovi nesdělili výsledky vyšetření a řekli mu, že se tím nemá zabývat. Sám žák se v současné době vnímá jako pomalejší ve třídě, avšak svoji diagnózu stále nezná a ani se jí více nezaobírá. Od rodičů má však podporu a pokud má problém, stále mu se samostatnou výukou pomáhají. Ve škole mu dle jeho slov největší problémy dělá matematika, ve které obtížně chápe početní operace a často zapomíná čísla, se kterými pracuje. Navíc má problém se zapamatováním si různých pravidel, což se projevuje i v jiných předmětech.

Na otázku četby žák odpověděl, se problémy se čtením nemá, avšak čtení se spíše nevěnuje a když už si něco přečte, je to učivo do školy nebo nějaký kratší text na internetu, zejména v mobilním telefonu.

Při výuce ruského jazyka žák jako hlavní obtíž zmiňuje poslech, kdy má problém s porozuměním jak poslechu autentické ruštiny z nahrávek, tak poslechu spontánní ruské mluvy učitele. S tímto souvisí i to, že ho práce s poslechy v hodinách ruského jazyka nebaví. Dále jako problematiku uvádí azbuku, a to zejména její psaní, kdy mu nejen déle trvá si tvar písmene vybavit, ale také ho správně napsat. Velmi často v ruském jazyce (i jiných předmětech) škrta. Dle svých slov by potřeboval pomoci zejména se zlepšením porozumění mluvené ruštině a také se zafixováním azbuky, aby ji používal více automaticky a neunavoval se neustálým vybavováním různých písmen. Ruský jazyk ho však dle jeho slov baví. Při srovnání s anglickým jazykem uvádí jako jednodušší jazyk ruský, ve kterém mu zejména mluvení přijde přirozenější. Při srovnání s českým jazykem je pro něj opět lehčím ruský jazyk. V češtině se žák potýká s různými problémy, kdy si nepamatuje fakta (slovní druhy, pády apod.) a zaměňuje či zapomíná pravidla.

#### 4.3.5 Žák 5

Žák 5 je v 9. ročníku základní školy, ruský jazyk se učí již třetím rokem. Žákovi byla v PPP diagnostikována dyslexie a dysortografie doprovázené oslabením sluchové percepce a vizuomotoriky. Rozumové předpoklady byly u žáka stanoveny do pásma průměru. V doporučení pro metody výuky tohoto žáka je zmiňována zejména individualizace výuky, využití multisenzoriálního a názorového přístupu, využití kooperativních forem výuky. Žákovi by měly být kráceny písemné práce, ve kterých by měla být upřednostňována forma doplňování či vybírání správné odpovědi. Žákovi by měla být nabídnuta možnost alternativních zápisů, zejména tištěných. Také by u žáka mělo být tolerováno tiskací (i kombinované) písmo. Je důležité u žáka oceňovat snahu, pozitivně hodnotit i dílčí úspěchy a neustále ho motivovat v práci. Pro cizí jazyk je opět preferováno ústní ověřování, praktické využití jazyka a je doporučeno tolerovat v písemném projevu i foneticky správně napsaná slova. Žákovi je doporučeno navštěvovat pedagogické intervence, které u něj PPP hodnotí za prospěšné. V současné době u něj probíhají 2 hodiny týdně, ve kterých se žák zaměřuje zejména na rozvíjení matematických schopností a na opakování problematické látky z českého jazyka.

V hodnocení jsou zahrnuta doporučení pro toleranci kolísání výkonu, pro respektování individuálního tempa a pro pozitivní hodnocení nejen celku, ale i dílčích kroků. I zde je doporučeno sumativní hodnocení doprovázené slovním, ve kterém budou zahrnuty úspěchy i návod na zlepšení. I zde je doporučeno známky střídát s hodnocením pomocí procent, bodů či zvládnutých jevů.

Také v tomto případě žák poprvé navštívil PPP na prvním stupni základní školy, kdy si učitelka všimla, že žák velmi dlouho používá k počítání prsty. S rodiči tedy navštívil poradnu, více si však již nepamatuje a stanovení své diagnózy více neprožíval. V současné době se ke své SPU staví stejným způsobem, kdy nevnímá svoji diagnózu jako handicap. Naučil se již, jak se učit a jak se svými obtížemi pracovat. Od rodičů má stále podporu, ač se již učí samostatně a jejich pomoci nepotřebuje. Jako hlavní problémy ve škole žák uvádí matematiku, kdy má problém si početní operaci představit nebo ji provést. Postupy mu nedávají smysl, občas má nutkání vzít si na pomoc prsty.

Se čtením žák větší problémy nemá. Dle svých slov má spíše pomalejší tempo, avšak v běžném životě ho to neomezuje. Žák si občas přečte i knihu, vybírá si spíše nenáročnou beletrii.

V ruském jazyce, na rozdíl od českého, se již problémy se čtením vyskytují. Podle žáka se jedná o největší problém jeho výuky. Žákovi při čtení déle trvá identifikovat písmena, ač při jejich psaní obdobné potíže nemá. Problém se vyskytuje i v případě, kdy se slovo jinak píše než vyslovuje. Při psaní takových slov si nedokáže vybavit správnou podobu, při čtení takových slov zase neidentifikuje jinou výslovnost (jako příklad uvádí slovo «пожалуйста»). Při výuce ho nejvíce baví různé jazykové hry a doplňovací cvičení do textu. Celkově ho výuka ruského jazyka baví. S již zmíněným problémem se slovy jinak napsanými a jinak vyslovovanými se pojí i skutečnost, že anglický jazyk je pro něho velmi obtížný a rozhodně náročnější než jazyk ruský. Při srovnání s českým jazykem žák obtížnější jazyk nedokáže určit, jelikož český jazyk ho baví a větší obtíže v něm nemá.

#### **4.3.6 Žák 6**

Žák 6 je v 9. ročníku základní školy, ruštině se také věnuje třetím rokem. V PPP mu byl stanoven 2. stupeň PO, konkrétní diagnóza je dysortografie, oslabení sluchové a zrakové percepce, pomalé pracovní tempo a rozumové předpoklady v pásmu průměru. I u tohoto žáka je doporučena názornost, individualizace výuky, respektování pomalého tempa a výkyvů ve výkonech žáka. Pro žáka jsou nevhodné všechny aktivity, které jsou spojené se závoděním a s rychlostí. I pro tohoto žáka jsou doporučeny alternativní formy zápisů, zkracování písemných prací či nahrazování testovými formami prací. U žáka by měla být respektována tiskací (i kombinovaná) forma písma.

Při hodnocení by měla být poskytována zejména pozitivní zpětná vazba doplněná o návod na zlepšení. Kladně hodnocena by měla být i motivace žáka k práci a dosažení dílčích úspěchů. Hodnocení známkou by mělo být kombinováno s hodnocením slovním. Do hodnocení by neměly být zahrnovány specifické dysortografické chyby. Dále jsou v dokumentu doporučeny pedagogické intervence, na které žák v současnosti dochází několikrát týdně.



Také tento žák se poprvé do PPP dostal na prvním stupni, kdy si rodiče všimli jeho obtíží ve škole. Při prvním seznámení s výsledky vyšetření se žák rozrušil, delší dobu se bál, že bude mezi spolužáky vyčnívat. Navíc ho docházení do poradny spíše obtěžovalo, některá vyšetření či terapie mu dle jeho slov přišly až směšné. V současné době je již s diagnózou smířen, ve škole nevyčnívá a své obtíže bere jako fakt. V rodině má podporu zejména od matky a sestry, které mu pomáhají. Ve škole má největší obtíže v matematice, kdy často zmatečně zachází s čísly a občas si plete jejich grafické podoby. Také jako obtížnější vnímá psaní, a to zejména delších písemných textů.

Při čtení se u žáka obtíže spíše nevyskytují, knihy ovšem nečte. Často čte články na internetu (u žáka je hluboká záliba v historii). Tempo čtení je spíše pomalejší, při čtení nahlas se u žáka vyskytují nepřesnosti, zásadně to však výsledný projev neovlivňuje.

Na otázku obtíží v ruském jazyce žák uvádí azbuku, a to jak její čtení, tak psaní. Má problémy si vybavovat grafickou podobu tiskací azbuky, při psaní opakovaně zaměňuje konkrétní písmena. Také jako problém uvádí výslovnost, kdy si stále není jistý a chtěl by ji zlepšit. Při výuce ho nejvíce baví učit se ruská slovíčka, kdy si zavedl svůj postup a učí se nejen jejich grafickou podobu, ale pomocí překladače také správnou výslovnost, která mu však obtížně zůstává v paměti. Jako nejméně zábavnou činnost uvádí psaní, což souvisí s jeho dysortografickými obtížemi. Anglický jazyk je pro něj obtížnější ze stejného důvodu, jaký uvádí žák 5 – tedy odlišná výslovnost a grafická podoba slov. Také český jazyk vnímá jako obtížnější při srovnání s ruským jazykem, ač například psaní mu jde v českém jazyce lépe, problém má naopak s gramatikou. Na otázku, zda ho ruský jazyk baví, žák odpověděl neutrálně.

#### **4.3.7 Shrnutí charakteristik**

Při celkovém souhrnu doporučení všech žáků můžeme konstatovat, že u 5 žáků byla stanovena PO 2. stupně, pouze u Žáka 1 jsou stanovena PO 1. stupně. Většina žáků má diagnostikovanu dyslexii s přidruženými poruchami, u dvou žáků je diagnostikována pouze dysortografie (Žák 4 a Žák 6). Souběžně s touto diagnózou se u většiny žáků také konstatuje oslabení zrakové a sluchové percepce a oslabení vizuomotorické koordinace. U 4 žáků je také zaznamenáno pomalé pracovní tempo (Žák 1, Žák 2, Žák 4, Žák 6).

V doporučení všech žáků je zdůrazňována především individualizace výuky a respektování výkyvů výkonu a pomalého pracovního tempa. Velmi často jsou také doporučovány kooperativní formy výuky, multisenzoriální přístup a názornost. U všech žáků jsou doporučeny alternativní formy zápisu (předtištěné, okopírované), u ověřování znalostí jsou preferovány testové formy písemných prací (výběr správné odpovědi, doplňování), u některých žáků je preferováno ústní ověřování znalostí. U žáků s dysgrafií a dysortografií je doporučeno tolerovat tiskací nebo kombinované podoby písma (Žák 2, Žák 5, Žák 6). Diktáty nejsou doporučeny u žádného z žáků (nahradit doplňovacím cvičením).

Pro cizí jazyky jsou doporučení také velmi podobná, většinou se jedná o důraz na ústní ovládnutí jazyka. V písemných projevech by měl být upřednostňován obsah před formou a měla by být tolerována i slova napsaná foneticky správně.

Doporučení pro hodnocení jsou víceméně shodná, ve všech doporučeních se vyskytuje požadavek na doplnění sumativního hodnocení hodnocením slovním, které bude obsahovat pozitivní stránky výkonu a návod na zlepšení problematických oblastí. Taktéž se všude vyskytuje doporučení na nahrazení klasického hodnocení známkou jiným hodnocením (např. procenta, počet správných odpovědí atd.). Pro všechny žáky je také doporučeno nezahrnovat do hodnocení specifické chybování.

Všechna doporučení navrhují žákům návštěvy pedagogických intervencí ve škole, z rozhovoru vyplynulo, že doopravdy je navštěvují 4 žáci (Žák 2, Žák 4, Žák 5, Žák 6). Žádný z žáků nenavštěvuje intervence zaměřené na ruský jazyk, většina dochází na intervence z českého jazyka a z matematiky. V doporučení pro Žáka 6 je mimo pedagogických intervencí zmínka také o doporučené literatuře s náměty na procvičování, a to zejména sluchové a zrakové percepce. V žádném jiném dokumentu jsme se s tímto neseťkali.

Doporučení všech žáků jsou si velmi podobná, většina vět je identická. To je nejspíše způsobeno skutečností, že všechna doporučení pocházejí ze stejné PPP. Doporučení jsou spíše strohá, několikrát se v nich opakují stejné skutečnosti na jiných místech. Cizímu jazyku se některá nevěnují vůbec, některá pouze dvěma třemi větami.

Při rozhovoru všichni žáci shodně vypověděli, že poprvé PPP navštívili na prvním stupni základní školy. U tří případů návštěvu doporučila učitelka, u dvou případů si obtíží všimli rodiče a v jednom případě na obtíže upozornil žák sám. Většina žáků brala výsledky vyšetření v PPP bez problémů či pocítili úlevu. Pouze u jednoho žáka bylo sdělení výsledků doprovázeno obavami z přijetí ve škole, které se nepotvrdily. Všichni žáci také zdůrazňují podporu rodiny a potvrzují, že ve třídním kolektivu se svými obtížemi nikdy nečelili problémům či nepřijetí.

Jako nejobtížnější školní předmět 5 žáků uvádí matematiku, pouze Žák 3 uvádí anglický jazyk. Se čtením mají 2 žáci menší obtíže (Žák 1, Žák 3), 1 žák větší obtíže (Žák 2). Zbylí žáci uvádějí, že čtou bez obtíží. Je zajímavé, že knihy čtou zejména žáci, kteří uvedli, že mají se čtením obtíže. Zbytek žáků nečte vůbec, nebo pouze kratší texty na internetu.

Všichni žáci se shodují, že ve výuce ruského jazyka mají největší problém s azbukou, kdy mají obtíže s vybavováním správných tvarů, se čtením azbuky i se psaním azbuky psané. Žák 4 navíc dodává, že má problémy s poslechem mluveného ruského jazyka, Žák 6 zase pocíťuje obtíže se správnou výslovností. Žáci uvedli, že anglický jazyk je pro ně obtížnější než jazyk ruský, kromě Žáka 1, pro kterého je obtížnější jazyk ruský. Pro srovnání ruského a českého jazyka 4 žáci uvádějí, že český jazyk je obtížnější, Žák 1 považuje za obtížnější ruský jazyk a Žák 2 zatím nedokáže tyto jazyky srovnat.

## **5 Analýza výkonů žáků v ruském jazyce**

V následující kapitole se budeme věnovat analýze výkonů žáků. Nejdříve se zaměříme na analýzu pracovních listů z pohledu učitele, tedy na výkony žáků, na jejich konkrétní obtíže při práci s pracovními listy apod. Poté se budeme věnovat analýze individuální reflexe žáků. Tuto reflexi žáci vyplňovali na konci každé práce s pracovním listem. Poslední fází budou individuální polořízené rozhovory se žáky. Z těchto tří složek následně vyvodíme závěry našeho výzkumného šetření.

### **5.1 Analýza práce s pracovními listy pohledem učitele**

V této kapitole se věnujeme analýze práce s pracovními listy u jednotlivých žáků, také způsobu jejich přístupu k práci v hodině, jejich aktivitě apod. Výkony každého žáka budou analyzovány individuálně.

U Žáka 1 a Žáka 2 bylo vytvořeno a do výuky zapojeno méně pracovních listů než u zbylých žáků, jelikož se jedná o 7. ročník, tedy začátek výuky ruského jazyka, a práce tak byla věnována zejména osvojování azbuky. Navíc se jedná o náročnější třídu, ve které jde práce velmi pomalu, a tak bylo možností zapojení pracovních listů méně než v jiných ročnících.

#### **5.1.1 Žák 1**

Na začátku školního roku byl Žák 1 velmi snaživý, zodpovědný a pracovitý. V poslední době se u něj však objevují stále častější výkyvy nálad, kdy žák odmítá náročnější práci, odmítá trénovat psaní azbuky a psaní delších textů (na této úrovni delší text odpovídá 2-3 větám). Jakmile mu něco nejde, odmítne pokračovat a zkoušet to dál, výzvy k pokračování odbývá tím, že ho práce nebaví a že je unaven. Také se žák často dotazoval, proč má pracovní list, který je jiný, než má spolužák vedle, zda je to kvůli tomu, že je hloupější než zbytek třídy.

Pokud však Žák 1 přijde do hodiny dobře naladěný, pracuje velmi nadšeně a pečlivě. Neustále se hlásí o pozornost, chce kontrolovat svoji práci a touží po slovech uznání. Také často své spolužáky povzbuzuje k tomu, aby pracovali a nerušili.

Rozdíl mezi výsledky Žáka 1 při práci s neupravenými a upravenými listy je markantní. Výkony žáka v neupravených pracovních listech jsou velmi slabé, většina cvičení je nedodělaná nebo zcela nesplněná. Navíc pokud je cvičení vyplněno, je většinou vyplněno sice ruskými slovy (často také správnými), ale ta jsou zapsaná latinkou. Textu ke čtení bylo zcela neporozuměno, není zde ani patrná snaha text přečíst. Některá slova či věty žák přepisuje do latinky a snaží se porozumět, to se však vyskytuje pouze velmi zřídka. Na okrajích těchto neupravených listů se také velmi často objevuje velké množství malůvek.

Práce s upravenými pracovními listy je výrazně lepší. Všechny upravené pracovní listy jsou zcela vyplněny. Také se objevuje zápis ruského jazyka latinkou, oproti neupraveným pracovním listům ale velmi zřídka, mnohem častěji žák píše azbukou. Žák 1 při psaní azbukou kombinuje psací a tiskací formu, většinou slova píše tiskací a celé věty psací. Ve cvičeních zaměřených na psaní je žák úspěšný (oproti cvičením v neupravených pracovních listech, kde často napsal sotva pár slov). Žák byl schopen správně napsat zcela samostatně několik vět poté, co tomuto cvičení předcházela příprava, ve které žák spojoval fráze я люблю/ я не люблю<sup>9</sup> se slovy doprovázenými obrázkem. Žák občas ve slovech vynechal písmeno (např. футбол, шахмат), avšak to se v pozdějších pracovních listech vytrácí. Také zde se na okrajích objevují žákovi kresby, avšak v mnohem menší míře než u listů neupravených.

U Žáka 1 je rozdíl mezi výkony v neupravených a upravených pracovních listech zásadní. Zatímco neupravené pracovní listy jsou nedodělané, nesplněné, popsané latinskými zápisy ruského jazyka a pomalované, upravené pracovní listy ukazují evidentní snahu, jsou vypracované, žák v nich používá zápis azbukou a úspěšně plní většinu zadání.

---

<sup>9</sup> mám rád/ nemám rád

### 5.1.2 Žák 2

Žák 2 je v hodinách velmi snaživý a pracovitý, tyto vlastnosti byly patrné již z úvodního rozhovoru. Žák 2 pracuje poměrně samostatně, dobrovolně a pilně, pouze občas je strháván okolními spolužáky a má u práce tendenci povídat si s ostatními. Plní nejen úkoly povinné, ale i domácí úkoly dobrovolné, které jsou nad rámec výuky.

Při práci s neupravenými pracovními listy je patrné, že největší obtíží u Žáka 2 je psaní azbuky, což je pochopitelné, jelikož se při výuce nachází ve fázi, kdy se azbuku teprve učí a postupně si ji osvojuje. Žák píše občas písmem psacím, občas tiskacím (u žáků s SPU by mělo být tolerováno písmo tiskací i kombinace obou typů písem), plete si zejména písmena б – в, у – и, občas vytváří zkomolená slova (např. тениис) či fráze (např. Вика любит играть танцевать.). Žák 2 má také tendence česká slova přepisovat azbukou s domněním, že se jedná o slova ruská. Při práci s neupravenými pracovními listy měl obtíže zejména ve cvičení, kde na základě slyšeného textu musel doplňovat věty. V tomto cvičení byl málo úspěšný, vyplnil pouze 5 vět z 8, doplňoval nesmyslné fráze či věty s chybami.

U upravených pracovních listů je zřejmé, že jsou pro žáka přístupnější. Všechny tyto listy zvládnul žák dokončit, úkoly zaměřené na psaní, které byly v neupravených pracovních listech velkým problémem (v jednom případě bylo psaní žákem dokonce zcela vynecháno) jsou zde vypracovány poměrně úspěšně. Pokud psaní předcházelo přípravné cvičení (již zmíněno u Žáka 1), zvládl také on napsat samostatně několik vět.

Zajímavé je, že podobně jako Žák 1 i Žák 2 si většinu textu psaného azbukou přepisuje nad text do latinky, ovšem v mnohem větší míře než Žák 1. To může být způsobené osobností, jelikož Žák 2 je, jak již bylo zmíněno, velmi snaživý. V prvních pracovních listech si takto přepisoval celé texty, s postupem času tento způsob ustupoval a teď si žák do latinky přepisuje pouze slova a fráze, které jsou nové nebo obtížné. Tento způsob by měl u žáka vymizet postupem času s tím, jak si bude stále více osvojovat azbuku.

Další zajímavostí, která byla při analýze výkonů žáka odhalena, je jeho práce s tabulkami. Tabulky byly využity v pracovních listech obou typů u cvičení na porozumění přečtenému textu. V obou případech byly tabulky velkým zdrojem chyb, dokonce cvičení s tabulkou v upraveném pracovním listu bylo méně úspěšné než cvičení s tabulkou v neupraveném pracovním listu. Žák toto cvičení ani nedokončil (jako jedině v upravených

pracovních listech). Sám žák v jedné z reflexí uvádí, že práce s tabulkami mu nejde. Působí to na nás, jako by žák byl neúspěšný již z toho důvodu, že se jedná o tabulku. Přitom typově podobná cvičení zaměřená na porozumění textu, která byla vytvořena formou otázek, a ne tabulky, žák dokázal úspěšně vypracovat.

Celkově z naší analýzy vyplývá, že žákovy výkony byly úspěšnější při práci s upravenými pracovními listy. Zřejmé je to zejména ve cvičeních zaměřených na psaní, která byla u neupravených pracovních listů téměř vždy neúspěšná na rozdíl od cvičení v upravených pracovních listech. Práci s upravenými pracovními listy žák zvládl vždy, až na výjimku dokázal vypracovat všechny úkoly, a to poměrně úspěšně. Celkový dojem z žákovy práce v těchto listech je lepší. Oproti Žákovi 1 je však rozdíl mezi výsledky v upravených a neupravených pracovních listech u Žáka 2 podstatně menší.

### 5.1.3 Žák 3

Žák 3 je žákem velmi pracovitým, snaživým a zodpovědným. V hodinách ruského jazyka vždy aktivně spolupracuje, plní všechny zadané úkoly i dobrovolné domácí úkoly. Žák se navíc pohybuje v okruhu podobných spolužáků, tudíž je neustále motivován k práci. Je zřejmé, že největší obtíže žákovi působí čtení. Také si stále velmi často plete určitá písmena azbuky. I přes to se ale žák neustále snaží, a dokonce se dobrovolně hlásí o hlasité čtení.

Práce s neupravenými pracovními listy žákovi nečinila nijak zásadní obtíže, většinu cvičení zvládnul bez problémů, ač často nedokázal dokončit všechna cvičení. Největší obtíže se u žáka vyskytovaly u pracovního listu s neupraveným textem, u kterého se žák velmi zdržel a poté nestihl dodělat zbytek pracovního listu. Navíc do tohoto textu měl žák doplňovat koncovky 1. osoby jednotného čísla, což se ukázalo jako problematické, jelikož žák na každé místo doplnil pouze koncovku jednoho typu (konkrétně koncovku -ю), ač běžně žák při mluvení ve výuce používá správné koncovky. Z toho důvodu nedokázal vyvodit pravidlo, a byl tak neúspěšný. Tato skutečnost odpovídá u žáka diagnostikované dysortografii.

Žák 3 také občas používá česká písmena v kombinaci s ruskými (např. снег), tvoří vymyšlená slova (завраждѐна – nejspíše mělo být день рождения) či používá špatná písmena azbuky (např. февраль). Zajímavé je, že žák stejné slovo napíše v některých cvičeních správně a v některých špatně (i v rámci jednoho pracovního listu). Z toho můžeme vyvodit, že žák o jazyku a jeho systému nepřemýšlí a většinou tvoří slova i věty náhodným výběrem. Žák byl také neúspěšný ve cvičení zaměřeném na samostatné psaní.

Upravené pracovní listy žák až na jednu výjimku vždy bez problémů zvládal dokončit. Nedokončil pouze jediný, který se věnoval čtení. Také v tomto cvičení žák vybíral správnou koncovku, avšak tu nedoplňoval, ale volil ze dvou slov (např. маленький/маленькая квартира). Zajímavé je, že tento typ cvičení měl žák bez chyby, zatímco při cvičení s dopisováním koncovek byl mnohem méně úspěšný. Také se v těchto listech prokázalo, že pokud měl žák samostatně vytvořit několik vět, zvládal tento úkol, pokud mu předcházela vzor či věta, do které měl žák doplnit jedno či více slov (zatímco v neupraveném pracovním listu bez přípravy nedokázal vytvořit ani jednu větu).

Porovnáme-li tedy žákovy výsledky, jeví se úspěšnější v upravených pracovních listech, ač rozdíl je velmi málo patrný. Nejvíce zřejmý je zejména u pracovních listů zaměřených na čtení. Žák se často u textu zasekl a nedokázal již dokončit nic jiného. Pokud však byl text upraven, zkrácen a čtení předcházelo cvičení na seznámení s textem s otázkami typu: Kolik odstavců má text?, Co znamenají zvýrazněná slova? apod., dokázal žák nejen celý text přečíst a porozumět mu, ale také úspěšně splnit všechna k textu se vztávající cvičení. V pracovních listech, kde se delší text na čtení nevyskytoval, jsou rozdíly mezi výkony v neupraveném a upraveném pracovním listu téměř zanedbatelné.

#### **5.1.4 Žák 4**

Žák 4 je taktéž jako Žák 3 v době tvorby práce žákem 8. ročníku. Na rozdíl od Žáka 3 se však v hodinách ruského jazyka spíše neprojevuje, avšak vždy pracuje a na zadané otázky odpovídá. Také velmi často pomáhá spolužákům kolem sebe. Občas u něj dochází k záměně písmen azbuky, avšak s postupujícím časem se tento problém projevuje stále méně.



Ani u tohoto žáka nebyly obtíže při práci s neupravenými pracovními listy nějak zásadní, většinu cvičení zvládnul dokončit s poměrně vysokou úspěšností. U delších textů na čtení ale často vynechával úkoly, které nejspíše přeskočil ne z důvodu nedostatku času, ale proto, že nevěděl, co do cvičení doplnit. Také tento žák byl neúspěšný ve cvičení s dopisováním koncovek do textu (ač opět při konverzaci v hodině používá správné tvary 1. osoby jednotného čísla). Na rozdíl od Žáka 3 však doplnil koncovku -ю pouze tam, kam patří a zbytek slov nechal nevyplněných.

Také se v těchto neupravených pracovních listech často vyskytovala slova napsaná česky (např. Я хожу до школы.<sup>10</sup>). Zajímavé je, že tento problém se v upravených pracovních listech nevyskytoval. Nejméně úspěšnými byla cvičení na psaní delších textů, která zůstávala i zcela prázdná.

V upravených pracovních listech byl žák úspěšnější, pouze v jednom případě nezvládl dokončit všechna cvičení (vynechal úkol orientovaný na psaní). Ve cvičení zaměřeném na výběr koncovky (již zmíněná úloha na výběr ze dvou slov) byl žák bezchybný a zvládnul také vyvodit pravidlo pro koncovky přídavných jmen (pravidlo u podobného cvičení v neupraveném pracovním listu vyvodit nedokázal). Při práci s delším textem na čtení neměl problém, pokud textu předcházely přípravné úkoly (podobně jako Žák 3). Psaní delších textů v těchto upravených listech bylo úspěšnější než v neupravených, zejména pokud tvorbě textu předcházelo cvičení, při kterém měl žák dopisovat stále větší úseky vět (cvičení již zmíněno výše).

Shrneme-li celkové výkony žáka, můžeme konstatovat, že o něco více úspěšný je žák při práci s upravenými pracovními listy. To je zřejmé zejména ve cvičeních zaměřených na psaní, kde je rozdíl nejvíce patrný. Při analýze jsme však objevili zajímavou skutečnost – žák v těchto cvičeních velmi často variuje pouze jednu větu, konkrétně větu: „Я играю в флурбол.“<sup>11</sup> Jelikož se na této úrovni soustřeďuje zejména na žáka a jeho zájmy, vystačí si s touto větou v různých variacích v mnoha cvičeních. Také je patrné, že v neupravených pracovních listech žák občas spíše tipuje odpovědi, jelikož u textů spíše tuší, co znamenají (žákova slovní zásoba je menší), s tím souvisí i zmíněný výskyt českých slov. Tento problém

---

<sup>10</sup> Jdu do školy.

<sup>11</sup> Hraji florbal.

se v upravených pracovních listech v takovém rozsahu nevyskytuje. Také proto se při závěrečném shrnutí výkonů přikláníme k upraveným pracovním listům jako k úspěšnějším, ač podobně jako u Žáka 3 není rozdíl nijak významný.

### 5.1.5 Žák 5

Žák 5 navštěvuje 9. ročník. Žák je velmi pracovitý, samostatný a pečlivý. Je spíše introvertní povahy – v hodinách ruského jazyka se nehlásí, avšak na vyzvání nemá problém s odpovědí. Také sedí sám, při tvorbě dialogů ovšem spolupracuje se spolužáky a do kolektivu se zapojuje bez problémů. Při samostatné práci s pracovními listy nevyžaduje nijak zvláštní pomoc, otázky neklade a vždy celou dobu pracuje.

Analýza neupravených pracovních listů vypracovaných žákem ukázala, že žák nemá problém s jejich úspěšným vypracováním. Objevují se spíše chyby pravopisné či grafické (nejčastěji záměna písmen psací azbuky, např. y – и, p – п, г – д, či neuzívání jotovaných hlásek – зелёный místo зелён<sup>12</sup>). Z výsledků žáka je patrné, že žák rozumí textům, ovládá základní slovní zásobu a umí používat většinu sloves (koncovky sloves však žák občas zaměňuje, pokud má k dispozici přehledovou tabulku, orientuje se bez větších problémů). U žáka se však poměrně často vyskytuje situace, kdy cvičení vypracuje pouze napůl. To by mohla vysvětlovat introvertní povaha žáka, kdy se žák sám od sebe nikdy nezeptá na zadání, a tak nejspíše neví, jak má úkol vypracovat. Také občas žák zadání pochopí odlišně, než bylo myšleno (i přes to, že všechna zadání jsou opakována a vysvětlována i ústní formou na konkrétní vyučovací hodině). Jediným zásadnějším problémem u neupravených pracovních listů byla cvičení na samostatné psaní.

Upravené pracovní listy jsou tak tedy podobně úspěšně zvládnuté jako listy neupravené. Při čtení delších textů je jako jeden z úkolů pomáhajících k lepšímu porozumění cvičení na překlad vybraných slov. Paradoxně tento úkol činil žákovi největší obtíže a vyskytovalo se v něm největší množství chyb (ač otázky zaměřené na porozumění byly žákem zodpovězeny správně). Lepší výkon je však patrný u samostatného psaní, kdy žákovi opět velmi pomáhá již zmíněná metoda, kdy nejprve dopisuje do vět a poté píše samostatně

---

<sup>12</sup> zelený

věty. Žák sice občas přesně nedodrží zadání (nepoužije zadanou osobu či číslo), ale samostatný text vytvoří, na rozdíl od neupravených listů, kde zvládá napsat pouze pár slov.

Jediným rozdílem, který můžeme pozorovat, je tedy to, že v upravených pracovních listech žák úspěšněji zvládá tvorbu samostatného textu a že se v listech vyskytuje méně chyb způsobených záměnou písmen. Dalo by se však shrnout, že více než úprava má na výkony žáka vliv typ cvičení či téma, kterému je daný pracovní list věnován. Další příčinou občasně neúspěšnosti může být žákova povaha, kdy se zdráhá ujasnit si, jak má cvičení vypracovat a je v něm poté neúspěšný.

### 5.1.6 Žák 6

Žák 6 je taktéž v 9. ročníku. Ve výuce ruského jazyka je velmi aktivní, nebojí se mluvit a často předkládá i své nápady a poznámky (zajímá se zejména o historii). Občas se však žák nechává rozptylovat spolužáky, práci se nevěnuje a nesměruje na ni tolik pozornosti. U žáka se také velmi často objevují obtíže s pochopením zadání, žák téměř vždy požaduje slovní dovysvětlení zadaného úkolu či minimálně potvrzení, že zadaný úkol chápe a plní správně. U žáka je ve výuce také patrná široká slovní zásoba, kdy si žák často pamatuje i slova, která byla zmíněna jako zajímavost, ač občas u nich zamění určitá písmena. Žák již při úvodním rozhovoru zmínil, že ho při výuce cizího jazyka baví zejména učení se nové slovní zásobě.

Při analýze neupravených pracovních listů vypracovaných žákem je zřejmé, že s učivem nemá žák větší problémy. Všechny neupravené pracovní listy zvládal dobře, srovnatelně s ostatními spolužáky bez SPU. Při čtení neupraveného textu je patrné, že se umí v textech orientovat, jelikož si pomáhá například podtrháváním a jiným vyznačováním v textu, a tak se při cvičení na porozumění textu vyskytlo pouze pár chyb. Zřejmá je zde obtíž se psaním, kdy se projevuje žákova dysortografie a žák neustále zaměňuje určitá písmena (např. и – у, п – б, г – д, písmeno б píše zrcadlově, písmeno л píše jako české l).

Občas u něj dochází jak k ústní, tak písemné deformaci slov (např. юпка místo юбка<sup>13</sup>, бизнес místo близнецы<sup>14</sup>). Jinak jsou ale neupravené pracovní listy vypracovány úspěšně.

Není tak překvapivé, že výkony žáka v neupravených pracovních listech nejsou nijak zvlášť úspěšnější. Téměř všechny jsou vypracovány úspěšně, zcela zřejmě vyplývá, že žák je stejně úspěšný ve cvičeních zaměřených na slovní zásobu, která jsou neupravená (např. pouze čistý překlad), ale i v těch, která jsou modifikována pro žáky s SPU (použití barev, spojení s obrázky apod.). To stejné platí i pro cvičení na čtení či aplikaci gramatických pravidel (u nich je vidět, že žák pravidlo chápe, avšak opět se vyskytnou spíše problémy se správným zapsáním, např. ты читаеашь místo ты читаешь<sup>15</sup>.) Specifické dysortografické chyby se zde vyskytnou v podobné míře jako v listech neupravených, tedy ani zde nevidíme výrazné zlepšení.

Po celkové analýze tak můžeme shrnout, že Žák 6 zvládá na srovnatelné úrovni práci s neupravenými i s upravenými pracovními listy. Specifické dysortografické chyby se u něj objevují v obou případech v obdobné míře. Navíc je z listů patrné, že žák potřebuje zejména srozumitelné zadání v ideálním případě doplněné o individuální ústní kontrolu porozumění. Pokud totiž žák zadání nepochopí správně či vůbec, ve své práci se zmate a u cvičení stráví dlouhou dobu, tím pádem již často nestíhá cvičení následující. Jako největší pomoc pro žáka se nám tak jeví spíše individuální přístup a tolerance ke specifickým dysortografickým chybám. Jsme si jisti, že při individuální práci by žák mohl alespoň část těchto chyb eliminovat, bohužel to je při výuce, kdy se ve třídě nachází dalších 23 žáků (z nichž téměř třetina má diagnostikované SPU), velmi těžce proveditelné.

### 5.1.7 Shrnutí analýzy práce s pracovními listy

Podíváme-li se tedy na výsledky jednotlivých žáků komplexně, zjistíme, že kromě Žáka 6 byly výsledky všech ostatních prokazatelně lepší v upravených pracovních listech. Nejvíce se nám tento rozdíl ukázal u Žáka 1, u jehož neupravených pracovních listů nabýváme dojem, že ho tyto listy dokonce demotivují, jelikož jsou velmi často nedodělané,

---

<sup>13</sup> sukně

<sup>14</sup> dvojčata

<sup>15</sup> čteš

plné českých slov či ruských slov zapsaných azbukou a plné malůvek. Tento jev se v upravených pracovních listech téměř nevyskytuje, jsou vypracované s viditelnou snahou a evidentně se v nich žák snaží používat azbuku.

Rozdíl mezi upraveným pracovním listem a listem neupraveným je kromě již zmíněného Žáka 1 a Žáka 6 u zbylých žáků poměrně malý, avšak lepší výsledky mají tito žáci v listech upravených. Nejvíce se v nich zvyšuje úspěšnost cvičení zaměřených na psaní, což je obecně v počáteční fázi výuky ruského jazyka náročná dovednost. Zejména u Žáka 2, Žáka 4 a Žáka 5 je zcela jistě zřejmé zlepšení, kdy v neupravených pracovních listech ve většině případů ve cvičeních na psaní neuspěli, zatímco v upravených cvičeních byli výrazně úspěšnější a vytvořili samostatný srozumitelný text.

Další oblast, kde je u žáků zřejmé zlepšení, jsou cvičení zaměřená na čtení s porozuměním. Pokud textu předcházela cvičení na seznámení se s textem, text byl graficky přizpůsoben a podobně upraven podle doporučení pro žáky s SPU, byla ve většině případů úspěšnost při čtení vyšší než v neupravených listech, kde takto text nebyl upraven. Nejvíce byl tento rozdíl patrný u Žáka 3, pro kterého je čtení v ruském jazyce největší obtíž.

Také jsme si při celkové analýze mohli povšimnout, že v upravených pracovních listech se v mnohem menší míře vyskytují jevy jako záměna písmen azbuky, vložená česká slova, deformovaná slova či ruská slova napsaná latinkou (platí pro všechny kromě Žáka 6).

Jediný případ, kdy nám výkony nepřišly úspěšnější v upravených pracovních listech, je Žák 6. U něj je zřejmé, že s učivem samotným obtíže nemá. Žák 6 velmi dobře pracuje s textem, cvičení na slovní zásobu zvládá vždy, gramatická pravidla umí aplikovat. Také cvičení na psaní žák zvládá minimálně na takové úrovni, aby bylo z textu patrné, co chtěl sdělit. U žáka největší obtíže způsobují specifické dysortografické chyby, které se však vyskytují v obou typech pracovních listů ve stejné míře. Můžeme se tedy domnívat, že vyloženě úprava pracovních listů na žakovy výkony vliv nemá, že žák by potřeboval zejména individuální přístup a v ideálním případě pedagogické intervence, díky kterým by se mohla výraznější část jeho specifického chybování eliminovat.

Z výsledků tedy jasně vyplývá, že přistupovat k žákům individuálně, upravovat jim práci podle jejich potřeb a snažit se ve výuce ruského jazyka hledat vhodné postupy

má smysl. Většina žáků měla v upravených pracovních listech výsledky lepší, zvládli samostatně napsat či přečíst text, lépe si osvojili slovní zásobu a zejména zažili pocit úspěchu, který je pro výuku velmi důležitý. To nám ukazuje zejména Žák 1, u kterého to skoro působí, že neupravený pracovní list vypracoval někdo úplně jiný než list upravený. Zatímco v neupraveném pracovním listu jsme viděli žáka, který je demotivovaný, nesnaží se, odmítá psát azbukou a spíše si maluje, v upraveném listu byl najednou vidět žák, který pečlivě pracuje, zodpovědně se snaží psát azbukou a s úspěšností dokončí veškerou práci. I kdyby byl ve třídě pouze jeden žák, u kterého toto může nastat, je to úspěch.

## **5.2 Analýza individuálních reflexí žáků**

V následující kapitole se zaměříme na individuální reflexe práce s pracovními listy. Tyto reflexe žáci vyplňovali na konci každého pracovního listu – upraveného i neupraveného. Podoba reflexe zůstávala stále stejná, obsahovala pět uzavřených otázek a tři otevřené ukázky. (Konkrétní podoba reflexe viz příloha A, B)

Tyto reflexe podrobíme analýze u každého žáka individuálně a poté ze získaných informací vyvodíme celkové shrnutí.

### **5.2.1 Žák 1**

Již z analýzy výkonů žáka v jednotlivých listech bylo patrné, že rozdíl mezi prací s upravenými a neupravenými listy byl opravdu veliký. Nejinak je tomu i při pohledu na reflexe v pracovních listech.

V neupravených pracovních listech žák sice vždy vyplnil, že práci stíhal, či mu dokonce zbyl čas (ať výkon v listu tomuto tvrzení neodpovídá – list je nedodělaný, psaný latinkou apod.) a že vzhled listu pro něj byl vždy příjemný, avšak v dalších reflektivních otázkách již žák sděluje, že se na listech orientoval spíše špatně, že u některých cvičení nepochopil zadání, či se dokonce spíše ztrácel. Ve všech listech konstatoval, že práce na pracovním listu byla středně obtížná.

Za nejjednodušší úkol uváděl spojování slov s obrázkem, naopak na dotaz na nejsložitější cvičení uváděl: „Nevím.“. V jednom pracovním listu dokonce napsal, že nejsložitější úkoly byly všechny. Odpověď na otázku, co se žák v tomto pracovním listu naučil nového, byla u neupravených listů shodná pro všechny: „Nevím“.

Už při pouhém pohledu na reflexi upravených pracovních listů je patrné, že se s těmito listy žákovi pracovalo lépe (v jedné z reflexí se dokonce vyskytuje dodatek: „Vše bylo dobré.“). U uzavřených otázek žák odpovídal shodně, tedy že s časem neměl problém, že vzhled listu i orientace na něm byly pro žáka snadné a že vždy věděl, co má v konkrétních cvičeních dělat. Na obtížnost odpovídal stejně jako u listů neupravených, tedy střední obtížnost.

V otevřených otázkách opět za nejjednodušší cvičení vybírá spojování slov s obrázky a na otázku na nejsložitější cvičení odpovídá, že nejsložitější mu nepřišlo žádné. Na přínosnost listů odpovídá podobně jako u neupravených, avšak v jednom případě sděluje, že si díky listu více procvičil abuku.

Z analýzy je patrné, že žákovi k reflexi více vyhovovaly uzavřené otázky, u kterých se dokázal zamyslet a vybral ze škály odpovědí. U otevřených otázek většinou psal jednoslovné, nicneříkající odpovědi typu: „Nevím.“, „Všechny.“ nebo „Nic“. Důvodů pro to může být několik, žák není jednak na práci se zpětnou reflexí zvyklý (v jiných předmětech se s ní nesešel), jednak může hrát roli povaha žáka a jeho aktuální nálada. I přes to je však zřejmé, že reflexe u upravených pracovních listů je žákem vypracována poctivěji. To tedy potvrzuje naši domněnku z analýzy výkonů žáka – tedy že při práci s upravenými listy je žák více motivovaný do práce a nedochází u něj k frustraci a rezignaci, které jsou patrné u listů neupravených.

### **5.2.2 Žák 2**

Výkony tohoto žáka byly v obou typech listů poměrně podobné, rozdíl se však ukázal zejména u psaní, ve kterém byl žák v upravených pracovních listech mnohem více úspěšný.

Již z prvního pohledu na žákovi reflexe je zřejmé, že žák se nad otázkami opravdu zamýšlel a reflexi vyplňoval poctivě. Všechny otázky, uzavřené i otevřené, jsou

zodpovězeny konkrétně a v několika případech je napsaná i věcná poznámka do prostoru, který mají žáci vždy k dispozici pro libovolný komentář.

Podíváme-li se na reflexe v neupravených pracovních listech, zjistíme, že odpovědi na uzavřené otázky se poměrně shodují. Žák odpovídá, že mu zbyl čas, že se na listu orientoval a že věděl, co má v daných cvičeních dělat. Pouze v jednom případě se žákzmiňuje, že na listu se orientoval ne úplně dobře a že u některých cvičení nevěděl, co dělat. U tohoto pracovního listu také žák do prostoru pro poznámky uvedl, že by změnil zadání u cvičení na kreslení (žáci četli text o dvou spolužácích a jednoho poté měli podle přečteného nakreslit). Žák ze zadání nepochopil, zda má nakreslit žáka z textu nebo svého spolužáka. Obtížnost uvádí u všech neupravených listů stejnou – střední.

Za nejjednodušší žák považuje úkoly, kde spojoval slova s obrázkem, hledal písmena na obrázku nebo vypisoval písmena azbuky. Jako důvod uvedl to, že ho to baví a dokáže si to představit. Jako nejsložitější uvedl cvičení spojená s psaním a v jednom případě cvičení, ve kterém se pracovalo s tabulkou (problematika tabulek u žáka 2 byla již zmíněna v přecházející kapitole). Na otázku, co si z listu zapamatoval, žák nejčastěji uvádí procvičení písmen azbuky či nová slovíčka.

Reflexe u upravených listů jsou velmi podobné, žák také uvádí, že měl dostatek času a na listu se dobře orientoval. Zaujalo nás však, že ve všech upravených listech se objevuje odpověď, že žák u některých cvičení nevěděl, co dělat (což se u neupravených objevuje pouze v jednom případě). Domníváme se, že důvodem je povaha cvičení v těchto listech, které byly více zaměřené na produkci textu (s čímž žák opakovaně uvádí obtíže). Stejně jako Žák 1, uvádí i tento u upravených listů úroveň obtížnosti střední.

Také zde označuje za jednoduché úkoly cvičení zaměřená na slovní zásobu a také cvičení na kreslení podle zadání (k čemuž připojuje poznámku, že ho to velmi bavilo). Potvrzuje se tu žákova obtížná práce s azbukou, jelikož jako složité úkoly uvádí vždy cvičení spojená se psaním či čtením (a doplňuje své odpovědi poznámkami, že s azbukou má stále problém). I u těchto pracovních listů uvádí jako přínos procvičení azbuky či nová slovíčka.

Reflexe Žáka 2 jsou přínosné a poskytují konkrétní zpětnou vazbu jak k různým druhům zadání, tak k problematickým místům pro žáka samotného. Tato zpětná vazba nám



potvrzuje, že rozdíly mezi výkony u neupravených a upravených pracovních listů nejsou nějak zásadní. Dokonce bychom na základě reflexí mohli považovat upravené pracovní listy za obtížnější pro žáka (ač analýza výkonů toto nepotvrzuje). Celkově však byla žákova zpětná vazba velmi dobrá a potvrzuje, že by se s ní u žáků opravdu mělo pracovat více.

### 5.2.3 Žák 3

U Žáka 3 byly rozdíly mezi upravenými a neupravenými listy patrné zejména u čtení, které v upravených pracovních listech žák zvládal úspěšněji. V reflexích je rozdíl také jasně vidět.

U neupravených pracovních listů žák uvádí, že většinou práci stihnul, orientoval se dobře a zadáním rozuměl či pouze u některých z nich nevěděl, co má dělat. Pouze v jednom případě uvedl, že pracovní list nestihnul. Tomu odpovídá i celková reflexe, která je vyplněná velmi stručně a je jasné, že žák se nad svojí prací nezamyslel, jelikož na otevřené otázky odpovídal slovy jako: „Nevím.“ nebo „Nic.“. Taková reflexe toho opravdu vyučujícímu ani žákovi moc nepřinese. Jako obtížnost všech listů uvádí opět střední.

Celkově odpovědi na otevřené otázky u neupravených listů jsou velmi stručné, jednoslovné, občas chybí zcela. Dozvídáme se z nich tedy jenom to, že nejsložitější bylo čtení.

Také proto je velmi patrný rozdíl v reflexích u listů upravených. Ty jsou již na první pohled lépe vyplněny (tedy opakuje se nám zde to, co u Žáka 1). U většiny listů žák uvádí, že měl na práci dostatek času, že se dobře orientoval a vždy věděl, co má u cvičení dělat. Práci s pracovními listy označil za středně obtížnou, v jednom případě dokonce za málo obtížnou.

U otevřených otázek je vidět naprosto jiná snaha než u neupravených pracovních listů. Žák vždy odpovídá a často také zdůvodňuje svoji odpověď. Za nejjednodušší považuje cvičení na slovní zásobu, v jednom případě tak označuje cvičení na seznámení se s textem. Zajímavé je, že žák ani v jednom případě neoznačil za nejsložitější cvičení čtení, většinou vybral opakování slovní zásoby. To bylo v několika případech spojené s použitím digitálních technologií, tedy můžeme se domnívat, že žákovi tato forma neúplně vyhovuje.

O čtení se žák zmiňuje pouze v jedné poznámce, kde sděluje, že čtení potřebuje více natrénovat. Jako to, co si z listu odnáší, žák většinou odpovídá, že konkrétní slovíčka, v jednom případě, že si neodnáší nic.

Je patrné, že žákova zpětná vazba je mnohem více promyšlená u upravených pracovních listů, podobně jako u žáka 1. Z toho vyplývá, že žákovi se s nimi lépe pracovalo, více mu vyhovovaly a dokázal se nad nimi více zamyslet, hlavně měl vůbec chuť se nad nimi zamýšlet. Je zřejmé, že minimálně již z tohoto důvodu jsou upravené pracovní listy pro tohoto žáka přínosnější.

#### **5.2.4 Žák 4**

Při pohledu na vyplněné reflexe tohoto žáka je patrné, že jejich vyplňování bral vážně a snažil se nad svojí prací zamyslet. Není zde patrný rozdíl mezi reflexemi v neupravených a upravených pracovních listech, jak je tomu například u Žáka 1 a Žáka 3.

V první části zpětné vazby u neupravených listů žák reflektuje, že vždy práci stíhal akorát (ač má v pracovních listech sem tam nevyplněné cvičení), že se v nich dobře orientoval. Zmíněná nevyplněná cvičení se vyskytovala zejména v listech, kde žák uvedl, že občas nevěděl, co má dělat. Tudíž tato cvičení souvisí spíše s neporozuměním než s nedostatkem času, který žák neuvedl jako problém. Práci žák hodnotí všude jako středně obtížnou.

Zajímavé odpovědi se vyskytly u otevřených otázek, například v jednom pracovním listě uvádí žák jako nejjednodušší cvičení na dopisování názvů měsíců k obrázkům, avšak ne proto, že se jedná o slovní zásobu, ale proto, že v tomto cvičení stačilo vždy napsat pouze jedno slovo. V dalším listě žák za nejjednodušší označuje čtení, a to proto, že textu prostě rozuměl. Z toho si můžeme odvodit, že u žáka se nejspíše nevyskytuje činnost, kterou by preferoval (např. slovní zásoba, mluvení apod.), ale pokud žák rozumí a ideálně u cvičení nemusí moc psát, nemá s úkolem problém. Za nejsložitější žák pokládá ve většině případů cvičení zaměřená na různé formy sloves.

U uzavřených otázek v upravených pracovních listech byly odpovědi téměř identické, žák vždy práci dobře stíhal, orientoval se a věděl, co má u cvičení dělat. Avšak také zde označuje práci za středně obtížnou.

Otevřené otázky nám opět ukazují to, co jsme viděli u neupravených pracovních listů. Žák za nejjednodušší cvičení vybírá ta, u kterých přesně věděl, co má dělat, aniž by zohledňoval, zda ho určitá činnost baví či ne. Například tedy za nejjednodušší vybral tvorbu dialogu, čtení či bingo na opakování slovní zásoby. Naopak za nejsložitější vybral například cvičení na práci s textem, jelikož si nebyl jistý, že dobře chápe text a zadání k němu. Velmi zajímavé jsou i odpovědi tohoto žáka na otázku, co si z pracovního listu zapamatoval. Zde žák kromě pár výjimek, kdy uvádí např. konkrétní názvy měsíců, píše, že nic, že si jenom opakoval (ač některá cvičení v listech nebyla rozhodně zaměřená na opakování). Je to podobné jako jev, který se ukázal při analýze žákových výkonů v listech, kdy žák v mnoha cvičeních zužitkoval jednu stejnou větu (viz kapitola 5. 1. 4.). Toto se nám však ukazuje pouze v upravených listech.

Analýza zpětné vazby u tohoto žáka byla velmi zajímavá, jelikož nám poskytla možnost nahlédnout do toho, jak žák o učení uvažuje. Skrze výběr nejjednodušších a nejsložitějších cvičení jsme mohli u žáka vypožorovat, že typově mu žádný druh cvičení obtíže nedělá, avšak musí dobře vědět, co má v daném cvičení dělat a musí rozumět textům, která se ke cvičení vztahují. Navíc žákovo konstatování, že při práci s listem si pouze opakoval, které se objevuje pouze u upravených listů, nám může napovědět, že tyto listy byly pro žáka přístupnější, snazší a ten má tak dojem, že se jedná o pouhé opakování.

### **5.2.5 Žák 5**

Žák 5 vyplňoval všechny reflexe, pokaždé se snažil odpovědět na vše a své odpovědi zdůvodnit, s pozdějšími pracovními listy se odpovědi stále více konkretizují (můžeme se domnívat, že žák se zlepšuje ve schopnosti vlastní analýzy provedené práce).

Pro neupravené pracovní listy žák konstatuje, že s časem ani orientací na listu problém neměl, ovšem zhruba v polovině pracovních listů uvádí, že u některých cvičení si nevěděl rady se zadáním. Toto jsme již odhalili díky analýze výkonu v kapitole výše,

kdy se nám ukázalo, že žák se spíše zdráhal zeptat a ujasnit si zadání, než že by cvičení nedokázal úspěšně zvládnout. Jako úroveň obtížnosti práce uvedl střední, v jednom případě dokonce list označil za málo obtížný.

Jako nejjednodušší cvičení žák vždy označoval první cvičení (v každém listu fungovalo jako motivační – nebylo obtížné, aktivovalo prekoncepty, uvádělo do tématu). Za nejsložitější žák označil cvičení překladová a cvičení, ve kterých bylo nutné vymyslet slovíčka podle zadání (např. napsat různé části těla). Je patrné, že žákovi se lépe pracuje s oporou textu nebo vzorového příkladu. Jako nově nabyté poznatky žák uvádí většinou slovní zásobu.

U upravených pracovních listů žák vždy uvádí, že měl dostatek času, dobře se orientoval a vždy věděl, co dělat. Podobně jako ostatní, také on uvádí obtížnost práce jako střední, v několika případech jako málo obtížnou (na rozdíl od neupravených pracovních listů, kde takto označil pouze jeden).

Zajímavé je, že zde žák za nejjednodušší cvičení nepovažuje první (motivační), ale různá cvičení, např. na slovní zásobu, práci s textem apod. Také zde za nejsložitější označuje překladová cvičení. Na rozdíl od neupravených pracovních listů zde žák uvádí, že si zapamatoval nejen slovní zásobu, ale i konkrétní tvary sloves apod. Také se zde na rozdíl od neupravených listů vyskytují poznámky, ve kterých žák např. vyjadřuje přání více trénovat slovesa.

Porovnáme-li žákovy reflexe u neupravených a upravených pracovních listů, zjistíme, že o trochu lépe vycházejí ze srovnání pracovní listy upravené. V nich jsou navíc reflexe více rozpracovány, a dokonce doplněny o poznámky vyjadřující přání dalšího procvičování. Je to tedy již několikátý žák, u kterého je zpětná vazba u upravených pracovních listů obsáhlejší, konkrétnější a promyšlenější.

### **5.2.6 Žák 6**

Reflexe Žáka 6 jsou většinou úspornou formou vyplněné, občas je vynechaná odpověď na jednu z otevřených otázek. Žádné další poznámky ani obsáhlejší odpovědi nenajdeme, na první pohled tedy není mezi reflexemi větší rozdíl.

U uzavřených otázek neupravených listů žák většinou sděluje, že měl na práci dostatek času, dobře se na listu orientoval a věděl, co má dělat. U těchto listů označil obtížnost za málo náročnou. U několika listů konstatoval, že ne vždy věděl, co má dělat. U těchto listů zvolil obtížnost za středně náročnou.

V otevřených otázkách většinou sděluje, že vše bylo snadné a jako nejsložitější neuvádí nic. Ovšem pokud se v pracovním listu vyskytlo cvičení na psaní rozsáhlejšího textu, uvedl jako nejsložitější cvičení vždy toto. Otázku na to, co si z listu zapamatoval, zodpověděl vždy velmi obecně (např. nové vlastnosti člověka).

U upravených pracovních listů jsou výsledky velmi podobné. Většinou označuje u všech listů dostatečný čas, dobrou orientaci a jako obtížnost volí málo obtížné. Pokud se však v listu vyskytla úloha, u které nepochopil zadání, zvolil obtížnost za středně náročnou.

Také zde uvádí, že všechno bylo snadné, pokud se v listu nevyskytne zadání na psaní či úkol, u kterého žák nepochopil zadání. Na otázku týkající se přínosu pro žáka odpovídá opět velmi obecně, pouze v jednom případě uvede, že díky pracovnímu listu pochopil, jak fungují jmenné rody v ruském jazyce.

Z této analýzy je patrné, že se nám potvrzuje výsledek analýzy výkonů žáka z předcházející kapitoly. U žáka hraje větší roli pochopení zadání a přítomnost delšího textu na psaní než konkrétní úpravy pro žáky s SPU.

### **5.2.7 Shrnutí analýzy individuálních reflexí žáků**

Shrneme-li si tedy jednotlivé analýzy, zjistíme, že většina žáků hodnotí upravené pracovní listy jako méně náročné a přístupnější. To se nám shoduje s analýzou výkonů žáků, která také vycházela lépe pro upravené pracovní listy. Pouze z reflexí u Žáka 2 je lehce patrné, že za přístupnější listy hodnotí listy neupravené (ač analýza výkonu toto nepotvrzuje). U Žáka 6 z reflexí jasně vyplývá, že jako obtížnější hodnotí pracovní listy obsahující delší text na psaní či zadání, které na první pohled nepochopí. Nezáleží na tom, jedná-li se o upravený, nebo neupravený pracovní list.

Zajímavé je, že pro úroveň obtížnosti byla v drtivé většině případů označena střední obtížnost. Pouze v pár případech žák označil list za málo náročný, a to zejména v upravených pracovních listech.

Další zajímavou skutečností, kterou jsme mohli díky analýze reflexí vypožorovat, je to, že u Žáka 1, Žáka 3 a Žáka 5 jsou samotné reflexe u upravených pracovních listů více propracované, často obsahují delší odpovědi, či dokonce doplňující poznámky a prosby. To by mohlo být spojené s tím, že žák díky úpravě pracovních listů nepocituje frustraci, lépe se mu pracuje a má chuť se v reflexi k práci vrátit a zpětně ji zhodnotit.

Zaujalo nás také to, jak se úrovně schopnosti reflexe práce i jednotlivých žáků liší, a to i žáků ve stejném ročníku. Zatímco někteří odpovídali pouze jednoslovně, obecně a používali nicneříkající fráze, zejména Žák 2 a Žák 5 byli ve schopnosti reflexe velmi kompetentní. Odpovídali větami, zdůvodňovali své odpovědi a přisouvali dodatečné poznámky a prosby. Domníváme se, že kdyby se se zpětnou vazbou ve školách více pracovalo, bylo by takové reflexe schopno více žáků. Zejména ze začátku našeho výzkumu bylo patrné, že žáci s poskytováním zpětné vazby neumí úplně pracovat. Z některých reflexí přitom učitel dostal nejen zpětnou vazbu k učení u žáka, ale také k tomu, jakým způsobem jsou např. zadávána cvičení. U několika žáků se v reflexi vyskytla poznámka, která objasňovala, proč žák zadání nepochopil a jak by bylo možné ho změnit. Obě dvě věci považujeme za velmi přínosné pro pedagogy.

### **5.3 Závěrečné rozhovory**

Poslední částí našeho výzkumu byly závěrečné rozhovory se žáky. Jednalo se o položené rozhovory, ve kterých byla se žáky reflektována práce s pracovními listy. Struktura otázek byla předem daná (viz příloha D). Zajímalo nás, zda žáci pocítovali rozdíl, zda jim práce více vyhovovala a také zda by tyto úpravy preferovali i v jiných předmětech. Jelikož rozhovory probíhaly po analýze výsledků žáků, byly součástí rozhovoru také otázky na specifika či jevy, které nás v žakovských pracích zaujaly.

### 5.3.1 Žák 1

U Žáka 1 jsme se při analýze setkali s velmi výraznými rozdíly mezi neupravenými a upravenými pracovními listy, a to jak z hlediska výkonů v těchto listech, tak žákových reflexí u jednotlivých listů. Zatímco neupravené pracovní listy byly často nedodělané, bylo do nich psáno latinkou, obsahovaly mnoho různých malůvek a i reflexe byly velmi stručné a obecné, tak upravené pracovní listy byly většinou velmi dobře vypracované, byla v nich evidentní snaha, latinka a kresby se téměř nevyskytovaly a reflexe těchto listů byly obsáhlejší a konkrétnější.

Z rozhovoru vyplynulo, že žákovi práce s pracovními listy vyhovuje, jelikož úkoly v pracovním listu na sebe navazují a vše je na jednom místě. Také mu vyhovuje forma práce, kdy se úkoly společně nahlas kontrolují. Mezi neupravenými a upravenými listy žák cítil rozdíl, upravené pracovní listy mu šly lépe a on měl třeba ještě čas pomáhat spolužačce, jelikož se v úkolech orientoval, věděl, co a jak udělat, a tak mu práce šla rychle. Snažil se ale vyplňovat i neupravené pracovní listy, ač cítil, že mu jde práce o hodně pomaleji, často je ale nedodělal, protože se unavil a už se mu nechtělo více přemýšlet. To potvrzuje naše zjištění z analýzy výkonů, kdy u žáka byla evidentní demotivace a žák často práce v půlce pracovního listu zanechal.

Žák v rozhovoru sdělil, že nejraději pracuje s překladem a zaznamenává do tabulky, jelikož mu tabulka vyhovuje svojí přehledností. Jako úkol, který by mu typově vyloženě nevyhovoval, neuvádí nic, pouze ho odradí, pokud vidí, že úkol je příliš zdlouhavý (časté střídání aktivit je u žáků s SPU také zásadní). Do pracovních listů by přidal více cvičení zaměřených pouze na procvičování azbuky. Zeptali jsme se žáka, proč se u něj tak často vyskytují ruská slova psaná latinkou. Žák to zdůvodnil tím, že pokud nějaké slovo úplně nezná, musí se hodně zamyslet nad tím, jak se řekne, a poté ho napíše, aniž by si uvědomil, že ho musí napsat azbukou.

To, že dostává jiné pracovní listy než ostatní, žák vnímal naprosto bez problémů, vůbec se necítil nějak odlišný či vyčleňovaný z kolektivu. Naopak ho těšila již zmíněná skutečnost, že mu práce lépe šla a on mohl ještě pomáhat spolužákům.

Reflexe na konci každé práce mu nevadila, občas však nevěděl, jak zdůvodnit svoji odpověď. Po našem upozornění na skutečnost, že reflexe v neupravených a upravených

pracovních listech jsou diametrálně odlišné, žák sdělil, že reflexe u upravených se mu lépe vyplňovaly, jelikož práce s nimi byla snadnější a on více věděl, co napsat. U reflexe se ale nezamyslel nad tím, že by mu nějaký úkol vyhovoval více či méně.

Na otázku, zda by žák tento přístup preferoval i nadále, odpovídá, že pracuje s tím, co dostane, tudíž by to nevyžadoval. Je zřejmé, že žák osobně nepocituje rozdíl, který je patrný z analýzy výkonu i reflexí. Po upozornění na tuto skutečnost jenom krčí rameny a říká, že se vždy snaží co nejlépe pracovat s tím, co dostane. To se týká i dalších vyučovacích předmětů, kde dle svých slov na úpravách netrvá, jelikož se snaží naučit se vše i bez úprav (žák sám používá slovo „úlevy“, žáci s SPU se přitom potřebují učit jinak, ne méně, zde je vidět, že i žáci sami přebírají všeobecný pohled na práci s žáky s SPU).

### 5.3.2 Žák 2

U Žáka 2 byly rozdíly mezi výkony v neupravených a upravených pracovních listech menší než u Žáka 1, avšak mírně lepší práci žák prokazoval v upravených pracovních listech. Ze žakových reflexí se mohlo zdát, že individuálně hodnotí jako lepší pracovní listy neupravené (ač to odporuje výsledkům analýzy výkonu). Také na to jsme se zaměřili v rozhovoru se žákem.

Žákovi pracovní listy vyhovují, dokonce zmiňuje, že se mu s nimi lépe pracuje než s učebnicí, jelikož mu přijde pracovní list ucelenější. Mezi neupravenými a upravenými pracovními listy rozdíl pocítoval určitě, lepší mu přišly pracovní listy upravené (to tedy potvrzuje náš závěr z analýzy výkonů žáka). Na otázku, jaký typ úkolu mu nejvíce vyhovuje, žák odpověděl, že ho baví skládat slova do slovních spojení. Naopak nerad vymýšlí slova, která se vztahují k němu, např. když má napsat, co má a co nemá rád. Tvrdí, že více času stráví vymýšlením slova, u kterého určitě ví, jak ho napsat, než aby napsal slovo podle pravdy. Dále jsme se žáka zeptali na to, jak se mu pracuje s tabulkami (z analýzy výkonu vyplynulo, že ve cvičeních, kde se pracuje s tabulkou, žák často selhává, což sám potvrdil v sebereflexi). Žák nám popsal, že nemá problém vymyslet odpověď či ji najít v textu, ale v okamžiku, kdy ji zanáší do tabulky, se v tabulce ztratí a začne zmatkovat, často pak odpověď napíše někam úplně jinak. Tento problém má i v jiných předmětech,



např. v anglickém jazyce si občas tabulky dokonce přepisuje do textu. Nic mu v pracovních listech nechybělo a oceňuje, že se v nich objevuje od každé činnosti trochu.

V rozhovoru žák zmiňuje, že mu nevadilo dostávat jiné pracovní listy než spolužáci, ale vadily mu občasné poznámky spolužáků k tomu, proč někteří dostávají jednodušší listy. Zde se nám ukazuje několik důležitých jevů. Jednak by vyučující měl se třídou diskutovat to, jak probíhá výuka žáků s SPU a upozornit je na to, že tito žáci se neučí méně, nýbrž jinak. Také je zde opět vidět vnímání práce se žáky s SPU, kdy je vnímáno, že žáci mají úlevy a učí se toho méně, což často podporují sami učitelé svým přístupem k výuce těchto žáků (pokud k nim ovšem nějak přistupují).

K otázce týkající se reflexí žák zmiňuje, že mu přišly přínosné, rád by takové reflexe dělal i v jiných předmětech. Vyhovovalo mu, že si práci zpětně prošel, shrnul a sám věděl, na co by se měl ještě doma podívat. Tuto odpověď potvrzují i samotné reflexe tohoto žáka, které byly opravdu přínosné, konkrétní, bylo vidět, že žák se zamýšlí. Zpětná vazba podporuje poznání svého vlastního učení, což je pro člověka velmi důležitou schopností. Tento žák ukazuje, že pokud by se se zpětnou vazbou ve školách více pracovalo, byla by opravdu přínosná nejen učitelům, ale i žákům samotným, jelikož je přiměřeně zamyslet se nad svým učením.

Tento přístup, tedy práci s upravenými pracovními listy, by žák preferoval i nadále, ale dodává, že do budoucna by se chtěl učit jako všichni ostatní, bez úprav. Kromě ruského jazyka by mu přístup respektující SPU vyhovoval i v jiných předmětech, např. v matematice.

### **5.3.3 Žák 3**

Z analýzy výkonu a reflexe u tohoto žáka vyplynulo, že největší rozdíly byly zřejmé zejména u cvičení zaměřených na čtení, žák byl úspěšnější v upravených pracovních listech. Viditelný byl i rozdíl ve zpracování reflexí, kdy reflexe v upravených pracovních listech byly konkrétnější a propracovanější.

V rozhovoru nám žák sdělil, že práce s pracovními listy mu vyhovuje, jelikož vidí návaznost a líbí se mu, že má vše na jednom listu. Mezi neupravenými a upravenými listy nepocíťoval zásadní rozdíl. Po upozornění na výrazně lepší výkon ve čtení v upraveném

pracovním listu nám žák sdělil, že mu vyhovovalo, že byl text větší, graficky oddělný a že nejdříve měl za úkol hledat obtížná slova a počítat odstavce, čímž se s textem více seznámil a poté se v něm neztrácel tolik jako obvykle. Při práci s nemodifikovaným pracovním listem se žákovi dle jeho slov pletou písmena, pomaleji čte a vůbec mu nejde číst nahlas, jelikož často neví, jak slovo vyslovit a ztrácí se mezi řádky. Proto mu vyhovoval upravený text. Jinak ale sdělil, že mezi listy nevnímal zásadní rozdíl. Nemá problém s žádným typem úkolů a nic mu v listech nechybělo.

Žák nijak negativně nevnímal to, že dostává jiné pracovní listy než zbytek spolužáků. Nikdo ve třídě této skutečnosti nevěnoval větší pozornost.

Reflexe na konci každého pracovního listu žákovi nevadily, občas ale nevěděl, co má odpovědět (zejména u otázek na nejjednodušší a nejsložitější cvičení). Oceňuje ale, že měl pokaždé prostor vyjádřit svůj názor a že viděl, že jeho názor někoho zajímá.

Žák by práci s upravenými pracovními listy do budoucna nevyžadoval, jak již sdělil, dle svých slov nepocituje rozdíl. Pouze by zachoval úpravy textů na čtení, které mu velmi pomáhaly se v textu lépe orientovat. Jinak by ale úpravy v předmětech nepotřeboval, nepřipadá mu, že by mu to nějak výrazně pomáhalo.

#### **5.3.4 Žák 4**

Rozdíl mezi žákovými výkony v neupravených a upravených pracovních listech nebyl nijak významný, lehce lepší výkony žák podával v listech upravených, kde se vyskytovalo méně českých slov. Z reflexí tohoto žáka je možné vyvodit, že žák mezi upravenými a neupravenými pracovními listy velký rozdíl nepocituje, avšak jako snazší označuje pracovní listy upravené.

Také tento žák uvádí, že práce s pracovními listy mu vyhovuje, jelikož je vše přehlednější a více rozumí zadání. Je zřejmé, že pochopení zadání je jednou z obtíží u žáka, což vyplynulo již z analýzy výkonů žáka. Je tedy nutné toto reflektovat a často u žáka kontrolovat pochopení zadání. Mezi listy rozdíl necítil, občas mu spíše dělalo problém konkrétní cvičení než celý pracovní list. Nejvíce mu vyhovují úlohy na doplňování

správných slov do textu a čtení. Není žádný typ cvičení, který by mu nevyhovoval, stejně jako není nic, co by pociťoval jako neprocvičené.

Žák dále sdělil, že vůbec nevnímal, že dostává jiný pracovní list, vždy pracoval s tím, co dostal a nezajímal se o to, co mají spolužáci kolem něj.

Vyplňování reflexe na konci každého pracovního listu mu nevadilo, snažil se je dle svých slov vždy vyplnit podle pravdy a opravdu se zamyslet. Uvádí ale, že měl občas problém zdůvodnit, proč vybral určité cvičení jako nejjednodušší nebo nejsložitější. Věděl, která cvičení vybrat, avšak nevěděl, jak popsat, proč mu tak připadají. Také oceňuje, že se díky reflexi musel nad svojí prací více zamyslet.

Na dotaz, zda by tento přístup respektující potřeby SPU preferoval i nadále, odpověděl, že to nevyžaduje a bude vždy pracovat s tím, co dostane. Nejvíce by tento přístup ocenil v matematice a fyzice, nevnímá ale, že by mu to nějak více pomohlo.

V závěru rozhovoru jsme se žáka zeptali na skutečnost, která vyplynula z analýzy žákových výkonů, tedy že žák často v úlohách zaměřených na psaní využívá pouze jednu větu. Zajímalo nás, zda to dělá záměrně. Žák odpověděl, že je to záměrné a že stejnou větu využívá i v anglickém jazyce.

### **5.3.5 Žák 5**

U tohoto žáka předcházející analýzy taktéž ukázaly, že žák je mírně úspěšnější v upravených pracovních listech, zejména je toto možné pozorovat u cvičení, která se týkají tvorby textu. Vliv na žákovy výkony má také jeho spíše introvertní povaha, kdy v případě, že žák nechápe zadání, se nikoho nezeptá a celé cvičení raději přeskóčí. To se potvrdilo také při analýze reflexí, které byly od žáka mimořádně přínosně vyplňované, dokonce bylo možné vysledovat progres ve schopnosti reflexe své práce.

Také tento žák shodně uvádí, že s pracovními listy se mu pracuje lépe, jelikož se v nich lépe orientuje. Práci s listy by ocenil i v jiných předmětech, ale nikde jinde se s ní neseťkává. Nijak zásadní rozdíl mezi upravenými a neupravenými listy žák nepociťoval, nezáleželo mu na tom, jaký list dostane, avšak přiznává, že upravené pracovní listy byly snazší a lépe se mu s nimi pracovalo. Uvádí, že nejvíce mu vyhovovala cvičení

na slovní zásobu, kdy se nová slovíčka spojovala s obrázky a/nebo se doplňovala do textu. Naopak žákovi nevyhovují cvičení, kdy má bez nějakého vzoru napsat text. Jak již bylo zmíněno, u žáka se občas vyskytují nevyplněná či nedokončená cvičení. Žák nám potvrdil naši domněnku, že se spíše bojí zeptat, než že by nevěděl, jelikož uvedl, že občas nepochopí přesně zadání, nenapíše raději nic a jde dál. Na konci práce se pak již k tomuto nedostane a sám od sebe o vysvětlení nepožádá. Bylo by tedy dobré, aby vyučující obcházel při práci žáka a individuálně ověřoval pochopení zadání. Žákovi však nic v pracovních listech nechybělo.

Dle svých slov žák nepocíťoval negativně fakt, že dostává jiné pracovní listy než spolužáci. Žák navíc sedí sám, a tak listy ani neměl s kým porovnávat.

Na dotaz, jak vnímá opakované vyplňování reflexe, žák uvedl, že mu to nedělalo problémy, že to časem začal brát jako rutinu a už při práci přemýšlel nad tím, jak se mu v konkrétních cvičeních pracuje. Zde je vidět, že u žáka opravdu došlo k postupnému zlepšování schopnosti reflektovat své učení.

Žák také sdělil, že by preferoval i do budoucna, aby mohl pracovat s upravenými pracovními listy, jelikož si byl při práci s nimi jistější. Ocenil by tento přístup i v jiných předmětech, protože v nich nepocíťuje, že by měl upravené učivo oproti spolužákům.

### **5.3.6 Žák 6**

Z výkonů žáka i z jeho individuálních reflexí jasně vyplývá, že nejobtížnější je pro žáka psaní. Žák v obou typech listů podává podobné výkony a reflexe jsou také velmi podobné, odlišují se pouze v případech, kdy se v listech objevuje cvičení na psaní (či cvičení s obtížněji pochopitelným zadáním). Je tedy zřejmé, že žákovu práci narušují jeho dysortografické obtíže, na které doporučené úpravy nemají úplně velký vliv.

Na dotaz, jak se žákovi s pracovními listy pracuje obecně, uvádí, že záleží na obsahu, že ho někdy práce baví a někdy ne, forma pracovního listu mu ale problém nedělá. Sám žák vnímá, že upravené pracovní listy byly jednodušší, dle jeho slov někdy až primitivní. Je tedy otázkou, zda mají obecné úpravy u tohoto žáka smysl, jelikož výkony v neupravených listech byly taktéž na vysoké úrovni, a tak jsou možná upravené listy až pod úroveň Žáka 6. Žák

dále uvádí, že mu vyhovují cvičení, kde se spojuje či podtrhává (tedy cvičení, ve kterých se nepíše). Naopak nevyhovují mu cvičení, kde musí psát dlouhé texty. Nic mu v pracovních listech nechybělo.

Žák nijak nevnímá, že dostává jiné pracovní listy než ostatní, dokonce byl někdy rád, že bude mít práci jednodušší.

Na rozdíl od ostatních žáků, kteří většinou s vyplňováním reflexe neměli větší problém, tento žák při rozhovoru upřímně konstatuje, že se mu do vyplňování reflexe občas nechtělo, že byl unavený a nechtěl se už zamýšlet a vracet se k práci. Dokonce ho vyplňování reflexe někdy vyloženě otravovalo, a tak ji vyplnil velmi stručně. Při rozhovoru samotném je žák nejstručnější, je těžké z něj dostat delší odpověď a rozhovor s ním je nejkratší. (Zajímavé je, že již v úvodním rozhovoru žák sdělil, že nemá rád navštěvování PPP, jelikož mu kladou dle jeho slov spoustu zvláštních až směšných otázek.) Občas se sice nad svojí prací zamyslel, ale nevnímá to jako přínos pro své učení.

Žák však uvádí, že by si vybral možnost, že bude pracovat s upravenými pracovními listy i nadále (můžeme se domnívat, že se chce u práce co nejméně namáhat). Tento přístup by preferoval u předmětů, které ho nebaví (uvádí např. chemii). Je zřejmé, že velkou motivací u tohoto žáka je zájem. Pokud ho předmět či téma zaujme, pracuje velmi dobře a nechce žádné úpravy. V opačném případě je rád, že si může práci usnadnit.

### **5.3.7 Shrnutí závěrečných rozhovorů**

Všichni žáci shodně uvedli, že práce s pracovními listy ve výuce jim vyhovuje, jako důvody uváděli např. přehlednost, ucelenost, lepší orientaci, návaznost. Žák 1, Žák 2 a Žák 5 sdělili, že se jim lépe pracovalo s upravenými pracovními listy, Žák 6 je označil za velmi jednoduché až primitivní. Žák 3 a Žák 4 konstatovali, že mezi listy nepocíťovali rozdíl (Žák 3 rozdíl pocíťoval pouze u cvičení zaměřených na čtení). Ani jeden z žáků však neuvedl, že by se jim lépe pracovalo s neupravenými pracovními listy

Na otázku, zda by práci s úpravami preferovali i nadále většina žáků odpověděla, že by to nevyžadovala, že pracuje s tím, co dostane a nijak zásadnější rozdíl necítí. Je zajímavé, že žáci sami nevnímají úpravy, které jsou jim individuálně doporučeny, jako

něco, co by jim v učení pomáhalo. Pouze Žák 5 a Žák 6 uvedli, že by úpravy do budoucna uvítali (přitom u Žáka 6 byl rozdíl mezi výkony téměř nepatrný a v rozhovoru sám uvedl, že mu upravené pracovní listy připadají až primitivní, můžeme se tedy domnívat, že by si rád práci usnadnil). Také Žák 2 by upravené pracovní listy preferoval, avšak v budoucnu by se bez nich rád obešel a učil se to, co ostatní spolužáci.

Většina žáků v rozhovoru uvedla, že jim nijak nevadilo dostávat jiné pracovní listy než spolužáci, negativně to nevnímali. Pouze Žák 2 sdělil, že mu vadily občasné poznámky od spolužáků. Zajímavé je, že to stejné nesdělil Žák 1, který se Žákem 2 navštěvuje stejnou třídou. V tomto případě jde nejspíše o povahy obou žáků, kdy Žák 1 komentáře spolužáků více nevnímá.

Pohledy na vyplňování reflexe se u žáků lišily nejvíce. Žák 1, Žák 3 a Žák 4 uvedli, že jim práce s reflexí nevadila, ale občas nevěděli, co napsat a zejména jak zdůvodnit svůj výběr nejjednoduššího a nejnáročnějšího cvičení. Žák 2 a Žák 5 práci s reflexí oceňovali, líbila se jim a bylo vidět, že se v práci s ní zlepšují (také z analýzy reflexí vyšlo, že reflexe těchto dvou žáků bylo nejkonkrétnější a nejpřínosnější pro učitele i žáky samotné). Naopak Žák 6 uvedl, že ho vyplňování reflexe nebavilo, že se po práci už cítil unavený a nechtělo se mu k ní vracet a zpětně o ní přemýšlet, občas ho to dokonce otravovalo.

#### **5.4 Celkové shrnutí výzkumného šetření**

V tomto výzkumu jsme se zabývali otázkou, zda má reedukace SPU u žáků vliv na zlepšení konkrétních dovedností. Také jsme se zaměřili na to, zda modifikace zaměřené na SPU ovlivňují žákovu práci v hodině a jeho wellbeing. Do výzkumu bylo zapojeno 6 žáků 2. stupně základní školy s různými typy SPU. Výzkum sestává z několika fází. V první fázi jsme žáky charakterizovali na základě dokumentů z PPP a na základě rozhovorů se žáky.

Z této charakteristiky vyplynulo, že většina žáků má v době konání výzkumu stanoven 2. stupeň PO. U většiny žáků je diagnostikována dyslexie s přidruženými dalšími poruchami, u dvou žáků je diagnostikována pouze dysortografie. U většiny žáků je také zaznamenáno pomalé pracovní tempo.

Po podrobné analýze dokumentů z PPP jsme došli k závěru, že všechna tato doporučení jsou téměř identická. Většinou obsahují požadavky na individualizaci výuky, multisenzoriální přístup, názornost a respekt k výkyvům pracovního tempa – dle našeho názoru lze toto vše považovat za požadavky do jakékoliv výuky, ne pouze výuky žáků s SPU.

Výuce cizích jazyků se tato doporučení věnují jenom velmi málo, většinou zmiňují důraz zejména na ústní ovládnutí jazyka, respektování slov napsaných foneticky správně či kombinované podoby písma u žáků. Také doporučují ústní ověřování znalostí a nezahrnovat do hodnocení specifické chybování u žáků (zejména u žáků s dysortografií). Jsou to tedy velmi vágní a obecné požadavky a doporučení, je zřejmé, že záleží na učiteli, jak (a zda vůbec nějak) se k výuce žáků s SPU postaví.

Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že PPP navštívili všichni již na prvním stupni základní školy, většina žáků to nijak negativně nevnímala a všichni žáci zdůrazňují, že u rodiny mají v tomto ohledu podporu a pochopení. Většina žáků také uvádí jako nejobtížnější předmět matematiku, pouze jeden žák anglický jazyk. Jako problematické dovednosti v ruském jazyce uvádějí čtení a psaní, což je spojeno s tím, že žáci mají obtíže zvládat azbuku. Většina dotazovaných žáků ale uvádí ruský jazyk jako jednodušší než anglický jazyk a než český jazyk.

Druhá fáze našeho výzkumu sestávala z předkládání různých pracovních listů ve výuce po dobu pěti měsíců. Žáci pracovali s pracovními listy, které nebyly nijak zvlášť přizpůsobeny žakovským obtížím, a s listy, které byly upraveny pro žáky s SPU. Tyto úpravy byly provedeny nejen na základě doporučení z PPP, která byla velmi obecná a nedostatečná, ale zejména na základě doporučení z odborné literatury zabývající se touto problematikou.

Poslední fází výzkumu bylo celkové zhodnocení. To se skládá z několika částí, a to z analýzy výkonů žáka v jednotlivých listech (z pohledu vyučujícího), z analýzy individuálních reflexí žáků, které žáci vyplňovali v každém pracovním listě, a ze závěrečných rozhovorů se žáky.

Z analýzy žákovských výkonů v pracovních listech vyplynulo, že 5 žáků podávalo prokazatelně lepší výkony v upravených pracovních listech, z nichž u Žáka 1 byl tento rozdíl zásadní. Pouze Žák 6 měl výkony v upravených i neupravených listech na podobné úrovni, hrálo zde roli spíše pochopení zadání a nutnost psát delší texty. Největší rozdíly bylo možné pozorovat u cvičení zaměřených na čtení a psaní. Zde byli žáci jednoznačně úspěšnější, pokud byla tato cvičení upravená podle doporučení z odborné literatury. Z této analýzy můžeme tedy vyvodit, že žáci jsou úspěšnější, pokud jsou jim pracovní listy upraveny, a to zejména ve čtení a psaní (což jsou v ruském jazyce náročné dovednosti pro žáky obecně). Zejména u Žáka 1 se ukázalo, že při práci s neupravenými listy je žák až frustrovaný a jeho výkon je velmi slabý. Již to, že u upravených listů zažili žáci individuální úspěch je podle našeho názoru argument pro individuálnější práci s těmito žáky.

Závěry z analýzy výkonů nám potvrdila i podrobná analýza reflexí žáků. Z těchto reflexí vyplývá, že také žáci považují upravené pracovní listy za přístupnější. U některých žáků byl zřetelný i rozdíl ve vyplňování reflexí, kdy se opět ukázala až možná frustrace u práce s neupravenými listy, jelikož reflexe v nich byly u některých žáků velmi strohé, odbyté, zatímco u upravených pracovních listů byly tyto reflexe mnohem obsáhlejší a konkrétnější.

Navíc se nám díky analýze těchto reflexí potvrdila i prospěšnost práce se zpětnou vazbou, kdy zejména u dvou žáků (Žák 2 a Žák 5) došlo k viditelnému zlepšení schopnosti reflexe svého učení. Tyto reflexe přinášely informace nejen vyučujícímu, ale i žákovi samotnému.

Také závěrečné rozhovory potvrdily, že většina žáků vnímala upravené pracovní listy jako přístupnější a jejich práci v nich jako úspěšnější. Pouze dva žáci (Žák 3 a Žák 4) mezi upravenými a neupravenými pracovními listy nevnímali rozdíl (Žák 2 rozdíl vnímal pouze u čtení). I zde se nám tedy potvrzuje, že pokud se s úpravami dobře pracuje, vnímají to i sami žáci a práce je pro ně přístupnější, v mnoha cvičeních jsou úspěšnější, a tak dochází také ke zlepšování v konkrétních dovednostech, ale zejména žáci nepocítují pocit frustrace a nedochází k demotivaci k dalšímu učení ruskému jazyku.

Zajímavé však je, že většina žáků se shodla, že v budoucnosti by tyto úpravy nevyžadovala, sami žáci to tedy nevnímají jako přínos pro sebe a své učení. Domníváme se, že tato skutečnost může být způsobená tím, jak se se žáky s SPU pracuje v současné době.



Ve většině případů tito žáci mají více času na testy, nebo se jim při ověřování znalostí ubírá obsah. Tedy žáci mají méně úkolů nebo více času. Je tedy nutné mít na paměti to, že tito žáci se nemají učit méně, ale že se potřebují učit jinak, aby dosáhli svého maximálního potenciálu.

Pohledy na zpětnou vazbu se u žáků poměrně lišily. Tři žáci reflexe brali neutrálně, nevadilo jim ji vyplňovat, ale občas nevěděli, co mají psát. Dva žáci vnímali reflexe jako přínos, zamýšleli se nad svým učením a bylo u nich viditelné zlepšení v této schopnosti. Jeden žák vnímal reflexe negativně, nebavilo ho je vyplňovat a většinou se mu po práci již nechtělo se k ní vracet a více se nad ní zamýšlet.

Po celkové analýze tedy můžeme shrnout, že žáci jsou úspěšnější v upravených pracovních listech a že žáci sami je vnímají jako přístupnější. Největší zlepšení je možné pozorovat u čtení a psaní. Příčinou může být to, že tyto úpravy jsou založeny na multisenzoriálním přístupu, na práci s názorností, na sekvenčním přístupu apod. V moderní didaktice jsou však tyto přístupy doporučovány pro výuku obecně a měly by být již její přirozenou součástí. Pro žáky s SPU by se na základě těchto přístupů měla konkrétně upravovat jednotlivá cvičení, např. cvičení na seznámení se s textem (počet odstavců, složitá slova apod.). Tyto úpravy mají prokazatelný vliv na žákovské výkony, což potvrdila i analýza v tomto výzkumu (pokud u čtení tato zadání byla, žáci byli úspěšnější).

Právě tento pocit úspěchu má velký vliv na zlepšování dovedností u žáků. Pokud žák s SPU díky výše zmíněným úpravám úspěšně zvládne učení, je motivován do další práce. Považujeme tedy úpravy v této fázi výuky za mnohem důležitější. Domníváme se, že pouze ústní ověřování znalostí či respektování kombinované formy písma (což jsou nejčastější doporučení v dokumentech z PPP pro výuku cizích jazyků) žákům tento pocit úspěchu nepřinese, a další motivaci do učení také ne. Doporučení spíše vyučující navádí k tomu, aby žáci určité dovednosti nedělali (např. psaní), což dle našeho názoru není správná cesta při práci se žáky s SPU.

Také z našeho výzkumu vyplývá, že každému žákovi vyhovuje něco jiného, a že tedy zcela zásadní je individuální přístup vyučujícího. Ač by doporučení z PPP měla být individuální, ukazuje se, že jsou u všech žáků téměř identická. Z našeho výzkumu ukázal, že žák například potřebuje pouze konkrétní úpravy v oblasti čtení, nikoliv v jiných oblastech.

Tudíž doporučení ústního ověřování jsou u něj téměř kontraproduktivní. V současné době je tedy zejména na vyučujícím, aby tyto individuální potřeby analyzoval a pracoval s nimi, což je velmi těžké, pokud se v jedné třídě žáků s SPU vyskytuje více (a také pokud je počet žáků ve třídě vysoký). Současný systém tedy opět stojí pouze na individuálním nasazení učitelů a na tom, jaká je žákova osobnost (a tedy kolik snahy sám vynaloží do učení). V úvodních rozhovorech se žáky se však ukázalo, že většina žáků v žádných předmětech úpravy nemá, maximálně mohou žáci používat při testech z matematiky kalkulačku, či místo diktátů v českém jazyce píšou pouze doplňovací cvičení. Navíc i na hodiny pedagogické intervence, které jsou žákům doporučeny z PPP, dochází ze šesti žáků pouze čtyři. Domníváme se, že současná situace práce se žáky s SPU je nedostatečná a ve skutečnosti nepřináší žádný větší užitek ani žákům, ani učitelům.

## Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali specifiky práce se žáky se specifickými poruchami učení ve výuce ruského jazyka. V teoretické části bylo naším cílem definovat SPU, charakterizovat jednotlivé druhy SPU, shrnout obtíže žáků s SPU, které se mohou vyskytovat ve výuce cizích jazyků i ve výuce jazyka ruského. Také jsme se na problematiku SPU zaměřili v kurikulárních dokumentech ČR.

Již samotná definice SPU je náročná, jelikož existuje celá řada různých definic, které jsou nejednotné a neustále se mění podle nových výsledků různých zkoumání. Za srozumitelnou a odpovídající potřebám výukové praxe považujeme definici M. Bartoňové, která SPU vymezuje následujícím způsobem: „... *neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“ (Bartoňová, 2019, s. 10). Tato definice vystihuje podstatu SPU, tedy že žáci nemají nižší inteligenci, ani že nepocházejí z odlišného sociokulturního prostředí. Také tato definice uvádí, že žáci s SPU se učí jiným způsobem, tedy ne méně ani hůře, avšak potřebují odlišné výukové metody.

Další problematickou oblastí u SPU jsou příčiny vzniku obtíží u těchto žáků, jelikož takových příčin je několik, vzájemně se kombinují a příčiny se liší intenzitou. Jako jedna z hlavních příčin se však uvádí dědičnost. Další příčinou mohou být odlišnosti ve fungování mozku, které se mohou objevit jak v těhotenství, při porodu či krátce po porodu. Někteří odborníci také hledají příčinu v kognitivních procesech (např. deficit v oblasti paměti) či ve vlivu rodinného a školního prostředí. Je tedy nutné se na problematiku SPU dívat komplexně, neboť příčin je mnoho, jsou navzájem propojené a u každého jedince individuální.

Je také důležité zmínit, že SPU mají mnoho druhů. Nejčastější a nejznámější poruchou je dyslexie, která se velmi často vyskytuje s přidruženými poruchami (nejčastěji s dysgrafií a dysortografií). Dyslexie je porucha, která u žáka ovlivňuje dovednost čtení, a to jak samotnou techniku čtení, tak následné porozumění přečtenému textu. Jedinci s dyslexií buď čtou velmi pomalu a namáhavě, nebo naopak velmi rychle, s velkým množstvím chyb (zaměňování graficky podobných písmen, přesmykování slabik, domýšlení slov apod.). Při reedukaci žáka s dyslexií se pracuje zejména na nácviku správného čtení a

porozumění textu. Využívá se práce s více smysly, s kreativitou, k textu se přidávají cvičení na seznámení se s textem, kdy žák vyhledává obtížná slova, učí se orientovat v textu apod. Žák s dyslexií bude mít obtíže nejspíše i v cizím jazyce, konkrétně v ruském jazyce mu další obtíže může způsobit také nové písmo, a to zejména písmena, která se prolínají s těmi českými (např b, p, c). Pokud bude žákům s SPU nové písmo způsobovat nepřekonatelné obtíže, je nutné zaměřit se na ústní osvojení jazyka.

Další častou poruchou, která se u žáků vyskytuje, je dysgrafie, tedy specifická porucha psaní. Žáci s dysgrafií mají obtíže již se samotným úchopem psacího náčiní. Písmo těchto žáků je často nečitelné, nedrží se na linii řádku, žáci nedodržují hranice slov, vynechávají písmena či slabiky, mísí tiskací a psací písmo, či dokonce nemají osvojené podoby určitých písmen. Všechny tyto obtíže se promítají také do výuky cizích jazyků. Jak již bylo zmíněno u dyslexie, výuku ruského jazyka žákům znesnadňuje i nutnost osvojení nového písma. Žáci by si tak nová písmena měli osvojovat pomocí více smyslů, či si je spojovat s obrázky apod. U žáků s dysgrafií se doporučuje, aby vyučující toleroval kombinovanou formu písma či slova napsaná foneticky. Pokud to žákovi vyhovuje, měl by mít možnost psát delší zápisy na počítači.

S dyslexií a dysgrafií je také úzce spjata dysortografie, tedy specifická porucha pravopisu. Tato porucha je spojena s pojmem specifické dysortografické chyby, tedy např. jedinec nerozlišuje tvrdé a měkké slabiky, krátké a dlouhé vokály apod. Doporučuje se specifické dysortografické chyby nezahrnovat do hodnocení. Také jedinci s dysortografií mají obtíže s rozlišováním hranice slov, vynechávají či naopak přidávají písmena a často tvoří zkomolená slova. Ve výuce ruského jazyka hraje tvrdost a měkkost hlásek větší roli než v českém jazyce, mohou se tedy u žáků vyskytnout větší obtíže. Také již několikrát zmíněná azbuka může žákům působit potíže při výuce. I u jedinců s dysortografií platí, že by při osvojování azbuky měli zapojit co nejvíce smyslů, měli by trénovat zrakovou i sluchovou diferenciaci a učit se skládat a rozkládat slova i věty.

Z hlediska legislativního ukotvení je problematika SPU samozřejmě ošetřena v základní právní normě celého školství, tedy v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Podle této normy spadají SPU do oblasti žáků s SVP. V současné době jsou žáci s SVP děleni podle pěti stupňů PO. Kromě

podpůrných opatření právní norma upravuje také poradenství, to je blíže upraveno vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Podpůrným opatřením se nevěnuje pouze výše zmíněný zákon, ale také vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Pod pojmem podpůrná opatření se rozumí různé formy výuky, úpravy hodnocení, podpůrné pomůcky, podpora asistenta pedagoga, hodiny pedagogické intervence apod. Zákon rozlišuje 5 stupňů PO. Škola může žákovi stanovit 1. stupeň PO a vytvořit PLPP. Pokud je toto patření nedostatečné, vyzve škola zákonné zástupce k tomu, aby se žákem navštívili PPP, která může žákům stanovit 2. až 5. stupeň PO. Poradna vypracovává zprávu pro zákonné zástupce a doporučení konkrétních PO pro školu. PPP může také vyzvat školu v k vytvoření IVP, který by mělo tvořit ŠPP (problematikou žáků s SPU se zabývá výchovný poradce) společně s třídním učitelem a ostatními vyučujícími, kteří se podílejí na vzdělávání konkrétního žáka. IVP by měl obsahovat konkrétní úpravy v jednotlivých předmětech podle individuálních potřeb žáka.

Také RVP stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků s SVP. Nás při tvorbě této práce zajímalo především RVP ZV, avšak je důležité upozornit, že v době vzniku práce probíhala revize RVP ZV, my tedy pracujeme s verzí z roku 2021. V RVP je stanoveno, že žák má v rámci PO nárok na úpravu vzdělávání. Pro výstupy v jednotlivých předmětech také existuje minimální doporučená úroveň, tedy pro žáka s SVP minimální úroveň, kam by se měl při výuce dostat (avšak může být překročena). Školy samy si poté blíže upravují problematiku žáků s SVP ve svých ŠVP.

V praktické části této práce jsme se věnovali výzkumu, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda má reedukace zaměřená na SPU ve výuce ruského jazyka vliv na zlepšení konkrétních dovedností žáků, a také to, zda speciální modifikace ovlivňují práci žáků a mají-li vliv na jejich wellbeing. Výzkumné šetření probíhalo u 6 žáků na 2. stupni ZŠ. U těchto žáků se vyskytují různé formy SPU.

Výzkumné šetření bylo rozděleno do několika fází. První fází byla charakteristika jednotlivých žáků, ta byla vytvořena z analýzy dokumentů z PPP a podle individuálních rozhovorů se žáky. Při rozboru osobních dokumentů, které byly pro žáky individuálně

vytvořeny v PPP na základě přecházejícího vyšetření, vyplynulo, že většina žáků má stanovený 2. stupeň PO (pouze jeden žák měl 1. stupeň PO), také že většina žáků má diagnostikovanou dyslexii s přidruženými poruchami (u dvou žáků je diagnostikována pouze dysortografie). Konkrétní úpravy a doporučení se téměř neliší a vyskytují se ve všech dokumentech, tedy tyto dokumenty lze stěží považovat za individuální. Většině žáků jsou doporučeny hodiny pedagogické intervence zejména pro český jazyk nebo matematiku (z rozhovorů víme, že skutečně je navštěvují 4 žáci). Výuce cizích jazyků se doporučení téměř nevěnují, pokud ano, jsou to zejména požadavky na ústní ovládnutí jazyka, ústní formu ověřování znalostí u žáků, toleranci ke kombinované formě písma či toleranci k fonetickému zápisu slov.

Při rozhovorech se žáky bylo zjištěno, že všichni žáci navštívili PPP již na 1. stupni ZŠ, většinou na jejich obtíže upozornil vyučující. Nikdo ze žáků negativně nevnímá, že se u něj vyskytují SPU, ve škole se nikdy nesetkali s vyloučením z kolektivu kvůli svým obtížím a všichni žáci se shodují, že mají velkou podporu rodiny.

Dále jsme se při rozhovorech zajímali o to, jaké konkrétní dovednosti žákům působí obtíže. Nejčastěji žáci zmiňovali matematiku a různé matematické operace. Ve výuce ruského jazyka se velmi často opakovalo čtení a psaní, důvodem je podle žáků odlišné písmo, které jim stále dělá potíže, a proto se jim hůře čte a píše. I přes to ale žáci (kromě jednoho z nich) označili ruský jazyk za jednodušší než český jazyk i než anglický jazyk.

Další fází našeho výzkumného šetření bylo vytvoření pracovních listů. z nichž některé byly modifikované pro žáky s SPU. Tyto modifikace byly provedeny na základě individuálních doporučení z PPP, které však byly z našeho pohledu nedostatečné a velmi obecné, a podle odborné literatury, ze které jsme čerpali většinu námětů pro konkrétní úpravy u jednotlivých cvičení. Tyto pracovní listy byly žákům předkládány ve výuce ruského jazyka po dobu pěti měsíců, přičemž jsme střídali upravené pracovní listy s pracovními listy neupravenými. Na konci každého pracovního listu byla reflexe (ve stále stejné podobě), ve které se žák musel zamyslet nad tím, jak se mu s listem pracovalo.

Poslední fází bylo celkové vyhodnocení výzkumného šetření. To sestávalo z několika částí – z analýzy žakovských výkonů v jednotlivých listech z pohledu vyučujícího, z analýzy individuálních reflexí žáka u každého pracovního listu a ze závěrečných rozhovorů se žáky.

Při analýze výkonů žáků v pracovních listech bylo zjištěno, že většina žáků měla jednoznačně lepší výkony v upravených pracovních listech. U Žáka 1 byl tento rozdíl zcela zásadní, kdy práce v neupravených pracovních listech byla odbytá, nedodělaná, plná českých slov a obrázků, zatímco upravené pracovní listy byly téměř vždy vypracovány a ve velké míře úspěšně. Domníváme se, že se u neupravených pracovních listů projevila u žáka až možná frustrace, a tak žák práci vzdal a jeho výkony byly velmi slabé. U upravených pracovních listů si byl žák naopak svojí prací jistější a dokázal úspěšně plnit cvičení, i proto byl motivovaný do další práce a celý pracovní list většinou poměrně úspěšně vypracoval.

Z analýzy výkonů také vyšlo najevo, že největší vliv měly úpravy zadání na dovednost čtení a psaní. Právě v těchto dvou dovednostech byli žáci ve většině případů mnohem úspěšnější, pokud bylo cvičení upraveno podle doporučení z odborné literatury (např. ke čtení se vázalo cvičení na orientaci v textu, hledání obtížných slov apod.).

Ze všech žáků se výše zmíněný závěr nepotvrdil pouze u Žáka 6, který podával podobné výkony v obou typech pracovních listů. Na úspěšnost práce u tohoto žáka mělo vliv spíše správné pochopení zadání, a také to, zda se v pracovním listu vyskytovalo delší cvičení na psaní – právě to působí žákovi největší obtíže. Tato skutečnost nám dokazuje, že je nutné se zabývat individuálními obtížemi žáků.

Zjištění z analýzy výkonů nám potvrdila také analýza individuálních reflexí žáků. Z těchto reflexí je patrné, že většina žáků považovala upravené pracovní listy za přístupnější, sami vnímali své výkony v těchto listech jako úspěšnější. Rozdíl byl zřejmý i v samotném vyplňování reflexí, kdy reflexe u upravených pracovních listů byla zpravidla konkrétněji a obsáhleji vyplněné (zde je opět možný vliv jakési frustrace při práci s neupravenými pracovními listy).

Také při finálních rozhovorech se žáci většinou shodli, že upravené pracovní listy byly pro jejich práci přístupnější a byli si v nich jistější. Jeden žák uvedl, že mezi listy nevnímal větší rozdíl a jeden žák pocítoval rozdíl pouze při čtení, kdy byl úspěšnější v upravených pracovních listech.

Většina žáků při rozhovorech uvedla, že by do budoucna tyto úpravy nevyžadovali, ač z výzkumu je zcela zřejmé, že jsou žáci díky úpravám úspěšnější, a také oni sami se při práci s úpravami cítí lépe. Domníváme se, že tento pohled je způsoben současným systémem práce se žáky s SPU, kdy jsou doporučení z PPP zcela nedostatečná a neindividuální.

Můžeme tedy shrnout, že reedukace zaměřená na SPU má u žáků vliv nejen na zlepšení v konkrétních dovednostech, ale také u žáků vzbuzuje lepší pocit z práce. Prokazatelně pozitivní vliv mají úpravy konkrétních cvičení při výuce samotné, s těmi se však v současné době spíše nepracuje, a v doporučeních se tak vyskytují body jako ústní ověřování znalostí či tolerance ke kombinované formě písma. Přitom cílem práce se žáky s SPU by nemělo být to, že žák má o 15 minut více času na test, nebo že žáka písemně vůbec nezkoušíme, nýbrž to, že žák i přes své obtíže dokáže pomocí jemu vyhovujících metod výuky např. napsat srozumitelný delší text. Z našeho výzkumného šetření jasně vyplynulo, že pokud se pracuje se žáky tímto způsobem a pokud jsou jim konkrétní cvičení přizpůsobována podle jejich požadavků a podle odborné literatury zaměřující se na tuto problematiku, jsou žáci úspěšnější, a to zejména ve čtení a psaní. V současné době však tato forma práce se žáky s SPU záleží zejména na individuálním nasazení učitelů. Těm práci ovšem znesnadňuje skutečnost, že žáků s SPU se ve třídách vyskytuje poměrně mnoho, a je tak velmi těžké analyzovat individuální potřeby u každého z nich, a na základě těchto potřeb jim práci individuálně upravovat. Z výzkumného šetření je ale zcela zřejmé, že tato práce má u žáků s SPU smysl.



## Резюме

В дипломной работе мы рассмотрели особенности работы с учащимися со специфическими расстройствами развития учебных навыков (далее СРРУН) в процессе обучения русскому языку. В теоретической части мы стремились дать определение СРРУН, охарактеризовать различные типы СРРУН, обобщить трудности учащихся с СРРУН, которые могут возникать при обучении иностранным языкам и при обучении русскому языку. Мы также сосредоточились на проблеме СРРУН в курикулумных документах Чешской Республики.

Само определение СРРУН является сложным, так как существует множество различных определений, которые противоречивы и постоянно меняются в зависимости от новых результатов различных исследований. Мы считаем понятным и соответствующим потребностям педагогической практики определение СРРУН М. Бартоновой, которая дает следующее определение: «...неспособность научиться читать, писать и считать с помощью обычных методов обучения при среднем уровне интеллекта и адекватных социокультурных возможностях.» (Bartoňová, 2019, с. 10, перевод ДД). Это определение отражает суть СРРУН, то есть то, что учащиеся не обладают более низким интеллектом и не являются выходцами из другого социокультурного окружения. Также в этом определении говорится, что ученики с СРРУН учатся по-другому, то есть не хуже, но им нужны другие методы обучения.

Еще одной проблемной областью СРРУН являются причины трудностей этих учеников, поскольку таких причин несколько, они сочетаются друг с другом, а сами причины различаются по интенсивности. Однако в качестве одной из основных причин называют наследственность. Другой причиной могут быть различия в функционировании мозга, которые могут возникнуть во время беременности, при рождении или вскоре после рождения. Некоторые специалисты также ищут причину в когнитивных процессах (например, в нарушениях памяти) или во влиянии семейного и школьного окружения. Поэтому необходимо рассматривать проблему СРРУН комплексно, так как причин много, они взаимосвязаны и индивидуальны для каждого человека.

Важно также отметить, что СРРУН бывают разных видов. Наиболее распространенным и известным расстройством является дислексия, которая очень часто сопровождается сопутствующими расстройствами (чаще всего дисграфией и дизорфографией). Дислексия - это расстройство, которое влияет на навыки чтения ученика, как на технику чтения, так и на последующее понимание прочитанного текста. Люди с дислексией либо читают очень медленно и кропотливо, либо, наоборот, очень быстро, с большим количеством ошибок (путают графически похожие буквы, пропускают слоги, придумывают слова и т. д.). При обучении ученика с дислексией основное внимание уделяется тренировке правильного чтения и понимания. Это предполагает работу с несколькими органами чувств, творческий подход, добавление в текст ознакомительных упражнений, поиск трудных слов, обучение ориентированию в тексте и т.д. Ученик с дислексией, скорее всего, будет испытывать трудности при изучении иностранного языка, а в русском языке, в частности, дополнительные трудности может вызвать новое письмо, особенно буквы, переплетающиеся с чешскими (например, v, p, c). Если новое письмо вызывает непреодолимые трудности у учеников с СРРУН, необходимо сосредоточиться на овладении устной речью.

Дисграфия, специфическое нарушение письма, - еще одно распространенное расстройство, встречающееся у школьников. Ученики с дисграфией испытывают трудности с захватом самого пишущего инструмента. Их почерк часто неразборчив, они не соблюдают линию строки, не соблюдают границы слов, пропускают буквы или слоги, смешивают печатный и скорописный шрифт или даже не имеют формы некоторых букв. Все эти трудности находят отражение и в обучении иностранным языкам. Как уже говорилось в случае с дислексией, необходимость освоения нового письма также затрудняет изучение русского языка. Поэтому ученики должны усваивать новые буквы, используя несколько чувств, ассоциируя их с картинками и т. д. Ученикам с дисграфией учитель рекомендует допускать комбинированную форму письма или слова, написанные фонетически. Если ученику это удобно, ему следует разрешить писать более длинные слова на компьютере.

Дислексия и дисграфия также тесно связаны с дизорфографией - специфическим расстройством орфографии. Это расстройство связано с понятием специфических дизорфографических ошибок, например, человек не различает твердые и мягкие слоги, короткие и длинные вокализмы и т. д. Рекомендуется не включать специфические дизорфографические ошибки в оценку. Лица с дизорфографией также испытывают трудности с различением границ слов, опускают или добавляют буквы и часто образуют беспорядочные слова. В преподавании русского языка твердость и мягкость гласных играет большую роль, чем в чешском, поэтому ученики могут испытывать большие трудности. Азбука, о которой уже неоднократно упоминалось, также может вызывать трудности у учеников. Также верно, что людям с дизорфографией при изучении азбуки следует задействовать как можно больше органов чувств, практиковать зрительную и слуховую дифференциацию, учиться составлять и разлагать слова и предложения.

Проблема СРРУН также законодательно обеспечена. Согласно норме, СРРУН относятся к категории учащихся с особыми образовательными потребностями. В настоящее время ученики с особыми образовательными потребностями делятся на пять уровней коррекционных мероприятий. Помимо коррекционных мероприятий, правовая норма также регулирует консультирование.

Термин "коррекционные мероприятия" означает различные формы обучения, корректировки оценки, вспомогательные средства, помощь ассистента преподавателя, классы педагогической интервенции и т. д. Закон выделяет 5 уровней коррекционных мероприятий. Школа может назначить ученику мероприятия 1-го уровня и создать план педагогической поддержки. Если этого недостаточно, школа приглашает законных представителей посетить психолого-медико-педагогическую комиссию вместе с учеником, которая может определить ученика на уровни от 2 до 5. Эта комиссия готовит отчет для опекунов и рекомендации по конкретным коррекционным мероприятиям для школы. Комиссия также может предложить школе разработать индивидуальный образовательный план, который должен быть разработан школьным консультационным центром (советником по образованию, занимающимся проблемами учеников с СРРУН) совместно с классным

руководителем и другими учителями, участвующими в обучении данного ученика. Индивидуальный образовательный план должен включать специальные коррективы по каждому предмету в соответствии с индивидуальными потребностями ученика.

Чешские государственные стандарты также устанавливают условия для обучения учеников с особыми образовательными потребностями. При написании данной диссертации нас в первую очередь интересовал стандарт для начального образования, но важно отметить, что на момент написания дипломной работы он находился в стадии пересмотра, поэтому мы работаем с версией 2021 г. В этом стандарте говорится, что ученик имеет право на образовательные коррективы в рамках коррекционных мероприятий. Также существует минимальный рекомендуемый уровень результатов по каждому предмету, то есть минимальный уровень, которого должен достичь ученик с особыми образовательными потребностями (но который может быть превышен). Школы сами регулируют вопрос учеников с особыми образовательными потребностями в своих учебных планах.

В практической части данной дипломной работы мы провели исследование, основной целью которого было выяснить, влияет ли СРРУН-ориентированное переобучение в преподавании русского языка на улучшение специфических навыков учеников, а также влияют ли специальные модификации на работу учеников и на их самочувствие. В исследовании приняли участие 6 учеников 2-го класса начальной школы. Эти ученики имеют разные формы СРРУН.

Исследование было разделено на несколько этапов. На первом этапе были составлены характеристики отдельных учеников, которые были получены на основе анализа документов из педагогическо-психологической консультации и индивидуальных интервью с учениками. Анализ личных документов показал, что большинство воспитанников имеют диагноз 2 уровня коррекционных мероприятий (только один воспитанник имел мероприятия 1 уровня), также большинство воспитанников имеют диагноз дислексия с сопутствующими нарушениями (два ученика имеют диагноз только дизорфография). Конкретные изменения и рекомендации практически не отличаются и встречаются во всех документах, поэтому

эти документы вряд ли можно считать индивидуальными. Большинству учеников рекомендованы классы педагогической интервенции, особенно по чешскому языку или математике (из интервью известно, что 4 ученика действительно их посещают). Вопросы обучения иностранным языкам в рекомендациях практически не затрагиваются, а если и затрагиваются, то в основном это требования к устному владению языком, устная форма проверки знаний учащихся, терпимость к комбинированному письму или терпимость к фонетическому написанию слов.

В ходе интервью с учениками выяснилось, что все ученики посещали педагогическо-психологическую консультацию ещё в первом классе, и большинство из них было предупреждено о своих трудностях учителем. Никто из учеников не воспринимал негативно наличие у них СРРУН, они никогда не сталкивались с исключением из школы из-за своих трудностей, и все ученики согласились с тем, что их очень поддерживают их семьи.

Кроме того, во время интервью нас интересовали конкретные навыки, которые вызывают трудности у учеников. Чаще всего ученики упоминали математику и различные математические операции. На уроках русского языка очень часто повторялись чтение и письмо; причиной этого, по словам учеников, является разный почерк, из-за которого им до сих пор трудно читать и писать. Несмотря на это, ученики (за исключением одного из них) назвали русский язык более легким, чем чешский и английский.

Следующим этапом нашего исследования стало создание рабочих листов. Некоторые из них были модифицированы для учеников с СРРУН. Эти изменения были сделаны в соответствии с индивидуальными рекомендациями, которые, однако, на наш взгляд, были недостаточными и очень общими, а также в соответствии с литературой, из которой мы почерпнули большинство предложений по конкретным изменениям для отдельных упражнений. Эти рабочие листы предъявлялись учащимся на уроках русского языка в течение пяти месяцев, чередуя модифицированные листы с немодифицированными. В конце каждого листа была рефлексия (в той же форме), в которой ученик должен был проанализировать, как он работал с листом.

Последним этапом была общая оценка исследования. Она состояла из нескольких частей - анализа работы учеников над каждым листом с точки зрения учителя, анализа индивидуальных рефлексий учеников над каждым листом и заключительного интервью с учениками.

При анализе работы учеников с рабочими листами выяснилось, что большинство учеников лучше справились с модифицированными рабочими листами. Для ученика 1 эта разница была весьма существенной: работы на немодифицированных листах были небрежными, незаконченными, полными чешских слов и картинок, в то время как на модифицированных листах работы были выполнены почти всегда и в основном успешно. Мы считаем, что в немодифицированных листах ученик проявлял разочарование, вплоть до возможной фрустрации, и поэтому бросал работу и выполнял ее очень плохо. В модифицированных листах, напротив, ученик был более уверен в своей работе и мог успешно выполнить упражнения, поэтому был мотивирован продолжать работу и обычно завершал весь лист достаточно успешно.

Анализ результатов также показал, что модификация задания оказала наибольшее влияние на навыки чтения и письма. Именно в этих двух навыках ученики в большинстве случаев добивались большего успеха, если задание было модифицировано в соответствии с рекомендациями из литературы (например, чтение было связано с упражнениями на ориентировку в тексте, нахождение трудных слов и т. д.).

Из всех учеников вышеуказанный вывод не подтвердился только для ученика 6, который показал одинаковые результаты в обоих типах рабочих листов. На успех этого ученика в большей степени повлияло правильное понимание задания, а также то, содержалось ли в листе более длинное письменное упражнение - именно оно вызвало у ученика наибольшие затруднения. Этот факт говорит о том, что необходимо учитывать индивидуальные трудности учеников.

Выводы, сделанные на основе анализа результатов работы, также подтвердились в ходе анализа индивидуальных размышлений учеников. Эти размышления показывают, что большинству учеников модифицированные рабочие

листы показали более доступными; они сами оценили свою работу с листами как более успешную. Разница была также очевидна в фактическом заполнении рефлексий, причем рефлексии по поводу модифицированных рабочих листов в целом были более конкретными и полными (здесь снова возможно влияние своего рода фрустрации при работе с немодифицированными листами).

Кроме того, в заключительных интервью ученики в целом согласились с тем, что модифицированные рабочие листы были более доступными и уверенными для их работы. Один ученик сказал, что не чувствует особой разницы между листами, а другой почувствовал разницу только в чтении, где он был более успешен на модифицированных листах.

Большинство опрошенных учеников заявило, что не будет нуждаться в таких модификациях в будущем, хотя из исследования совершенно ясно, что в результате модификации ученики добиваются больших успехов, а также чувствуют себя более комфортно с такими модификациями. Мы считаем, что именно так и работает нынешняя система с учениками с СРРУН, где рекомендации педагогическо-психологической консультации совершенно неадекватны и неиндивидуальны.

Таким образом, мы можем резюмировать, что повторное обучение, ориентированное на СРРУН, не только влияет на улучшение конкретных навыков учащихся, но и помогает им лучше относиться к своей работе. Было доказано, что модификация конкретных упражнений в самом обучении дает положительный эффект, но в настоящее время это, как правило, не практикуется, а рекомендации включают такие пункты, как устная проверка знаний. Цель работы с учениками с СРРУН должна заключаться не в том, чтобы у ученика было на 15 минут больше времени на тест или чтобы ученика вообще не проверяли письменно, а в том, чтобы ученик, несмотря на свои трудности, мог написать понятный длинный текст, используя подходящие ему методы обучения. Наши исследования ясно показали, что, когда с учениками работают таким образом и когда конкретные упражнения адаптированы к их требованиям и к литературе, они добиваются больших успехов, особенно в чтении и письме. Однако в настоящее время такая форма работы с учениками с СРРУН зависит в основном от индивидуальной заинтересованности

учителей. Однако это усложняется тем, что в классе много учеников с СРРУН, что очень трудно проанализировать индивидуальные потребности каждого ученика и адаптировать их работу в соответствии с этими потребностями. Однако из исследования совершенно ясно, что такая работа имеет смысл для учеников с СРРУН.



## **Seznam použité literatury**

### **Tištěné zdroje**

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dyslexie: metody reedukace, výuky a hodnocení*. 2., rozšířené vydání. Praha: D + H, 2020. ISBN 978-80-87295-30-4

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysgrafie: metody reedukace specifických poruch učení*. Vyd. 2. Praha: D + H, 2016. ISBN 978-80-903869-9-0

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysortografie: metody reedukace u specifických poruch učení*. Vyd. 3. Praha: D + H, 2021. ISBN 978-80-87295-34-2

KENDÍKOVÁ, Jitka. VOSMÍK, Miroslav. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* Vyd. 2. Libčice nad Vltavou: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.

KREJČOVÁ, Lenka. BODNÁROVÁ, Zuzana. a kol. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1219-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Vyd. 4. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-317-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.

### **Elektronické zdroje**

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování* [online]. [citováno: 2023-07-24]. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3 Dostupné z: [https://repozitar.cz/repo/39425/Specificke\\_poruchy\\_uceni\\_a\\_chovani\\_\\_1\\_.pdf](https://repozitar.cz/repo/39425/Specificke_poruchy_uceni_a_chovani__1_.pdf).

MICHALOVÁ, Zdena. *Základní informace o specifických poruchách učení* [online]. [citováno: 2023-07-24]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13017>.

*RVP ZV: s vyznačenými změnami* [online]. Praha: MŠMT, 2021. [citováno: 2023-08-03]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020. [citováno: 2023-08-07]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf).

*Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 1. 1. 2018* [online]. Praha: MŠMT, 2016. [citováno: 2023-08-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.

*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních - znění od 1. 1. 2021* [online]. Praha: MŠMT, 2005. [citováno: 2023-08-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych>.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 7. 2023* [online]. Praha: MŠMT, 2004. [citováno: 2023-08-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie a vyučování cizím jazykům* [online]. Učíme online, 2023. [citováno: 2023-08-29]. Dostupné z: <https://www.ucimeonline.cz/courses/126-dyslexie-a-vyucovani-cizim-jazykum/>

Международная классификация болезней-10. F81 – Специфические расстройства развития учебных навыков [online]. [citováno: 2023-07-12]. Dostupné z: <https://xn---10-9cd8bl.com/F00-F99/F80-F89/F81>.

## Seznam použitých zkratk

IVP	individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	speciální pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
SVP	specifické vzdělávací potřeby
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program

## **Seznam příloh**

Příloha A – Ukázka metodického listu upraveného pro žáky s SPU

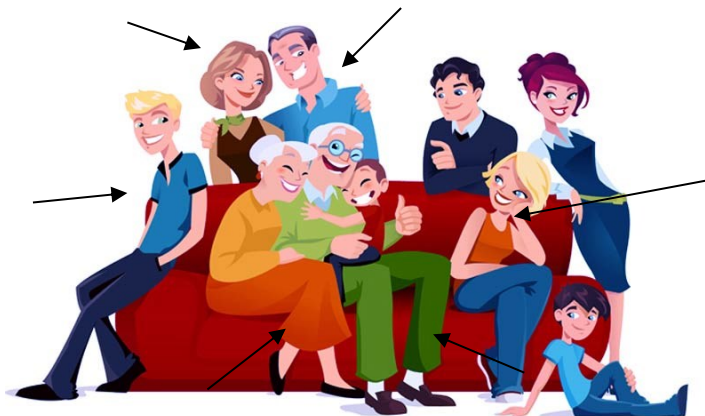
Příloha B – Ukázka metodického listu neupraveného pro žáky s SPU

Příloha C – Strukturovaný rozhovor na začátku výzkumu

Příloha D – Strukturovaný rozhovor v závěru výzkumu




**Пříloha A: Ukázka metodického listu upraveného pro žáky s SPU**

**1. Popiš členy rodiny na obrázku. Použij slova z tabulky.**



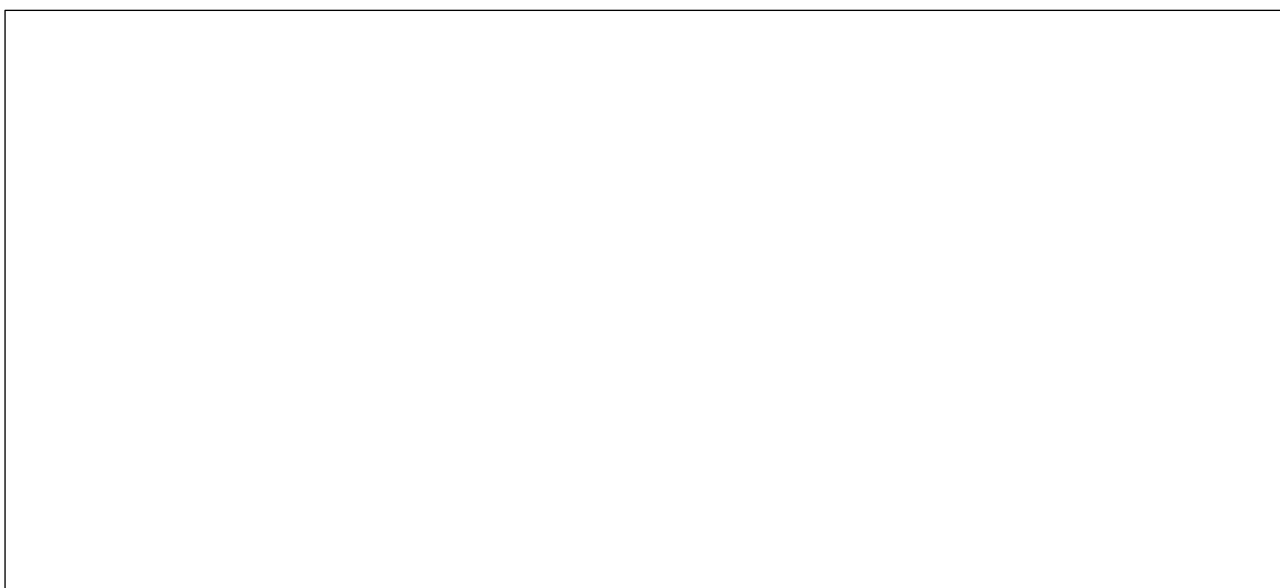
ма́ма	сестра́
па́па	де́душка
бра́т	ба́бушка

**2. Kdo co dělá? Vytvoř větu a napiš ji.**

- бра́т +  Бра́т игра́ет в хоккэ́й.
- ма́ма +  Ма́ма игра́ет в .....
- де́душка +  Де́душка .....

**3. Nakresli obrázek podle popisu.**

Э́то Макси́м. Он игра́ет в те́ннис.



**4. Doplň věty podle toho, co dělají členové tvé rodiny. Poslední větu vytvoř.**

Моя мама играет в .....

Мой папа .....

.....

---

Reflexe

**Jak jsi stihl/a list vypracovat?** zbyl mi čas – stíhal/a jsem akorát – nestihl/a jsem

**Byl pro tebe příjemný vzhled pracovního listu?** ano – ne

**Jak ses na listě orientoval/a?** dobře – špatně

**Věděl/a jsi, co a jak máš dělat?** ano, vždy – u některých cvičení jsem  
nevěděl/a – spíš ne, ztrácel/a jsem se

**Jak byla práce obtížná?** málo – středně – hodně

**Který úkol byl nejjednodušší a proč?** .....

**Který úkol byl nejsložitější a proč?** .....

**Co sis z pracovního listu zapamatoval/a?** .....






**Prostor pro poznámky (co ti vyhovovalo, co ti nevyhovovalo, které zadání bys upravil/a, co ještě potřebuješ trénovat,...):**

## Пříloha B: Ukázka metodického listu neupraveného pro žáky s SPU

### 1. Popiš členy rodiny na obrázku.

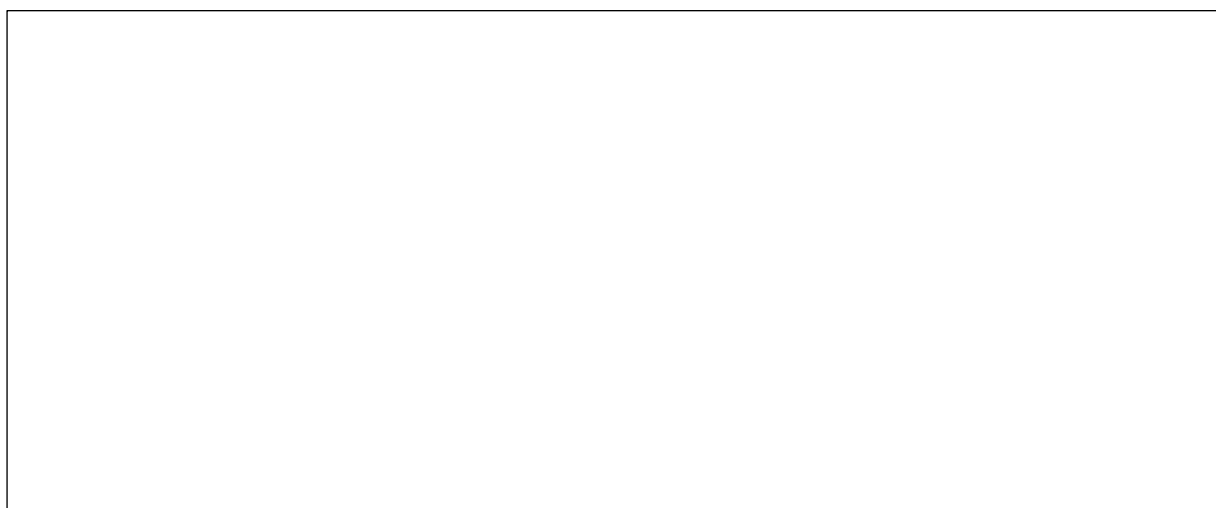


### 2. Kdo co dělá? Vytvoř větu a napiš ji.

- |           |   |                       |
|-----------|---|-----------------------|
| брат +    |   | Брат играёт в хоккэй. |
| пáпа +    |  | .....                 |
| мáма +    |  | .....                 |
| сестрá +  |  | .....                 |
| дéдушка + |  | .....                 |

### 3. Nakresli obrázek podle popisu.

Это Максим. Он играёт в тénнис. Это его пáпа, его зовут Пётр. Он играёт в шáхматы.



4. Napiš minimálně 3 věty o tom, co dělají členové tvé rodiny. Použij sloveso играть.

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

---

Reflexe

**Jak jsi stihl/a list vypracovat?** zbyl mi čas – stíhal/a jsem akorát – nestihl/a jsem

**Byl pro tebe příjemný vzhled pracovního listu?** ano – ne

**Jak ses na listě orientoval/a?** dobře – špatně

**Věděl/a jsi, co a jak máš dělat?** ano, vždy – u některých cvičení jsem  
nevěděl/a – spíš ne, ztrácel/a jsem se

**Jak byla práce obtížná?** málo – středně – hodně

**Který úkol byl nejjednodušší a proč?** .....

**Který úkol byl nejsložitější a proč?** .....

**Co sis z pracovního listu zapamatoval/a?** .....

**Prostor pro poznámky (co ti vyhovovalo, co ti nevyhovovalo, které zadání bys upravil/a, co ještě potřebuješ trénovat,...):**



## **Příloha C: Strukturovaný rozhovor na začátku výzkumu**

- Kdy jsi poprvé pocítil/a, že bys mohl/a mít obtíže ve škole?
- Jak to probíhalo, kdy jsi zjistil/a, že bys mohl/a mít dyslexii?
- Jak jsi vnímal/a, že máš dyslexii? Jak jsi to přijal/a?
- A jak to vnímáš teď? Co pro tebe dyslexie je, jak bys ji popsal/a?
- Co ve škole ti dělá největší obtíže? Jaká konkrétní činnost? Jaký předmět?
- Co v ruštině ti dělá největší obtíže? Je něco, co ostatní zvládají bez problémů, ale ty s tím máš stále problém nebo musíš vydat daleko více úsilí než ostatní, abys to zvládl/a?
- Čteš rád/a? Čte se ti lépe v češtině, nebo v ruštině? Co ti při čtení dělá největší potíže?
- Využíváš nějaké speciální pomůcky? (jakýkoliv předmět)
- Pomáhá ti s tvými obtížemi někdo? (poradna, rodiče, kamarád?)
- Musíš se učit více, než tvoji spolužáci?
- (citlivě) Jak je to doma? Pomáhají ti rodiče? Chápu obtíže způsobené dyslexií? Máš v nich oporu, můžeš se jim svěřit?
- (a úplně stejně citlivě) Jak vnímají tvé obtíže spolužáci?
- Co v ruštině ti dělá největší obtíže? Je něco, co ostatní zvládají bez problémů, ale ty s tím máš stále problém nebo musíš vydat daleko více úsilí než ostatní, abys to zvládl/a?
- S čím konkrétně v ruštině máš problém?
- Dělá ti největší problém pouze čtení? Nebo i něco jiného?
- Co v ruštině ti jde, co zvládáš jako ostatní nebo lépe?
- S čím bys potřeboval nejvíce pomoci? Co si myslíš, že by ti pomohlo?
- Co v ruštině tě nejvíce baví?
- A co tě naopak moc nebaví?
- Zdá se ti ruština těžší nebo snazší než angličtina? A v čem?
- Zdá se ti ruština těžší nebo snazší než čeština? A v čem?

#### **Příloha D: Strukturovaný rozhovor v závěru výzkumu**

- Jak se ti s pracovními listy pracovalo obecně? Baví tě to? Vyhovuje ti to?  
Pokud ne, proč?
- Cítil jsi rozdíl mezi upraveným pracovním listem a neupraveným?
- Jaký typ úkolů ti vyhovuje/ baví tě? Proč?
- Jaký typ úkolů ti nevyhovuje? A proč?
- Je něco, co ti v pracovních listech chybělo?
- Jak jsi vnímal, když jsi dostával jiný pracovní list než spolužáci?
- Jak jsi vnímal to, že jsi na konci každého listu vyplňoval reflexi? Jaké to pro tebe bylo?
- Přiměla tě reflexe zamyslet se nad tím, co ti při učení vyhovuje a co ne?
- Preferoval bys nadále přístup s upravenými pracovními listy? Proč? Pokud ne, proč?
- Vyhovoval by ti takový přístup i v ostatních předmětech, nejen v ruském jazyce?