

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

***Lze doporučit ruský jazyk dětem se specifickými  
poruchami učení?***

*(Na základě projevů specifických poruch učení ve výuce ruského jazyka.)*

Diplomová práce

Autor: Tatjana Hůlková  
Obor: francouzský jazyk – ruský jazyk  
Vedoucí práce: PhDr. Hana Žofková, CSc.  
Praha 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití uvedené literatury a příspěví vedoucí diplomové práce.

V Praze dne 22.4.2007

Děkuji PhDr. Haně Žofkové, CSc. za cenné rady a připomínky při vypracování této diplomové práce. Děkuji za její pomoc a podporu nejen z profesionálního, ale také lidského hlediska. Mé díky patří rovněž učitelům a žákům ZŠ U Krčského lesa, kteří mi ochotně poskytli svůj čas a účastnili mého průzkumu.

<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
1.1. PŘEDMLUVA.....	8
1.2. CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	10
1.3. METODY PRÁCE.....	11
1.4. VÝCHOZÍ HYPOTÉZA.....	12
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>14</b>
2.1. PROBLEMATIKA DEFINICE.....	14
2.2. ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	18
2.2.1. PRIMÁRNÍ PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	19
2.2.1.1. Dispoziční příčiny specifických poruch učení.....	19
2.2.1.1.1. Genetické vlivy.....	19
2.2.1.1.2. Lehká mozková dysfunkce.....	19
2.2.1.1.3. Odchylná organizace cerebrálních aktivit.....	20
2.2.1.1.4. Netypická dominance hemisfér.....	20
2.2.1.1.5. Nepříznivý vliv prostředí.....	21
2.2.2. SEKUNDÁRNÍ PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	22
2.2.3. PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	22
2.2.4. OČNÍ POHYBY PŘI ČTENÍ.....	22
2.3. DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ.....	23
2.3.1. FUNKCE DIFERENCIACE POZADÍ A FIGURY NEBO ZAMĚŘENÍ POZORNOSTÍ.....	24
2.3.2. FUNKCE INTERMODÁLNÍHO KÓDOVÁNÍ.....	25
2.3.3. FUNKCE ZRAKOVÉ A SLUCHOVÉ DIFERENCIACE A ČLENĚNÍ.....	25
2.3.4. FUNKCE OPTICKÉ, AKUSTICKÉ A INTERMODÁLNÍ KRÁTKODOBÉ A DLOUHODOBÉ PAMĚTI.....	26
2.3.5. FUNKCE SERIALITY.....	26
2.3.6. FUNKCE VNÍMÁNÍ SCHÉMATU TĚLA A ORIENTACE V PROSTORU.....	27
2.4. DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	28
2.4.1. ROZHOVOR S UČITELEM.....	28
2.4.2. ROZHOVOR S RODIČI.....	29
2.4.3. ROZHOVOR S DÍTĚTEM.....	30



2.4.4. <i>HODNOCENÍ VE VÝKONU ČTENÍ</i> .....	30
2.4.4.1. Vyšetření rychlosti čtení.....	31
2.4.4.2. Analýza chyb.....	31
2.4.4.3. Porozumění čtenému textu.....	32
2.4.4.4. Chování dítěte při čtení.....	33
2.4.5. <i>HODNOCENÍ PSANÍ A PRAVOPISU</i> .....	33
2.4.6. <i>SPECIÁLNĚ ZAMĚŘENÉ ZKOUŠKY</i> .....	34
2.4.6.1. Sluchové rozlišování řeči.....	34
2.4.6.2. Zkouška zrakové percepce tvarů.....	35
2.4.6.3. Lateralita.....	35
2.4.6.4. Vnímání schématu těla a prostorová orientace.....	35
2.5. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	36
2.5.1. <i>PORUCHY CHOVÁNÍ A DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ</i> .....	38
2.6. ZÁSADY NÁPRAVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	39
2.7. SPECIFICKÉ PORUCH UČENÍ A VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ.....	41
2.7.1. <i>OBTÍŽE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ PŘI OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA</i> .....	43
2.8. KTERÝ CIZÍ JAZYK ZVOLIT PRO DÍTĚ S DYSLEXIÍ?.....	44
2.9. VÝHODY A NEVÝHODY RUSKÉHO JAZYKA.....	46
2.9.1. <i>ROZŠÍŘENOST JAZYKA</i> .....	46
2.9.2. <i>FONETICKÁ DŮSLEDNOST PRAVOPISU</i> .....	47
2.9.3. <i>POČÁTKY OSVOJOVÁNÍ</i> .....	48
2.9.4. <i>VÝSLOVNOST</i> .....	49
2.8.4.1. Přízvuk.....	49
2.8.4.2. Samohlásky a souhlásky.....	49
2.9.5. <i>GRAFICKÝ SYSTÉM A PRAVOPIS</i> .....	51
2.8.5.1. Grafický systém.....	51
2.8.5.2. Pravopis.....	52
2.9.6. <i>GRAMATIKA</i> .....	53
2.9.7. <i>SLOVNÍ ZÁSOBA</i> .....	55
2.9.8. <i>SHRNUTÍ</i> .....	56

<b>3. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>59</b>
3.1. PRŮZKUM.....	59
3.1.1. CÍLE PRŮZKUMU.....	59
3.1.2. REALIZACE PRŮZKUMU.....	60
3.1.2.1. Podmínky průzkumu.....	60
3.1.2.2. Popis jednotlivých zkoušek průzkumu.....	62
3.1.2.2.1. Zkouška zrakové diferenciacce.....	62
3.1.2.2.2. Zkouška sluchové diferenciacce.....	63
3.1.2.2.3. Překlad – poruchy paměti a míra osvojení jazyka.....	63
3.1.3. OBTÍŽE DĚTÍ PODLE PŘÍČIN VZNIKU, KTERÝMI JSOU DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ.....	64
3.1.3.1. Obtíže na základě poruch zrakového vnímání.....	64
3.1.3.1.1. Výsledky zkoušky přepisu a opisu.....	65
3.1.3.1.2. Výsledky zkoušky čtení.....	66
3.1.3.1.3. Výsledky zkoušky rozpoznávání hranic slov.....	67
3.1.3.2. Obtíže na základě poruch sluchového vnímání.....	68
3.1.3.3.1. Výslovnost.....	70
3.1.3.3. Obtíže na základě poruch paměti.....	70
3.1.3.3.2. Výsledky překladu.....	71
3.1.3.4. Obtíže na základě poruch vnímání časového sledu a posloupnosti.....	75
3.1.3.5. Obtíže na základě poruch soustředění a pozornosti.....	76
3.1.3.6. Obtíže na základě poruch pravolevé a prostorové orientace..	76
3.1.3.7. Výsledky průzkumu – shrnutí.....	76
3.2. SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA.....	80
3.2.1. ČTENÍ.....	81
3.2.2. PSANÍ.....	82
3.2.3. GRAMATIKA.....	82
3.2.4. SLOVNÍ ZÁSOBA.....	83
3.3. NÁMĚTY NA POMŮCKY PRO VÝUKU RUSKÉHO JAZYKA U DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	84

3.3.1. NÁZORNÉ POMŮCKY PRO UCHOPENÍ SLOVÍČEK A GRAMATIKY.....	85
3.3.1.1. Čtení.....	85
3.3.1.1.1. <i>Nastříhej si slovíčko. nastříhej si větu</i> .....	86
3.3.1.2. Slovíčka.....	86
3.3.1.2.1. <i>Názorná slovíčka I</i> .....	86
3.3.1.2.2. <i>Názorná slovíčka II</i> .....	88
3.3.1.2.3. <i>Názorná slovíčka III</i> .....	91
3.3.1.2.4. <i>Malované texty</i> .....	93
3.3.1.3. Gramatika.....	96
3.3.1.3.1. <i>Koncovky přídavných jmen</i> .....	96
3.3.1.3.2. <i>Časování sloves</i> .....	97
3.3.1.3.3. <i>Koncovky rozkazovacího způsobu</i> .....	98
3.3.1.3.4. <i>Tvoření záporu</i> .....	100
<b>4. ZÁVĚR.....</b>	<b>101</b>
<b>5. ПЕЗІОНЕ.....</b>	<b>105</b>
SEZNAM LITERATURY.....	112
PŘÍLOHY.....	114

# 1. ÚVOD

## 1.1. Předmluva

Při výběru tématu specifických poruch učení pro mou diplomovou práci byl pro mne velkou a hlavní inspirací Prof. Zdeněk Matějček. Ještě mnohem dříve, než jsem se pro toto téma rozhodla, jsem četla jeho knihy a sledovala jeho různá vystoupení v televizi. Jeho přístup k dětem, jeho láska a otevřené srdce, nadšení a životní elán, které vyzařovali z jeho knih i z obrazovky, mě hluboce oslovili. Téma dyslexie mě později začalo zajímat i jako budoucího učitele cizích jazyků a svým zájmům jsem chtěla dát nějaký smysl. Tak se zrodilo i téma mé diplomové práce. Začala jsem navštěvovat semináře, které pořádá pražské DYS-centrum a později jsem se účastnila hodin věnovaných nápravě poruch u dětí se specifickými poruchami učení. Viděla jsem, že pokud je náš přístup citlivý a naše práce s dětmi trpělivá a vytrvalá, mohou děti dosáhnout dobrých výsledků. Ačkoliv studium odborné literatury pro mne bylo důležité a přineslo mi mnoho cenných informací, práce (ale i hra) se samotnými dětmi mne naučila mnohem více. S panem profesorem Matějčkem jsem se už bohužel osobně setkat nemohla, ale jeho osobnost, jeho „láska k zlobivým dětem“, jak se o něm psalo, mě nadále inspiruje v mé práci.

V současné době je znalost alespoň jednoho cizího jazyka nezbytnou součástí vzdělání. Osvobození dětí se specifickými poruchami učení od výuky cizího jazyka by pro ně znamenalo obrovský handicap, proto by se měly cizí jazyky stát nedílnou součástí výuky rovněž dětí s dyslexií. Je na nás, abychom vytvořili takové podmínky vzdělávání, které by respektovaly speciální vzdělávací potřeby dětí, abychom hledali nové způsoby, metody, strategie, které dítěti umožní dosažení úrovně vzdělání podle jeho možností, mezi které patří i osvojení cizího jazyka. Otázkou zůstává jeho výběr. Který cizí jazyk je pro děti se specifickými poruchami učení nejvhodnější? V našem prostředí se nejčastěji hovoří o anglickém nebo německém jazyce. Ve své práci jsem se rozhodla

zaměřit se na ruský jazyk jako jednu z možností, kterou by děti se specifickými poruchami učení mohly volit.

## 1.2. Cíle diplomové práce

- Cílem teoretické části je seznámit se na základě prostudované literatury se současným pohledem na specifické poruchy učení z hlediska deficitů dílčích funkcí a informovat o širokém spektru jejich příčin, způsobech diagnostiky a zásadách nápravy specifických poruch učení. Tyto informace mohou být zejména pro učitele cizích jazyků velice významné, neboť přispívají k pochopení celého problému a k zaujetí správného postoje.
- Otevřít otázku výuky cizích jazyků u dětí se specifickými poruchami učení a zamyslet se nad možnými kritérii výběru cizího jazyka.
- Vzít v úvahu ruský jazyk jako jednu z možností výuky cizích jazyků u dětí se specifickými poruchami učení a z lingvistického hlediska analyzovat v porovnání s českým jazykem různé aspekty ruského jazyka, které by mohly naznačit vhodnost či nevhodnost jeho výuky u dětí se specifickými poruchami učení.

### I. Praktická část

- Vytvořit zkoušky zaměřené na deficity dílčích funkcí, které by pomohly odhalit, zda se specifické poruchy učení projevují při výuce ruského jazyka a jakým způsobem.
- Na základě vytvořených zkoušek provést průzkum ve skupině dětí se specifickými poruchami učení, které se učí ruský jazyk.
- Pomocí průzkumu zjistit, jaký má na osvojování ruského jazyka u dětí se specifickými poruchami učení vliv podobnost ruského a českého jazyka.
- Navrhnout náměty na názorné pomůcky pro výuku ruského jazyka u dětí se specifickými poruchami učení, vytvořené na základě výsledků získaných v průzkumu, zkušeností ze seminářů zaměřených na problematiku výuky cizích jazyků u dětí se specifickými

poruchami učení a zkušeností při práci s těmito dětmi. Návrhy pomůcek by mohly sloužit jako inspirace pro učitele, rodiče, spolužáky i autory učebnic k vytváření dalších pomůcek a usnadnění osvojování ruského jazyka nebo dalších cizích jazyků.

### **1.3. Metody práce**

- Studium dostupné odborné literatury českých i zahraničních autorů týkající se specifických poruch učení bude teoretickým východiskem pro diplomovou práci.
- Analýza různých aspektů ruského jazyka z lingvistického hlediska v porovnání s českým jazykem.
- Vypracování a provedení zkoušek ve skupině dětí se specifickými poruchami učení, které se učí ruský jazyk na jedné z pražských škol. Průzkum bude zaměřen na projevy specifických poruch učení ve výuce ruského jazyka. Půjde o zkoušku sluchové diferenciacce v ruském jazyce, přepis, opis a diktát. Další část zkoušek bude obsahovat překlad vět, překlad slovíček, zkoušku čtení a správné výslovnosti a zkoušku na rozpoznání hranic slov.
- Kvantitativní a kvalitativní analýza výsledků zkoušek.
- Pozorování částí výuky ruského jazyka v testované třídě.
- Navržení názorných pomůcek pro výuku ruského jazyka pro děti se specifickými poruchami učení na základě svých zkušeností ze seminářů zaměřených na problematiku výuky českého jazyka a cizích jazyků u dětí se specifickými poruchami učení v pražském DYS-centru a zkušeností při práci s těmito dětmi.

## 1.4. Výchozí hypotéza

Co se týče otázky *zda* nebo *jaký* cizí jazyk vyučovat u dětí s SPU, přikláním se k názoru, že otázka zní spíše *jak*? Naším úkolem je vytvořit takové podmínky vzdělávání, které by respektovaly speciální vzdělávací potřeby dětí, pomohly překonat projevy poruchy a umožnily jim projevit své schopnosti, vědomosti a dovednosti. Hledat nové způsoby, metody, strategie, které povedou dítě k dosažení úrovně vzdělání podle svých představ a možností, mezi které patří i osvojení cizího jazyka.

Pokud se někdo zabývá problematikou výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení, zaměřuje svou pozornost většinou na anglický nebo německý jazyk. Mě naopak zajímal ruský jazyk jako jedna z možností, které můžeme dětem nabídnout. Většina českých autorů poukazuje na podobnost českého a ruského jazyka jako na příčinu vzniku problému negativního transferu. Proto nepovažují ruský jazyk za příliš vhodný pro děti se specifickými poruchami učení, zejména pro žáky s oslabenou sluchovou diferenciací.

Na základě těchto úvah vznikly následující předpoklady, které by měla ověřit nebo vyvrátit tato diplomová práce pomocí zmiňovaných metod práce.

- Specifické poruchy učení se projeví v procesu osvojování ruského jazyka.
- Specifické poruchy učení se v procesu osvojování ruského jazyka projeví podobným způsobem jako v procesu osvojování českého jazyka.
- Stejný původ a tudíž podobnost ruského a českého ovlivní výuku ruského jazyka u dětí s SPU.
- Podobnost ruského a českého jazyka ovlivní osvojování ruského jazyka hlavně pozitivně.
- Pozitivní mezijazykový transfer se nejvýrazněji projeví v oblasti slovní zásoby a větné stavby.



- Stejný původ ruského a českého jazyka bude také jednou z příčin problémů při osvojování ruského jazyka způsobených negativním mezijazykovým transferem.
- Problémy se zřakovou diferenciací u dětí se specifickými poruchami učení způsobí obtíže při osvojování odlišného grafického systému – azbuky.
- Potíže obzvláště dětem s poruchou sluchové diferenciacce bude činit charakter ruského přízvuku, který je různomístný a navíc u některých slov pohyblivý. Redukce samohlásek v nepřízvučném postavení bude rovněž příčinou obtíží při osvojování výslovnosti a pravopisu.

Lidé s dyslexií jsou velmi intuitivní a kreativní a protože myslí v obrazech, je pro ně někdy obtížné porozumět písmenům, číslům a symbolům a psané řeči. Dokáží se však naučit číst, psát a mohou studovat, jestliže používají některé speciální metody. Na základě toho představuji ve své práci některé náměty na pomůcky pro výuku ruského jazyka u dětí se specifickými poruchami učení.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1. Problematika definice

Definice specifických poruch učení, mezi které řadíme také dyslexii, prochází od prvních pokusů až do současnosti naprosto pochopitelně mnohými změnami. Důvody těchto změn jsou nejen obrovský rozsah problému, neboť specifické problémy učení mohou mít ve své konkrétní podobě velice pestrou symptomatiku, stále nové poznatky na poli výzkumu a dosažení bohatších zkušeností v praxi, ale také teoretická východiska různých oborů i autorů a přetrvávající nejednota v terminologii.

Protože zpočátku byla dyslexie záležitostí hlavně medicíny, její první definice vycházejí z neurologické nebo neurologicko-psychologické etiologie poruch učení. Na jejím základě jsou nedostatečné výkony v některých školních činnostech připisovány poškozením mozku a předpokládá se, že tyto poruchy jsou často vrozené.

Otázka specifických poruch učení se postupně přenáší i do psychologických a speciálně-pedagogických kruhů a výzkumy se zaměřují i na její sociologické a lingvistické aspekty. Svou váhu tak dostávají osobnostní faktory, jako motivace k výkonu, impulzivita, emocionální labilita, nervozita, poruchy koncentrace a v neposlední řadě se sleduje vliv rodinného klimatu, podpora dítěte, podnětnost rodinného prostředí apod.

Přestože nelze dyslexii pro její různorodost projevů jednoznačně definovat a ke každé definici můžeme vznést víceméně oprávněné námitky, neobejdeme se bez ní, neboť představuje důležité východisko pro diagnostiku i samotnou nápravu. Domnívám se, že nejednota v přístupech k dyslexii není na škodu, protože přináší nové pohledy na daný problém a přispívá tak k vzájemnému obohacování.

Fakt, že i děti s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí mohou selhávat ve čtení, se podle mého názoru již dostal do povědomí rodičů, pedagogů i studentů učitelství. Svědčí o tom výsledky výzkumu o míře a kvalitě

informovanosti učitelů o dyslexii (Vágnerová, M.; Krejčová, L. 2005, s. 42). Hledisko inteligence hraje ve vztahu ke specifickým poruchám učení důležitou a zároveň poněkud problematickou roli.

V české odborné literatuře i v psychologické a pedagogické poradenské praxi se tradičně pokládá za diagnostické kritérium dyslexie rozdíl mezi inteligenčním kvocientem a čtenářským kvocientem, který činí 20-25 bodů. Inteligenční kvocient měříme psychologickými testy. U nás je u školních dětí nejčastěji používán Wechslerův test. K zjištění úrovně čtení se v pedagogicko-psychologických poradnách používají normované testy, vypracované Zdeňkem Matějčkem a kol. (1987).

Věra Pokorná se ve své publikaci snaží při definování specifických poruch učení (dyslexie) pojmut kritérium inteligence v celé jeho šíři a odhalit tak jeho sporné roviny, které bychom měli mít stále na mysli, abychom diagnostickou práci psychologů a speciálních pedagogů neomezili na pouhé mechanické měření inteligenčního a čtenářského kvocientu, ale brali v úvahu i další vlivy jako individualitu dítěte, vlivy prostředí apod. Na stejná úskalí ovšem již upozorňuje také Zdeněk Matějček.

Kritérium inteligence je podle Věry Pokorné poněkud problematické hned z několika důvodů. Nedostatečný rozvoj kognitivních schopností dítěte, který je příčinou jeho specifických poruch učení, může negativně ovlivnit i výkon v testu inteligence. Stejně tak nedostatečné výkony ve čtení se mohou promítat do ostatních předmětů, a proto porovnávání jednotlivých výkonů ve školních předmětech u dyslektických dětí nemusí být v diagnostice vždy rozhodující.

Zjištěná úroveň intelektových výkonů dítěte může být ovlivněna také tím, který test inteligence psycholog při vyšetření zvolí. Proto v souvislosti s těmito názory, začali odborníci zdůrazňovat význam interpretace dosažených výsledků v jednotlivých subtestech a sledovat nápadný rozdíl mezi verbální a neverbální částí inteligenčního testu.

Výzkumy dále ukazují, že schopnost naučit se číst je nezávislá na inteligenci a obtíže ve čtení, pravopise a psaní mohou být zjištěny u osob jakéhokoli IQ (Věra Pokorná, 2001, s. 65).

Otázkou stále zůstává omezení mentální úrovně při charakteristice specifických poruch učení, která u mnohých autorů nebere v úvahu, že by dyslexií mohly trpět i děti s hraniční nebo podprůměrnou úrovní intelektových výkonů, s defekty smyslovými nebo pohybovými nebo děti vystavené různým nepříznivým životním podmínkám.

Zdeněk Matějček tedy upřesňuje, že:

*...teoreticky vzato, může být dyslexií postiženo každé dítě, které úrovní svých intelektových schopností je schopno školního vzdělávání. To se týká dětí mentálně retardovaných, dětí zanedbaných, dětí trpících kulturní deprivací, stejně jako dětí s vadami zraku, sluchu či hybnosti, pokud tyto poruchy jsou takového rázu a stupně, že čtení neznemožňují (Zdeněk Matějček, 1995, s. 22).*

Specifické poruchy učení jsou podmíněny „specifickými“ příčinami v tom smyslu, uvádí Zdeněk Matějček, že se nedají převést na známé příčiny školního neúspěchu jako je nižší inteligence, zanedbanost a další „vnější“ nepříznivé okolnosti. To znamená, že ačkoliv u dětí s dyslexií naměříme průměrnou nebo dokonce nadprůměrnou inteligenci, nejsou schopny, na rozdíl od dětí bez této poruchy, dosáhnout lepších výkonů ve čtení, i když vynakládají veškeré možné úsilí. Tyto děti jsou často svým okolím považovány za hloupé, neboť jejich společná vytrvalá práce a snaha nevede k dobrým výsledkům, nýbrž k beznaději. Abychom tyto příčiny jejich selhávání efektivně odstraňovali, je třeba používat specifické metody nácviku, kterými bych se chtěla ještě později zabývat.

Přesto všechno měření intelektových schopností není neúčelné. Přináší nám důležité informace o samotném dítěti, o jeho možnostech (pohotovosti, schopnosti učit se) a tím zabraňuje zbytečnému přetěžování dítěte, nebo naopak nedostatečnému využití jeho potenciálu, které prohlubuje demotivaci a nechut' učit se (Věra Pokorná, 2001, s. 67). Zjištění, že neúspěch dítěte nesouvisí s jeho nedostatečným nadáním, napomáhá k pozitivnímu přijetí dítěte a jeho potíží okolím, tj. rodinou i učiteli, což má samo o sobě nezanedbatelný terapeutický účinek a vede k posílení motivace ve společné nápravné činnosti.

A tak můžeme postupně sledovat vývoj od nejstarších definic samotné dyslexie:

**J. Langmeier, Z. Matějček, Čs. Psychologie, 1960:**

*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte (Zdeněk Matějček, 1995, s. 19).*

Přes ty rozšířenější, které berou v úvahu pojem dyslexie jako podskupinu specifických poruch učení. Například definice specifických poruch učení Národního ústavu zdraví ve Washingtonu a Ortonovy společnosti již připouští, že se specifická porucha může vyskytnout souběžně s nespecifickými poruchami. Dále upozorňuje na to, že se jedná o dysfunkci centrální nervové soustavy a zahrnuje poruchy čtení a psaní.

**Národní ústav zdraví ve Washingtonu spolu s Ortonovou společností, 1980:**

*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání 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 (Zdeněk Matějček, 1995, s. 24).*

Na závěr bych chtěla uvést definici Věry Pokorné.

### ***Pokorná, Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, 2001:***

*Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince (Věra Pokorná, 2001, s. 73).*

Jak jsem již zmínila, Věra Pokorná poukazuje na to, že jev specifických poruch učení nelze jednoznačně definovat. Kromě toho upozorňuje na to, že mnohdy podceňujeme závažnost problému definice, protože zapomínáme na důsledky, které na jejím základě vyplývají pro praxi. Záměrem Pokorné je tedy pokusit se respektovat celou šíři problému a neodmítat tak pomoc dětem nebo dospělým, kterým speciální metody nápravy mohou prospět, neboť cítí povinnost poskytnout pomoc všem, kteří ji potřebují. Zároveň zahrnuje problematické momenty, které jsem v souvislosti s definicí specifických poruch učení uvedla.

## **2.2. Etiologie specifických poruch učení**

Věra Pokorná ve své publikaci představuje Müllerův model etiologické teorie specifických poruch učení, neboť ho považuje za přehledný a umožňující dobrou orientaci ve vzájemných souvislostech příčin poruch učení, jejich symptomatologii a jejich projevy. Podle tohoto modelu můžeme rozdělit příčiny specifických poruch učení v první řadě na primární, nepřímé a sekundární, přímé. Mezi nepřímé příčiny Müller řadí smyslová postižení, drobná mozková postižení a netypickou dominanci hemisfér proto, že tyto nepříznivé okolnosti mohou, ale nemusejí být příčinou specifických poruch učení. Totéž platí pro nepříznivé školní a rodinné podmínky nebo sociálně-ekonomickou a kulturní úroveň, ve které dítě vyrůstá. Tyto příčiny negativně ovlivní další vývoj dítěte jen tehdy, pokud vliv prostředí, osobnostní i konstituční kompenzační mechanismy tento handicap nevyrovnají (Věra Pokorná, 2001, s. 78).

## **2.2.1. PRIMÁRNÍ PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

### **2.2.1.1. Dispoziční příčiny specifických poruch učení**

V odborné literatuře se dočteme o dvou konstitučních nebo-li dispozičních (těch, které si dítě přineslo na svět) faktorech, které působí na vznik specifických poruch učení. Jimi jsou genetické vlivy způsobující odchylky ve funkci centrální nervové soustavy a lehká mozková poškození.

#### **2.2.1.1.1. Genetické vlivy**

Podle Matějčka z hlediska genetiky nejsou specifické poruchy učení jednoznačně podmíněny a existují různé typy přenosu ve spojitosti s různými dalšími činiteli. Stále není zcela jasné, které genetické rizikové faktory ovlivňují jaké procesy při výuce čtení, psaní a počítání, tedy co je vlastně geneticky přenášeno. Jak upozorňuje Věra Pokorná, přenášeny mohou být vlastně všechny poruchy a dysfunkce. Vyloučeny jsou jen ty, které mají původ v jednoznačně prokázaném perinatálním poškození nebo ty, které jsou způsobeny sociálními podmínkami (Věra Pokorná, 2001, s. 81). Ovšem i tyto poslední můžeme za určitých okolností označit jako dědičné. Nicméně nesmíme podle Zdeňka Matějčka zapomínat, že genetický přenos se týká jen určité části postižené populace a odkazuje na existenci dalších etiologických faktorů (Zdeněk Matějček, 1995, s. 81).

#### **2.2.1.1.2. Lehká mozková dysfunkce**

Ke vzniku drobných poškození mozku dochází v perinatálním období, tedy v průběhu těhotenství, během porodu nebo krátce po něm. Mezi jejich příčiny řadíme například infekční nemoci matky, alkoholismus, kouření, přímé poranění použitím porodnických kleští, tlumící prostředky proti porodním bolestem, nedostatečný přísun kyslíku během porodu, vdechnutí plodové vody novorozencem, každé infekční onemocnění do druhého roku života, které doprovázejí vysoké horečky a další. Následky drobného poškození mozku způsobují nejčastěji kromě těžkých defektů v oblasti motoriky nebo intelektu,

také poruchy psychomotorického vývoje, které se nejčastěji projevují jako obtíže v koordinaci jemné motoriky. Tyto děti ovšem podávají normální intelektové výkony a můžeme u nich diagnostikovat poruchy chování a funkční deficity.

#### **2.2.1.1.3. Odchylná organizace cerebrálních aktivit**

Sledováním změn mozkových aktivit pomocí elektroencefalografického vyšetření byly prokázány specifické odlišnosti v organizaci mozku u dětí dyslexií při zpracování informací při čtení nebo psaní. Odlišnosti byly zjištěny i při měření aktivity látkové výměny v různých oblastech mozku dětí postižených dyslexií. Jejich mozek během řešení daného úkolu kromě normálního prokrvení ve Wernickově centru, vykazoval aktivitu ještě v dalších řečových centrech mozku v oblasti gyrus angularis, což svědčí o zvýšeném úsilí, které děti musely vynaložit k řešení úkolu.

#### **2.2.1.1.4. Netypická dominance hemisfér**

Četné studie prováděné u dětí se specifickými poruchami učení dokazují, že u leváků se vyskytují netypické formy dominance hemisfér pro řečové podněty častěji než u praváků a jedinců s ambidextrií (nevyhraněné laterality). Z hlediska výuky čtení levá (řečová) hemisféra zpracovává přednostně slabiky, slova, melodie, konfiguraci písmen znamenajících slovo. Typickou levohemisférovou činností je rozkládání slov ve slabiky a hlásky, tedy analyticko-syntetizační činnost. Avšak přírodní zvuky, izolované hlásky bez sémantických vztahů, rytmus jsou přednostně vedeny hemisférou pravou. K její činnosti patří ještě globální vnímání, poznávání obličejů a vnímání související s emocemi. V době, kdy se dítě učí číst a hláskuje, je zapojena převážně pravá hemisféra. Ve chvíli, kdy začne číst sestavu hlásek globálně, činnost se přesouvá do hemisféry levé. V počátečním stadiu čtení se u čtenáře uvádějí v součinnost obě hemisféry. To znamená, že pokud je jedna z hemisfér nějak poškozena, nebo je jejich funkce narušena, je narušena i jejich kooperace, což se projevuje poruchami učení. Vyspělí čtenáři čtou jen levou hemisférou (Zdeněk Matějček, 1995, s. 34-45). Řeč je tedy v lidském mozku poměrně pevně lateralizována.



U dětí, které mají netypickou specializaci hemisfér, může dojít k nedostatečnému rozvoji řečových nebo vizuálních funkcí, což může negativně ovlivňovat proces čtení.

#### **2.2.1.1.5. Nepříznivý vliv prostředí.**

Není pochyb o tom, že nejen naše genetická výbava, ale i prostředí, ve kterém vyrůstáme, žijeme a pracujeme, má obrovský vliv na to, kdo jsme, co máme rádi, co nás zajímá, co umíme. Proto je třeba zabývat se i otázkou, jak může prostředí ovlivnit školní výkon dítěte. Některé výzkumy prokázaly souvislosti mezi poruchami psaní a čtení a původem dětí ze sociálně nižších vrstev. V rodinném prostředí dyslektiků byly zjištěny různé faktory, které mohou zvyšovat pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení. Mezi ně patří například nižší vzdělání rodičů, jejich nezájem o knihy, jakou důležitost přikládají rodiče vzdělání, větší počet sourozenců, který znamená méně času, který rodiče mohou dětem věnovat, stísněné bytové podmínky, ve kterých není dětem nedopřán dostatek klidu na práci (Věra Pokorná, 2001, s. 88-90).

Rodina a především rodiče významně ovlivňují a utváří postoje dítěte. Tam, kde nenacházíme dostatečně podnětné prostředí, kde rodiče nečtou, málo spolu komunikují, málo komunikují se svými dětmi a vývoj jejich řeči není dostatečně stimulován, nemůžeme očekávat u dětí dostatek motivace k učení. Na školní výkony dětí má vliv také emocionální klima rodiny. Pokud děti pocítují pozitivní podporu svých rodičů, kteří s nimi s účastí prožívají jejich úspěchy i neúspěchy, jejich rozvoj probíhá příznivěji. Zapomínat nesmíme ani na význam očekávání rodičů, které se dítě snaží co nejlépe naplnit, protože hlavně v nižším věku přejímá hodnocení sebe sama od svého okolí. Pokud od dítěte jeho okolí (do kterého patří nejen rodiče, ale i učitelé) očekává úspěch, je pravděpodobnější, že dítě bude opravdu podávat lepší výkony.

Výčet vnějších podmínek, ve kterých dítě vyrůstá a které mohou ovlivnit jeho vývoj jsou různorodé. Vědomí těchto nepříznivých okolností nás pouze upozorňuje na možná nebezpečí, nemůžeme je ovšem generalizovat. Důležitou roli hraje také postoj učitele, který vyjadřuje Věra Pokorná: *Rozumný a vzdělaný*

*vychovatel nebo učitel s profesionálním přístupem ke svému povolání o jednotlivých nepříznivých okolnostech ví a snaží se jejich vliv zmírnit. Nikdy však nepřistoupí na to, aby na základě nepříznivých okolností, ve kterých se dítě pohybuje, ztratil naději na jeho možný růst a školní úspěšnost (Věra Pokorná, 2001, s. 91).*

### **2.2.2. SEKUNDÁRNÍ PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

Pokud v předchozí kapitole zmiňované primární, nepřímé příčiny specifických poruch učení nejsou vyrovnány, projevují se jako funkční deficity v oblasti kognitivní i mimokognitivní, v oblasti prožívání a jako vývojová opoždění. Tyto funkční deficity řadíme mezi přímé příčiny specifických poruch učení. K jejich překonání může přispět motivace obstat, dobrá schopnost koncentrace, vůle nebo citové zaujetí žáka (Věra Pokorná, 2001, s. 79).

### **2.2.3. PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

Poslední etiologickou rovinu podle Müllérova modelu představují vlastní projevy specifických poruch učení, tedy konkrétní potíže, které děti doprovází při výuce čtení a psaní. Těmi se budu zabývat dále v této práci.

### **2.2.4. OČNÍ POHYBY PŘI ČTENÍ**

Příčiny specifických poruch učení bych pro relativní úplnost chtěla doplnit ještě jednou poznámkou, která vychází z neoropsychologického přístupu k dyslexii a může hrát důležitou roli při stanovování diagnózy.

Některé formy dyslexie jsou charakterizovány poruchou v mikromotorice očí. Když čteme pohybují se oči po řádku v jakýsi skocích vpřed (sakádách), případně i někdy vzad (regrese). Po každé sakádě, která normálně trvá velice krátce (20-100 ms) následuje vždy okamžik klidu, kdy probíhá fixace obrazu. Jasně můžeme vidět jen v průběhu fixace. Čím je čtení vyspělejší tím méně fixací je třeba.

Výzkum očních pohybů dyslektiků prokázal, že počet sakád během čtení je mnohem větší než u normálních čtenářů. Navíc trvají jejich sakády významně

déle a jsou zcela nepravidelné a chaotické. Nápadný rozdíl nalezneme i v regresních pohybech, které dyslektici uskutečňují dvakrát častěji než normální čtenáři, kteří, pokud k regresním pohybům dojde, je dokáží dobře zamaskovat. Tyto pohyby, kdy se čtenář vrací zrakem zpět, upřesňuje svůj vjem, jsou u dyslektiků opět velmi zmatené.

Zdeněk Matějček k tomu dodává, že klinická zkušenost dokládá, že se tyto typické obtíže v očních pohybech, jak už jsme zvyklí, týkají jen části dyslektické populace (Zdeněk Matějček, 1995, s. 133).

### **2.3. Deficity dílčích funkcí**

Pojem deficity dílčích funkcí má původ v německy psané odborné literatuře, kde se rychle rozšířil. V naší literatuře již také našel své místo, ale nemá zatím vybudovanou takovou tradici. Z německé literatury uvádí Věra Pokorná například Graichen, který obecně definuje deficity dílčích funkcí jako snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace. Jde o komplex funkcí psychických, které se rozvíjejí v interakci vyvíjejícího se organismu s jeho okolím. Poruchy nejrůznějšího druhu mohou být zaviněny selháním nebo nedostatečností jednoho prvku. To znamená, že deficit jednoho prvku bude mít vliv na funkci celého systému. Postižena je nejen jedna dílčí funkce, ale následkem toho i celková funkce jako taková. Nápravu nelze zajistit z vnějšku, ale naopak zevnitř systému. Neboť jen zevnitř můžeme napravit funkci celého systému, který je definován vnitřními vztahy mezi jednotlivými prvky. Jinými slovy náprava jednoho prvku se odrazí v celém systému. Proto musíme zjistit, která z funkcí je postižena primárně, stanovit co nejpřesnější diagnózu postižené dílčí funkce a tu potom rozvíjet specifickým nápravným programem, účinnými cvičeními a tak napravit celý systém (Věra Pokorná, 2001, s. 96).

Podle Věry Pokorné takovým systémem je rovněž proces učení jako komplexní jev, který se skládá z jednotlivých, ale vzájemně propojených funkcí.

*Proces učení začíná schopností přijímat vzruchy, které přicházejí z okolí. Následuje schopnost tyto vzruchy rozřadit po stránce kvalitativní i kvantitativní a udělat výběr. Vybrané podněty musejí být dekódovány ve svém všeobecném nebo symbolickém významu a jako takové uchovány v paměti, přičemž se vytvářejí spojení s již zapamatovanými vzruchy (zkušenosti). Tyto zapamatované informace musejí být připraveny k tomu, aby podle svých specifických kvalit mohly být vyvolány a mohly být reprodukovány v pohybu, například ve formě grafomotoriky (Věra Pokorná, 2001, s.101).*

Těmito dílčími funkcemi a jejich deficity se ve práci zabývá především Brigitte Sindelarová, klinická psycholožka a psychoterapeutka na dětské neuropsychiatrii ve Vídni. Jako odpověď na otázku co vyjadřuje pojem „díličí funkce“, tyto Brigitte Sindelarová definuje jako *základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším rozvoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování. Z toho vyplývá: Deficity v díličích funkcích tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování (Brigitte Sindelarova, 2003, s. 8).*

Brigitte Sindelarová popisuje následující díličí funkce:

### **2.3.1. Funkce diferenciacie pozadí a figury nebo zaměření pozornosti**

Abychom z množství zvuků a obrazů, které nás téměř neustále obklopují, dokázali vybrat ty, které jsou pro nás důležité a užitečné, musíme být obdařeni schopností selekce podnětů. Tato schopnost nám umožňuje koncentrovat se na to podstatné z celku akustických nebo vizuálních podnětů. Například ve školní třídě, žák musí naslouchat učiteli a přitom se nesmí nechat rozptýlit jinými zvuky jako je hluk z ulice, šepot spolužáků, cvakání propisky, ale ani vizuálními podněty, jimiž jsou obrázky na nástěnce, zařízení třídy nebo vzkazy spolužáků v lavici. Jen tak může zpracovat přijímané informace a dále je využívat.

Pro děti se sníženou schopností optické diferenciacie pozadí a figury je velice obtížné prozkoumat prostor očima a vyhledat jednotlivou věc z celkového

obrazu například nějakou konkrétní hračku ze skříňky s hračkami, poznat kamaráda ve skupince dětí, nebo rozpoznat rozdíly ve výrazu dospělých. Často tyto své obtíže nějakým způsobem kompenzují, třeba tím, že chtějí vše uchopit a osahat, což na okolí působí rušivě a ony jsou považovány za nesoustředěné, neposedné a zlobivé. Je třeba, abychom si uvědomili, že poruchy v chování může způsobovat právě chybějící schopnost rozpoznat výraz obličeje ostatních, na který postižené dítě nedokáže patřičně reagovat a proto jedná zlostně a nejistě. Tuto dílčí funkci můžeme postupně vyrovnávat cvičeními zaměřenými na rozpoznávání jemných rozdílů a vnímání detailů. Zlepší se tak i chování dítěte, které začíná reagovat přiměřeně a lépe vychází s druhými lidmi.

### **2.3.2. Funkce intermodálního kódování**

Funkce intermodálního kódování představuje schopnost spojovat obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti. V případě čtení to znamená spojit tvar viděných písmen se zvukem hlásky, která k tomuto písmenu patří.

Porucha v této dílčí funkci znamená, že dítě není schopno vytvářet spojení mezi zvukem a písmenem. A čtení je kromě jiného právě převádění řady písmen do slov, která vyslovujeme. Dítě tedy trpí sníženou dílčí schopností v oblasti spojování sluchového a zrakového vjemu, kterou je nutné překonat, aby se naučilo číst. K tomu ovšem nestačí běžný nácvik čtení a znásobení času stráveného nad čtením, ale je zapotřebí speciálního programu cvičení, který je zaměřen právě na rozvoj této schopnosti.

### **2.3.3. Funkce zrakové a sluchové diferenciacce a členění**

Funkce zrakové a sluchové diferenciacce a členění představuje schopnost rozlišovat věci (písmena, zvuky), které jsou si podobné, nebo analyzovat komplexní obraz nebo komplexní sestavu hlásek na jednotlivosti. To znamená, že pokud chceme zapsat slyšené slovo, musíme sluchem rozlišit, ze kterých hlásek se skládá. To vyžaduje dílčí funkci sluchové analýzy. Dále ovšem musíme tyto izolované hlásky daného slova odlišit od hlásek, které znějí podobně a

k tomu je zapotřebí dílčí funkce sluchové diferenciaci. Když se nám podaří spojit hlásky s písmeny, jde o již zmíněnou funkci intermodálního kódování, nesmíme mezi sebou zaměnit tvary písmen, která vypadají podobně. K tomu nám slouží dílčí schopnost zrakové diferenciaci.

#### **2.3.4. Funkce optické, akustické a intermodální krátkodobé a dlouhodobé paměti.**

Paměť patří spolu s pozorností a vnímáním k základním kamenům procesu učení. Abychom mohli myslet a učit se, musíme kromě již jmenovaných základních schopností, dokázat to, co vnímáme, spojovat a uchovat v paměti. Rozlišujeme různé druhy paměti: paměť pro viděné, slyšené nebo dlouhodobou a krátkodobou paměť. Ve školním prostředí například při diktátu musíme vyslovenou větu krátce podržet ve své paměti, než ji dále zpracujeme a zapíšeme. Tehdy využíváme svou sluchovou paměť. Přestože děti opakovaně nacvičují obrazy slabik a slov, si je nevtisknou do paměti tak lehce a rychle jako ostatní děti a mají potíže s jejich znovupoznáváním a ještě obtížněji je reprodukuje (Věra Pokorná, 2001, s 191).

#### **2.3.5. Funkce seriality**

Proces učení se stejně jako náš život odehrává v čase. Jednotlivé zážitky a události po sobě následují. Pokud tuto skutečnost nevnímáme správně, nemůžeme správně plánovat a koordinovat své chování. Stejně tak je to ve škole. Když se dítě učí číst nebo psát, musí zachovat posloupnost hlásek a písmen, aby bylo slovo přečteno i napsáno, jak má být. Prakticky každý úkol, který dítě ve škole vykonává, se skládá z určitých po sobě následujících kroků nebo úkonů, jejichž postup je nutné dodržet a nevynechat žádnou jednotlivost z této řady činností. U dětí, které trpí deficitem v uchopení, uchování, reprodukci a stanovení posloupnosti, tento deficit neovlivňuje jen jejich výkony ve škole, ale může se projevat také v chování. Tyto děti si obtížně uvědomují následky svého jednání, význam trestů a reakcí druhých lidí. Potřebují mnohem více času než ostatní děti, aby pochopily určitou posloupnost a tak si zapamatovaly třeba

pravidla hry. Následkem toho mnohem častěji prohrávají a „kazí“ hru i svým spoluhráčům. Ti se k nim staví odmítavě, což má samozřejmě vliv na jejich duševní stabilitu. I těmto dětem můžeme pomoci, pokud sestavíme program cvičení zaměřených na rozvíjení vnímání, zapamatování a reprodukci posloupnosti. Postupujeme samozřejmě od trénování vnímání jednodušších a kratších posloupností k těm delším a složitějším.

### **2.3.6. Funkce vnímání schématu těla a orientace v prostoru**

Vnímání schématu těla a orientace v prostoru je jednou ze základních schopností, které nám umožňují učit se od počátku našeho života, kdy vlastnosti věci kolem sebe poznáváme hmatem. Naučíme se rozlišovat své tělo od těla matčina, později se naučíme orientovat na svém vlastním těle, potom v prostoru a nakonec pochopíme i prostorové vztahy mezi věcmi, což nám umožňuje s nimi manipulovat podle našich potřeb. Poznáme, co je dál a co blíž, co vysoko nebo hluboko, dokážeme odhadnout, za jak dlouho se přiblíží auto k přechodu. V procesu učení základním dovednostem využijeme tuto dílčí funkci například k tomu, abychom umístili písmena na papíře na správné místo a ve správné poloze. S vnímáním a ovládním vlastního těla souvisí ještě funkce vizuomotorické koordinace, která je pro psaní a kreslení také důležitá. Abychom provedli ty správné pohyby při psaní a písmo nebylo neohrabané, roztřesené nebo jinak deformované, musíme dobře ovládat svou ruku a prsty a zkoordinovat je s okem, tedy s obrazem písmen.

Ačkoliv se objevily kritické poznámky, které vytýkají metodice Brigitte Sindelarové přílišnou složitost, podle mého názoru její počáteční komplikovanost přináší nemálo užitku. Domnívám se, že po překonání této spíše zdánlivě komplikovanosti, nalezneme dobré teoretické východisko pro odhalení deficitů dílčích funkcí a pro opravdu efektivní pomoc postiženému dítěti. Metodika Brigitte Sindelarové umožňuje přesněji diagnostikovat deficity dílčích funkcí, ale hlavně stanovit ucelenější a přesněji zaměřenou individualizovanou terapii. Věra Pokorná upozorňuje také na výhodu blízkosti této metodiky k českému pojetí

nápravy specifických poruch učení a tudíž její snadnější přístupnosti a využitelnosti. Rovněž Zdeněk Matějček píše: *Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nepochybně třeba souhry celé řady jednotlivých základních funkcí – např. zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky apod.* (Zdeněk Matějček, 1995, s. 72).

Domnívám se, že tato metodika má význam i pro rodiče, pro které překážky na cestě učení a vzdělávání jejich potomka nabývají konkrétnějších obrysů a stávají se uchopitelnějšími a také snadněji odstranitelnými. Lépe vědí, na co se mají při společné práci s dítětem zaměřit, což může vést k lepší motivovanosti rodičů k nápravné činnosti a spolu s tím nabudou i větší míry trpělivosti a pochopení, díky čemuž se zlepší pracovní i rodinná atmosféra. Lépe chápou, že jejich dítě není celkově neschopné, ale má pouze z různých důvodů nedostatečně rozvinutou jednu základní schopnost, která je příčinou všech jeho obtíží, ale kterou je zároveň možné napravit, nebo alespoň zmírnit.

Na závěr Věra Pokorná ještě zdůrazňuje, že pojem „deficity dílčích funkcí“ má smysl jen ve vztahu k celku, k celému komplexu psychických funkcí. Proto nelze říci, že dyslexie je deficit dílčí funkce, ale můžeme říci, že deficit dílčí funkce je příčinou dyslektických obtíží. Analogicky, deficit dílčích funkcí může být příčinou nedostatečných výkonů ve čtení, psaní, ale i v matematice nebo navíc příčinou poruch chování. Jednotlivý deficit dílčí funkce může negativně ovlivnit více výkonů a vlastně celý učební proces. U jednoho žáka se samozřejmě může vyskytnout deficit v jedné, ale i ve větším počtu dílčích funkcí současně (Věra Pokorná, 2001, s. 102).

## **2.4. Diagnostika specifických poruch učení**

### **2.4.1. ROZHOVOR S UČITELEM**

První nepřímé informace, které nás mohou upozornit na pozdější diagnózu specifických poruch učení přichází většinou od učitele. Ten také zpravidla



doporučuje vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. Ovšem i vnímavý rodič může poznat příznaky dyslexie a obrátit se na odborníky.

Učitel pátrající po školním neúspěchu svého žáka, by měl mít na mysli, že výkon žáka nezávisí pouze na jeho možnostech a nadání, ale také na pedagogických schopnostech učitele. Tím se ocitá pod silným tlakem, neboť všichni zúčastnění jistě zaměří pozornost také na kvalitu jeho práce. Proto by měl vyšetřující psycholog vybudovat vztah spolupráce na vzájemné důvěře, nehodnotit práci učitele, ale snažit se společně s ním odhalit příčiny neúspěchu dítěte. Učitelovy postřehy o práci dítěte jsou velice cennými informacemi. Učitel umí dobře popsat obtíže dítěte, dosud použité metodické postupy, kterými se snažili obtíže překonat. Učitel může poskytnout hodnotné informace o tom, jak dítě na svůj neúspěch reaguje, jakými prostředky je možné ho motivovat a v neposlední řadě může psychologovi poskytnout svůj **n á z o r** na rodinné prostředí dítěte a na spolupráci rodiny se školou. Důležitým diagnostickým materiálem je také různá školní dokumentace, sešity a také zápisníčky dítěte, do kterých by měl vyšetřující nahlédnout.

#### **2.4.2. ROZHOVOR S RODIČI**

Velkou roli opět hraje důvěra, kterou by měl pedagog nebo psycholog u rodičů získat. Důvěra napomáhá tomu, aby rodiče jednali otevřeně, zvyšuje jejich ochotu spolupracovat a pomoci tak dítěti. Dozvíme se také, jak neúspěch svého dítěte prožívají oni sami a můžeme být nápomocni i jim a zbavit je pocitů beznaděje, které často propadají. Musíme pozorně naslouchat tomu, co rodiče říkají, neboť dítě dobře znají a mnohé již na cestě k nápravě jistě vyzkoušeli. Z rozhovoru s rodiči si můžeme také udělat dobrý obrázek o tom, jak se dítě vyvíjelo, jaké jsou jeho povahové rysy. V čem bylo šikovné, co mu dělalo potíže. Zda mělo rádo básničky a písničky, zda chápalo rým. Jaký mělo vztah k učitelkám i dětem v mateřské škole apod. K tomu slouží nejen rozhovor s rodiči, ale také podrobné anamnestické dotazníky, které rodiče vyplňují v pedagogicko-psychologických poradnách.

### **2.4.3. ROZHOVOR S DÍTĚTEM**

Rozhovor s dítětem je velice důležitou součástí vyšetření. Informace od samotného dítěte jsou velice cenné a měli bychom jim věnovat náležitou pozornost. Pokud budeme dítěti pozorně a aktivně naslouchat, samo nám sdělí, jak k němu přistupovat, jaké cesty nápravy zvolit. Na tomto místě bych ráda ocitovala výzvu učitelům školy Pace School pro děti s poruchami učení a chování v Pensylvánii, jak nám ji představila ve své publikaci Věra Pokorná, a která podle mého názoru zdaleka neplatí jen pro tuto školu a tuto zemi.

*Každé dítě je učitelem. Učit dítě v Pace School může být nejpodnětnější zkušeností v lidských vztazích a v sebepoznání, které se vám kdy dostalo. Každé dítě je jedinečné. Pokud je zblízka sledujete v rozličných situacích, bude vás postupně učit, co potřebuje, aby se něčemu naučilo. Bude vás taky učit, jak musí být vyučováno, aby se něčemu naučilo. Žádný instruktor, školení nebo kniha vás nemůže naučit víc než dítě samo. Sledujte je a naslouchejte mu a dítě vás naučí, jak s ním máte pracovat (Věra Pokorná, 2001, s. 198).*

Dítě dobře ví, co mu jde a co mu nejde a dokáže svoje obtíže leckdy velice přesně popsat. Získáme tak představu o tom, jakými způsoby se dosud snažilo svoje problémy překonat, jaký postoj k nim zaujímá a jak se s nimi vyrovnává také jeho okolí. Úvodní rozhovor nám také dává první příležitost pozorovat, jak dítě mluví. Sledujeme artikulaci, skladbu řeči, slovní zásobu, obsahovou stránku jeho mluvních projevů i schopnost sociálního užití řeči v rozhovoru (Zdeněk Matějček, 1995, s. 150).

V neposlední řadě má rozhovor funkci navázání kontaktu s dítětem, nastolení vzájemné důvěry mezi dítětem a vyšetřujícím. Měl by probíhat v atmosféře pohody a pochopení, aby se napětí dítěte uvolnilo a aby dítě vědělo, že může o svých problémech otevřeně hovořit, aniž by bylo souzeno.

### **2.4.4. HODNOCENÍ VE VÝKONU ČTENÍ**

Další součástí vyšetření při stanovování diagnózy dyslexie je hodnocení ve výkonu čtení. Hodnotíme rychlost čtení, porozumění čtenému textu,

analyzujeme chyby při čtení, jejich počet a kvalitu a rovněž sledujeme chování dítěte během čtení a stupeň jeho čtenářských návyků.

#### **2.4.4.1. Vyšetření rychlosti čtení**

K vyšetření rychlosti čtení se v pedagogicko-psychologických poradnách používají standardizované texty vypracované Zdeňkem Matějčkem a kol. Rychlost čtení je dána počtem správně přečtených slov za minutu. Při vyšetření čte dítě text zpravidla tři minuty. Jeho výkon v každé minutě zvláště se zaznamenává. Je to proto, že některé děti podají výkon rovnoměrný, ale u jiných výkon v dalších minutách klesá, což znamená, že pro ně čtení představuje náročnou činnost a brzy se unaví. Jiné děti chtějí předvést dobrý výkon, ale dostanou se tím do stresové situace. Chvilku trvá než se uklidní a jejich výkon se postupně zlepší. Stále musíme mít na vědomí, že nejde o to zajistit suchý, formální záznam o rychlosti čtení, ale zjistit skutečnou výkonnost dítěte (Zdeněk Matějček, 1995, s. 201). Diagnostika má být spíše kvalitativní než kvantitativní analýzou.

Rychlost čtení vyjadřujeme čtenářským kvocientem, který stanovujeme podle počtu správně přečtených slov za minutu. Počet správně přečtených slov srovnáváme s požadovaným výkonem ve čtení v určitém postupném ročníku. Čtenářský kvocient pak porovnáváme kvocientem inteligenčním, jak už jsem se o tom zmínila kapitole o problémech s definicí deficitů dílčích funkcí. Pokud výkon ve čtení neodpovídá intelektovým možnostem, musíme hledat příčinu tohoto nepoměru.

#### **2.4.4.2. Analýza chyb**

Rozborem chyb, kterých čtenář dopouští, dostáváme cenné informace o jeho obtížích. Sledujeme počet chyb, který sice není nejpřesnějším ukazatelem vyspělosti čtení, ale získáváme tak hodnotu čtenářského kvocientu viz. výše. Rozlišujeme zda jde o chyby, které se opakují nebo jsou spíše náhodné, z únavy nebo z pozornosti. Zaznamenáváme lokalizaci chyb (v začátcích slov, uprostřed nebo na koncích) i v jakých typech slov dítě chybí (v otevřených slabikách,

v uzavřených slabikách, ve slovech se souhláskovými shluky, ve víceslabičných, dlouhých, neobvyklých slovech apod.) Sledujeme rovněž kvalitu chyb, tj. jaké hlásky, slabiky byly vynechány (*strom – srom, pořádně – pořád*) a jaké naopak přidány (*krk – krok*). Rozlišujeme zda dítě zaměnilo písmena podobná tvarově (*b-p-d, m-n, a-e-o, h-k-l*) nebo zvukově podobné hlásky (*d-t, s-z, č-š*). Všíáme si přesmykování písmen a slabik (*lak – kal, nese – sene*), odhadování a domýšlení konců slov (*snadno – snadně, znamenitý – znamenitě*), způsobu komolení celých slov (*děr – dře, jeli pralesem – prali*).

Záměny čtených písmen mohou být způsobeny nedostatečnou zrakovou percepcí tvarů nebo intermodálním kódováním. Některé děti dlouho pouze hláskují písmena a nejsou schopny hlásky spojovat do slabik. Většinou se jedná o nejistotu v sluchové syntéze řeči nebo o její nedostatečný rozvoj. U takových dětí se pak často objevuje tak zvané „dvojí čtení“, které vzniká právě tak, že dítě stále nepřechází z hláskování písmen na slabikování a hláskuje tak dlouho, že se nakonec naučí slovo odhadovat a později ho z jednotlivých hlásek identifikovat. Neustále je závislé na hláskování, což narušuje plynulost a rychlost čtení (Věra Pokorná, 2001, s. 202).

#### **2.4.4.3. Porozumění čtenému textu**

Při vyšetření ověřujeme do jaké míry dítě vnímalo obsah čteného textu. Čtení s porozuměním je jednou ze základních dovedností nutných k ovládnutí jazyka a vnímat obsah textu je vlastně hlavním důvodem, proč se učíme číst. Čteme, abychom se něco dozvěděli, a ne abychom donekonečna luštili symbolické tvary a dávali jim názvy. Proto dětem, které nemají dostatečně zautomatizovanou formální stránku čtení tak, aby mohly zaměřit svou pozornost na obsah, nepřináší čtení žádné uspokojení, ale naopak je považují za mučící nástroj moderní doby.

Porozumění textu můžeme ověřit různými způsoby. Musíme ovšem brát ohled na věk a vyzrállost čtenáře. Mladší školní děti nejsou většinou schopny spontánně vyprávět celý obsah článku, neboť jejich vyjadřovací schopnosti nejsou dostatečně dokonalé. Proto je vhodnější pokládat jim předem promyšlené

otázky a žádat co nejpřesnější odpovědi. Otázky musí být jasné, přesné a zaměřené na obsah a musí být postaveny tak, aby odpovědi nebyly jednoslovné *ano-ne*. Pokud dítě odpovídá nepřesně, můžeme ho vybídnout, aby řekl vše, co si zapamatovalo. Na to, aby čtení nebylo jen mechanické, musíme dbát od začátku výuky, respektive nápravy (Věra Pokorná, 2001, s. 203-205).

#### **2.4.4.4. Chování dítěte při čtení**

Při vyšetřování pozorujeme také chování dítěte, neboť z něho můžeme mnohé vyčíst. Sledujeme pracovní postup a styl dítěte. Zdali při čtení předbíhá, vrací se, protahuje slabiky, zdali se nevyskytuje zmiňované „dvoji čtení“. Nesmíme opominout ani způsoby, jakými si dítě čtení usnadňuje. Ukazuje si prstem na čtenou slabiku, nebo si zakrývá si prstem slabiky již přečtené. Všimáme si, jestli dítě své chyby opravuje, tudíž si je svých chyb vědomo, zdali se řídí kontextem, nebo spoléhá pouze na zrakové vnímání.

V chování dítěte je také ukrytá informace o tom, jak velkou námahu musí při čtení vynaložit, v jakém psychickém stavu se nachází. Všimáme si neklidu dítěte, který prozrazuje například držení těla nebo šoupání nohou. Také dlouhé bezděčné vzdechy ukazují na náročnost úkolu. Všechny tyto zjištěné informace se později stávají důležitým vodítkem v terapeutickém přístupu (Věra Pokorná, 2001, s. 206).

#### **2.4.5. HODNOCENÍ PSANÍ A PRAVOPISU**

Dyslexie bývá často spojena s dysortografií. Příčinou pravopisných chyb bývá obvykle nedostatečná sluchová nebo zraková diferenciaci řeči, porucha intermodálního kódování nebo poruch seriality. Poruchy těchto dílčích funkcí způsobují potíže dítěte dodržovat sled písmen, diakritická znaménka, délku a měkkost slabik, gramatická pravidla. Děti (stejně jako při čtení) zaměňují písmena na základě podobnosti tvarů nebo písmena obtížně rozlišovaná sluchem. Na všechny tyto jevy musíme při analýze chyb opět dávat pozor. Kromě toho si všimáme také dodržování tvaru písmen, jejich velikosti, tlaku na podložku, jistoty tahů, přetahování, roztřesení písma, jež nám přinášejí informace o poruše

pohybové koordinace. I kvůli této poruše se dítě může dopouštět pravopisných chyb, protože pro námahu s vytvářením písmen už nestihá sledovat skladbu hlásek nebo vzpomínat na gramatická pravidla. V diagnostickém procesu nám mohou také dobře posloužit nejen školní sešity dítěte, ale rovněž školní záznamníčky, kde už děti na svůj písemný projev tolik nedbají (Věra Pokorná, 2001, s. 207-213).

#### **2.4.6. SPECIÁLNĚ ZAMĚŘENÉ ZKOUŠKY**

V další fázi vyšetření musíme zjistit příčiny chyb, kterých se děti dopustily při čtení a psaní, abychom mohli stanovit přesnou diagnózu a odpovídající nápravu. K tomu nám poslouží speciálně zaměřené zkoušky. Jde o zkoušku sluchového vnímání, smyslu pro rytmus, zrakové percepce tvarů, vnímání prostorové orientace, vnímání časové posloupnosti a test laterality.

##### **2.4.6.1. Sluchové rozlišování řeči**

Zkouška sluchového vnímání nám pomáhá určit, jak dalece je rozvinuta sluchová analýza a syntéza řeči. Schopnost sluchové analýzy řeči znamená schopnost rozkládání slov na hlásky a je nutná k tomu, aby se dítě naučilo psát. Na počátku výuky si dítě v duchu přeřikává jednotlivé hlásky a ty zapisuje, potom slabiky. Ve chvíli, kdy je sluchová analýza zautomatizována můžeme diktovat celá slova nebo větné celky. Naproti tomu sluchová syntéza je skládání hlásek ve slova a je předpokladem dovednosti čtení. V první části zkoušky předčítáme dítěti dvojice nesmyslných slov, které se jen nepatrně liší. Dítě má určit, zda znějí stejně či nikoliv. Ve druhém testu dítě rozkládá předčítaná slova na hlásky a potom naopak, vyšetřující hláskuje a dítě má vyslovit celé slovo. Začínáme od jednoduchých jednoslabičných slov až k těm obtížnějším. Problematická jsou slova, kde se vyskytují shluky souhlásek. Dalším typickým znakem pro český jazyk, ale i ruský jazyk, jsou dvojice tvrdých a měkkých slabik, v jejichž rozlišení děti často chybují. V českém jazyce těžko rozlišují také délku samohlásek. Ta v ruštině není relevantní, na rozdíl od přízvuku, který působí potíže i žákům bez handicapu dyslexie.

#### **2.4.6.2. Zkouška zrakové percepce tvarů**

Ke zkoušce zrakové percepce tvarů užíváme standardizované testy, stejně jako u zkoušky sluchového vnímání. V testech děti určují, zda jsou, nebo nejsou párové obrázky identické. Obrázky se liší nejprve tvarem, potom i polohou. Největší potíže činí dětem rozlišování stejných tvarů obrácených k sobě zrcadlově. Dále vyšetřujeme, zda dítě rozlišuje figuru a pozadí a nakonec zrakovou paměť (Věra Pokorná, 2001, s. 218).

#### **2.4.6.3. Lateralita**

Diagnostika laterality a specializace hemisfér je důležitá, neboť může souviset se specifickými poruchami učení. Dominance neznámá, že jeden z párových orgánů je výkonnější, ale je vyjádřením funkční koordinace obou orgánů v závislosti na koordinaci mozkových hemisfér (Věra Pokorná, 2001, s. 222). Nejvíce nás bude zajímat vztah ruky a oka, jež je podstatný pro nácvik psaní. Na základě výzkumů vědci předpokládají, že pro nácvik čtení a psaní je výhodné, když je dominance ruky a oka lateralizována stejně. To znamená, že pravoruké dítě má vedoucí pravé oko a levoruké zase oko levé. Že by zkřížená lateralita (pravá ruka, levé oko nebo levá ruka a pravé oko) byla přímou příčinou specifických poruch učení zatím nebylo potvrzeno. Ovšem není výjimkou, že se setkáváme s dětmi se zkříženou nebo nevyhraněnou lateralitou, které mají problémy například v dodržování sklonu písma, nebo mají tendenci psát zprava doleva.

#### **2.4.6.4. Vnímání schématu těla a prostorová orientace**

Orientace v prostoru a vnímání vlastního těla v prostoru souvisí se zrakovým a sluchovým vnímáním, jejichž diagnostiku jsem již popsala. Vyšetření je třeba doplnit ještě o orientaci dítěte ve vlastním tělesném schématu, tedy o pravolevé orientaci, ve které děti s dyslexií ve srovnání s dobrými čtenáři projevují velkou nejistotu. U nás používáme Žlabův test, ale obdobný test představuje také Brigitte Sindelarová (Brigitte Sindelarová, 2003, s. 29). Dítě má například ukázat levou rukou levé ucho, potom již složitější úkon pravou rukou

levé koleno a nakonec například svou levou rukou pravé koleno vyšetřujícího, který sedí naproti dítěti.

Důležité pro diagnostiku dyslexie je také vyšetření paměti a to jak optické, tak i auditivní a vnímání posloupnosti.

## **2.5. Specifické poruchy učení a poruchy chování**

Fakt, že specifické poruchy učení souvisí s poruchami chování není novinkou. O tomto tématu by mohla pojednávat celá diplomová práce a to nejen jedna. Přestože by někdo mohl namítnout, že tato kapitola přesahuje rámec této práce, považuji za důležité se o tomto fenoménu alespoň zmínit, neboť se domnívám, že pro učitele, který se ve své praxi denně setkává s dětmi se specifickými poruchami učení a přichází do kontaktu také s jejich rodiči, je pochopení těchto souvislostí významné. Přispívá totiž k tomu, aby se učitel mohl stát citlivou součástí nápravy.

Co prožívají děti se specifickými poruchami učení? Děti s poruchami učení prožívají především strach ze školy, nejistotu a bezmoc. Dobře si uvědomují svůj nezdar a zklamání rodičů i učitelů, kteří je negativně hodnotí a zároveň propadají pocitu bezmoci vůči svým obtížím. Děti s poruchami učení o sobě mají horší mínění než jejich spolužáci a jestliže mají v něčem úspěch, připisují to náhodě, a nikoli svým schopnostem. Tyto jejich obavy se pochopitelně odrazí i v chování. Poruchy chování, které můžeme považovat za reakci na neúspěchy, na nedostatečné pozitivní hodnocení ze strany rodičů a učitelů a vnitřní neuspokojení těchto dětí, zařazujeme do sekundární symptomaticky specifických poruch učení. Věra Pokorná nám představuje rozdělení nepříznivých projevů chování podle Schenkové-Danzingerové, která je rozdělila na čtyři typy reakcí na tuto zátěžovou situaci.

*Obranné a vyhýbavé mechanismy.* Tlak na dítě, aby četlo a psalo bez šance na úspěch, způsobuje jeho odmítavé postoje ke spolupráci a škole vůbec. Dítě nechce psát úkoly, ztrácí nebo schovává sešity, falšuje podpisy a jinak se vyhýbá neúspěchu.



*Kompenzační mechanismy.* Protože se děti nemohou prosadit svými výkony, zkouší to šaškováním, odvážným chováním, vytahují se a zlobí.

*Agresivita a projevy nepřátelství.* Prožívaný neúspěch vyvolává u dětí napětí, které se snaží odreagovat agresí. Děti jsou útočné, drzé, neposlušné a neklidné, odmítají, vysmívají se druhým.

*Úzkostné stažení se do sebe.* Považují se za méněcenné, a proto jsou uzavřené, ustrašené, citlivé, neklidné, labilní, plačtivé, deprimované, apatické nebo utíkají do denního snění. Tento strach ze školy se může projevit i psychosomatickými symptomy, především zvracením poruchou spánku, sníženou odolností vůči nemocem ( Věra Pokorná, 2001, s. 149).

V rámci tohoto tématu bych se ještě chtěla zmínit o projektu německých psychologů Dietera Betze a Helgy Breunigerové nazvaném „*Začarovaný kruh poruch učení*“, založeném na analýze vlivu školních neúspěchů u dyslektiků na jejich chování, jak ho popisuje ve své publikaci Věra Pokorná (Věra Pokorná, 2001, s. 150). Domnívám se totiž, že vědomí možnosti vzniku nebo již samotné existence tohoto „začarovaného kruhu“ může učitelé dobře posloužit, aby poskytl účinnou pomoc dítěti i jeho rodičům.

Na počátku je vše v pořádku. Dítě nastoupí do školy. Ani rodiče ani učitelé a ani samotné děti neočekávají žádné potíže, které se zanedlouho dostaví. Dítě svůj nezdár bolestně prožívá, což má vliv na jeho prožívání a chování. To se nepříznivě odráží na jeho sebehodnocení i na jeho sociálních vztazích, neboť jeho neúspěch vnímají a různým způsobem přijímají i jeho rodiče, učitel i spolužáci. Učitel i rodiče se snaží dítěti pomoci, aby své obtíže překonalo, ale zároveň ho přirozeně kritizují, neboť neví v jak složité situaci se ocitlo, kde se ukrývá původ jeho obtíží. Dítě na svoje postavení, nezdary a hodnocení okolí začíná reagovat. Jeho nepřiměřená sociální reakce vyvolává ještě důraznější reakci okolí, která se vrací k dítěti a stává se příčinou začínajícího neurotického chování dítěte, protože je tak systematicky narušováno jeho sebepojetí a sebehodnocení. Začarovaný kruh se začíná uzavírat. Dítě nenachází jistotu v sobě a ztrácí ji i u svého nejbližšího okolí, které prožívá zklamání a pocity vlastního

selhání, z kterého viní sebe i dítě. Toto nenaplnění očekávání ovlivňuje chování rodičů k dítěti. Dítě, které je závislé na pozitivním přijetí rodičů, se dostává do situace, kterou neumí řešit. Začíná být sužováno strachem, který jen zvyšuje jeho nejistotu a neschopnost soustředění, vyvolává bariéry a prohlubuje jeho neúspěch, neúspěch posiluje strach. Dítě se snaží vyhnout čtení a psaní. Vznikají další mezery ve znalostech a tlak ze strany rodičů a učitelů narůstá. Okolí dítěte nerozumí obtížím, které dítě má a proto ho odsoudí. Všichni začínají propadat pocitům bezmoci a prostorem se šíří vzájemná nedůvěra. Dítě přestává věřit ve svůj úspěch. V atmosféře nedůvěry se nedá dlouhodobě žít a už vůbec ne soustředěně pracovat. Proto je potřeba, aby si psycholog nebo pedagog uvědomovali, že nepřiměřené chování dítěte je spíše volání o pomoc a že i rodiče, zaskočení vzniklými problémy, jsou často bezradní a mohou reagovat neadekvátně. Psycholog i pedagog jsou odborníky právě proto, aby pomohli rodičům pochopit problémy svých dětí a vytvářeli jim zázemí, ve kterém budou přijímány i se svými chybami. Budu tak schopni lépe najít rovnováhu mezi přehnanou tolerancí na jedné straně a neadekvátními výchovnými zákroky na straně druhé a neopouštěli své děti ve chvílích, kdy nejvíce potřebují jejich podporu.

Pokud popisujeme poruchy chování považované za sekundární symptomy specifických poruch učení, nabízí se otázka, zdali existují také nějaké primární symptomy. Odpověď není jednoznačná. Výzkumy poukazují na tři způsoby nápadného chování, u nichž není zcela jisté, zda jsou důsledkem dyslektických obtíží, tedy sekundárními symptomy, nebo primárními symptomy, které specifické obtíže doprovází. Mezi ně patří poruchy koncentrace pozornosti, infantilní chování a zvýšená vzrušivost (Věra Pokorná, 2001, s. 156).

### **2.5.1. PORUCHY CHOVÁNÍ A DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ**

V pojetí, které vychází z předpokladu deficitů dílčích funkcí jsou specifické školní obtíže pouze jedním možným důsledkem těchto deficitů. Odborníci, kteří toto pojetí berou jako základ svých teorií, pak aplikují tento princip i na poruchy chování. O poruchách chování tedy hovoří jako o důsledku

deficitu dílčích funkcí a předpokládají, že poruchy chování nemusejí být jen důsledkem nepříznivých vnějších podmínek, ale i toho, že dítě vnímá zkreslený obraz světa, jak jsem se již o tom zmínila v kapitole deficity dílčích funkcí.

Například deficit dílčí funkce rozlišování figury a pozadí může podle Brigitte Sindelarové ovlivnit komunikaci dítěte s učitelem. Protože dítě dobře nerozliší učitelův hlas od ostatních zvuků ve třídě, reaguje na jeho pokyny až ve chvíli, kdy se učitel už zlobí a zvýší hlas. Vzhledem k tomu, že dítě nevnímalo předchozí výzvy, zdá se mu nespravedlivé, že na něj učitel stále křičí. Nežádoucí chování může způsobit také deficit funkce vnímání časového sledu, neboli seriality. Takové děti si neumí uspořádat svou práci, která je potom chaotická. Neustále svou práci přerušují a přecházejí nesystematicky z jedné činnosti na druhou. Výsledkem je, že nic pořádně nedokončí a jen vzbuzují netrpělivost u učitele, který je musí neustále napomínat a usměrňovat.

Poruchy chování stejně jako poruchy učení mohou být způsobeny rozmanitými příčinami. Protože jsou ovšem poruchy chování okolím přijímány s mnohem menším pochopením, je důležité, aby se učitelé snažili zabránit vzniku a zakořenění podobných začarovaných kruhů, které narušují vývoj osobnosti dítěte.

## **2.6. Zásady nápravy specifických poruch učení**

Věra Pokorná rozlišuje tyto hlavní zásady pro nápravu specifických poruch učení, které se víceméně shodují s těmi, které uvádí Zdeněk Matějček (Věra Pokorná, 2001, s. 232-238).

- Terapie by měla být zaměřena na specifiku jednotlivého případu, tj. měla by být přizpůsobena individuálním potřebám dítěte.
- Diagnostika musí obsahovat psychologickou analýzu celkové situace dítěte. To znamená vztah dítěte k učení, situaci rodičů, vztahy mezi dítětem a rodiči, spolužáky, které mohou být ovlivněny vleklými neúspěchy dítěte.

- Diagnostika obtíží musí být co nejpřesnější, aby na ni mohla navázat co možná nejúčinnější náprava. Nápravné metody musíme volit účelně podle povahy poruchy, ale i fáze nápravy.
- Při nápravě postupujeme po malých krocích a volíme přiměřenou obtížnost úkolů. Příliš lehké úkoly nudí a nemotivují dítě k výkonu. Naopak příliš těžké úkoly vzbuzují strach a také vedou ke ztrátě motivace k práci. Přiměřená činnost je taková, která obsahuje prvky známého, ale je obohacována o nové informace a nové zkušenosti.
- Důležité je, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole. Úspěch posílí jeho sebedůvěru a vzbudí naději, že náprava je možná.
- Při nápravě je dobré postupovat po malých krocích a nezvyšovat náročnost úkolů, dokud nebyly dostatečně nacvičeny úkoly předchozí. Kladením malých cílů také dosáhneme častěji pocitu úspěchu, jež povzbuzuje dítě v jeho pracovním úsilí.
- S dětmi je potřeba pracovat pravidelně. Výhodnější je cvičit denně, systematicky, po kratší dobu.
- Zásada uvědomění. Cvičením by dítě mělo rozumět. Mělo by vědět, co nacvičuje a proč to nacvičuje.
- Při práci s dětmi s poruchami učení, je důležité vytvořit optimální podmínky, aby se mohly dokonale soustředit.
- Aby byla náprava účinná a trvalá, vyžaduje obvykle dlouhodobý nácvik. Všichni se musí připravit na to, že úspěchy se budou dostavovat postupně a bude zapotřebí dostatku trpělivosti a času, aby všechny obtíže byly odstraněny. K tomu Zdeněk Matějček ještě dodává, že musíme být připraveni na to, že teprve proces nápravy odkryje některé nedostatky a vyžádá si nové přístupy v nápravě. Proto se musíme přizpůsobovat stále novým požadavkům a vznikajícím situacím.

- Nácvik určité schopnosti, kterou u dítěte chceme rozvinout, musíme provádět tak dlouho, dokud není plně zautomatizována. Jen tak může být náprava úspěšná.
- Při nápravě používáme také co nejpřirozenější metody a techniky, které respektují situaci, ve které musí dítě obstát. V případě poslechu s porozuměním to znamená rozumět přirozené, plynulé řeči.
- Důležitou zásadou je, abychom vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu. Nové vědomosti a dovednosti musí souviset s těmi, které si dítě dříve osvojilo a tuto souvislost by mělo chápat.

## **2.7. Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků**

Mnozí učitelé i rodiče si kladou otázku, zdali je opravdu nutné, aby se děti s dyslexií učily cizí jazyk. Nezapomínají totiž na obtíže dětí, vynaložené úsilí a čas strávený nad osvojováním jazyka mateřského. Tak proč je nyní, kdy ještě mnohdy nepřekonaly všechna úskalí, která jim přináší mateřský jazyk, zatěžovat dalším jazykem? Víceméně správně předpokládají, že obtíže, které děti doprovázejí při snaze ovládnout mateřský jazyk, o sobě dají vědět také při osvojování jazyka cizího.

V současné době je znalost alespoň jednoho cizího jazyka nezbytnou součástí vzdělání. Osvobození dětí se specifickými poruchami učení od výuky cizího jazyka by pro ně znamenalo obrovský handicap. A navíc bychom zasahovali do jejich práv (viz Úmluva o právech dítěte, která vstoupila v platnost v České republice 2.9.1990).

Znalost (respektive neznalost) cizího jazyka bude mít vliv na další vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a tudíž i na jejich profesní zaměření. Navzdory svému leckdy nadprůměrnému intelektu jsou pak tyto děti nuceny nastupovat do méně atraktivních zaměstnání. Jejich práce je neuspokojuje, protože je intelektuálně neinspiruje. Každý člověk má potřebu

seberealizace, a pokud ji nemůže naplnit, je frustrován. I samy děti si uvědomují, jak je znalost cizích jazyků důležitá pro jejich budoucnost. Vyplývá to z výzkumu Michaely Bártové, který provedla na jedné pražské škole v roce 1996. Většina dotazovaných dětí se domnívá, že učít se cizí jazyk je správné a že ho budou v životě potřebovat (Michaela Bártová, 1996, s. 67).

Pokud se chceme držet dnešního pojetí vyučování, které vychází z obecného cíle primární školy, kterým je otevření vzdělávacích možností každého jedince a položení základů vzdělávání celoživotního (Radka Wildová, 2005, s. 108), musí se cizí jazyky stát nedílnou součástí výuky rovněž dětí s dyslexií. Samozřejmě záleží také na charakteru a míře postižení dítěte, takže nemůžeme vyloučit případy, kdy je osvobození od výuky cizího jazyka namístě. Avšak paušální osvobození od výuky cizího jazyka se mi zdá jako nevhodné řešení. Proto bych raději, nežli „Musí se děti s dyslexií učít cizí jazyk?“, položila otázku „Jak přizpůsobíme vyučování dětem s dyslexií, jaké zvolíme prostředky, postupy, aby se i ony mohly naučit cizímu jazyku?“

Povzbuzující v otázce vyučování cizích jazyků u dětí s dyslexií je také fakt, že podle výzkumu Michaely Bártové z dotazovaných dětí má velká většina k cizímu jazyku kladný vztah a jazyk je baví. Tento předmět necítí jako nějak významně stresující v porovnání s ostatními předměty (Michaela Bártová, 1996, s. 69). Tam, kde nalézáme radost z nějaké činnosti, je i velká naděje na úspěch. To by pro nás mělo být dostatečnou motivací, abychom hledali cesty k naplnění speciálních potřeb dětí se specifickými poruchami učení, tj. zpřístupňování (vzdělání, sociální integrace, kulturního vyžití) a vyrovnání příležitostí (seberealizace, společenského uplatnění) (Marie Kocurová, 2005, s. 20).

*„Podstatou integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami není přizpůsobování se učebním osnovám, jednotnému postupu apod., ale přesně naopak – měli bychom vytvořit takové podmínky vzdělávání, aby odpovídaly aktuálnímu stavu, schopnostem a dovednostem konkrétního dítěte. Cílem je vytvářet situace, ve kterých může dítě se speciálními vzdělávacími potřebami projevit své schopnosti, vědomosti a dovednosti nezkrácenými konkrétními projevy*

případné poruchy, situace, ve kterých se *bude cítit bezpečně* a bude mít *pozitivní zážitky*.“ ( Drahomíra Jucovičová, Jaroslava Budíková, 2005, s. 100).

Takové vzdělávání může umožnit individuální vzdělávací plán, který představuje základní dokument pro integraci dětí.

### **2.7.1. OBTÍŽE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ PŘI OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA**

Specifické poruchy učení způsobují dětem při osvojování cizího jazyka četné obtíže, které jsou podobné těm, které vznikají při osvojování mateřského jazyka. Obtíže s mateřským jazykem se zcela přirozeně přenášejí i na jazyk cizí. Příčiny těchto obtíží jsem podrobně popsala v předchozích kapitolách. Na tomto místě bych jen pro úplnost připomněla, které schopnosti jsou specifickými poruchami učení ovlivňovány a budou tedy hrát zásadní roli při osvojování čtení a psaní v cizím jazyce.

Děti se specifickou poruchou učení často trpí poruchou *fonologického uvědomění*, které způsobuje problémy v klíčové oblasti jazyka. S tímto deficitem úzce souvisí také potíže v *sluchové a zrakové diferenciaci*. Ty ještě společně s poruchou *vědomí posloupnosti* mohou mít vliv například na správné osvojení syntaxe jazyka. Deficity v oblasti *paměti* jsou nejen příčinou potíží při vybavování slovíček, ale rovněž příčinou přetrvávání chyb v písemném projevu, vynechávání písmen ve slovech nebo chyb při opisování. V nespolední řadě ovlivňují také *rychlost ve zpracování informací* (Věra Pokorná, 2001, s. 191). Na druhou stranu některé děti nahrazují porozumění jevům jejich pamětím osvojováním. Nezanedbatelné obtíže činí také *poruchy pozornosti* u těchto dětí. Žáci se soustředí jen krátkou dobu, jejich pozornost upoutávají nejrůznější podněty.

Děti se specifickou poruchou učení mívají sníženou úroveň *jazykového citu*, která postihuje především morfologicko-syntaktickou stránku jazyka. Tyto děti vytvářejí méně vyspělých typů asociací, proto mají problémy s pochopením a tvořením logických struktur v učivu. Z lingvistického hlediska to znamená obtíže s chápáním logických vztahů ve větách, s užitím spojek, s doplňováním vět, nižší

úroveň tvoření pojmů a zobecňování, sníženou schopnost jazykové kreativity a sníženou schopnost organizovaného, systémového zpracování učební látky (Marie Kocurová, 2005, s. 30).

## 2.8. Který cizí jazyk zvolit pro dítě s dyslexií?

Jaký cizí jazyk je pro děti s dyslexií nejvhodnější, nemůžeme říci zcela jednoznačně. Každý cizí jazyk bude pro děti se specifickými poruchami učení velice obtížný a výuka nebude probíhat bez problémů. Proto je nutné dobře zvážit individuální podmínky dítěte a výběru jazyka věnovat zvláštní pozornost. Rodiče, učitelé a pedagogicko-psychologičtí poradci by při výběru měli brát v úvahu celou řadu faktorů: povahu a míru poruchy dítěte, jeho možnosti, schopnosti, ale i zájem dítěte a jeho styl učení.

*Zájem dítěte*, jeho motivace, může významně ovlivnit proces osvojování cizího jazyka. Kladný vztah k předmětu podněcuje větší chuť do práce. Obzvláště v nižším věku mají děti tendenci upřednostňovat to, co jim jde, co je baví a vyhýbat se tomu, co jim dělá potíže. Důležité z hlediska motivace je, aby děti spatřovaly ve výuce nějaký smysl. Aby věděly, k čemu jim bude dobré, že se učí jeden nebo druhý cizí jazyk. Je logické, že děti, které žijí v příhraničních oblastech s Rakouskem či Německem a s němčinou se tedy setkávají od dětství, budou při volbě preferovat němčinu, neboť je velmi pravděpodobné, že znalosti tohoto jazyka v budoucnosti využijí.

Určitý vliv má také *zájem rodičů*, případně jejich znalost některého cizího jazyka. Jaké čtou knihy, popřípadě zahraniční časopisy apod. Pokud rodiče jazyk dobře ovládají a jsou ochotni dítěti s učením pomáhat, představuje to pro něj samozřejmě nespornou výhodou. Proto i tato okolnost se může stát jedním z kritérií výběru.

Vážnou roli při výběru cizího jazyka hraje rovněž *osobnost učitele*, který jazyk vyučuje. Postoje učitele k předmětu, žákům a ke světu vůbec žák dobře vnímá. V mladším školním věku je většinou nekriticky přejímá, později pro něj nabývají stále více pouze informační hodnotu. V každém případě hodnoty učitele



jako autority významně ovlivňují žáka a jeho motivaci ke školní práci. Pokud učitel pochopí obtíže dítěte s poruchou i dítě samotné, pokud se snaží přizpůsobit metodické postupy jeho stylu učení, přizpůsobí své požadavky aktuálním schopnostem dítěte, je kreativní v hledání nových způsobů výuky, dokáže žáky nadchnout pro věc a přistupuje k dítěti s lidskostí a velkou dávkou pochopení, ovšem zároveň ho nadměrně neochraňuje, ale naopak povzbuzuje k lepším výkonům, potom je podle mého názoru i žák s dyslexií schopen dosáhnout dobrých výsledků v jakémkoli jazyce. Při výběru cizího jazyka samozřejmě můžeme být omezeni *možnostmi školy*, kterou dítě navštěvuje.

Kromě již jmenovaných kritérií, podle kterých se rozhodujeme při výběru cizího jazyka, nesmíme zapomenout brát v úvahu také charakter jazyků samotných. Každý jazykový systém má své jednodušší a složitější oblasti, které mohou v určitých etapách osvojování jazyka působit žákům problémy. Mimoto také každá porucha učení je svým způsobem individuální, a proto podle mého názoru nemůžeme za nejvhodnější paušálně označit jeden nebo druhý cizí jazyk.

Mnozí odborníci prosazují německý jazyk díky jeho foneticky důslednějšímu pravopisu, jiní jej nedoporučují kvůli množství dlouhých, složených slov. Další preferují anglický jazyk a to především díky jeho rozšířenosti a využitelnosti z praktického hlediska. Jiní s výběrem anglického jazyka nesouhlasí a upozorňují na velkou odlišnost mezi psanou a mluvenou formou angličtiny, jejíž výuku pak přirovnávají k osvojování dvou jazyků namísto jednoho. Někteří autoři odmítají ruský jazyk vzhledem k působení negativního transferu mezi ruštinou a češtinou, který je způsoben podobností obou jazyků (Olga Zelinková, 2003, s. 166). Osobně nepatřím mezi ty, kteří by tento názor sdíleli bezesbytku. Přestože připouštím, že i v ruském jazyce nalezneme obtížné jevy, které budou dětem s specifickými poruchami učení činit problémy, domnívám se, že podobnost obou jazyků bude přeci jen při osvojování ruštiny spíše výhodou. Proto bych se ráda zaměřila na některé vlastnosti ruského jazyka, které by mohly přinášet dětem se specifickou poruchou učení potíže a z druhé strany na ty, které by mohly být při osvojování jazyka výhodou.

## **2.9. Výhody a nevýhody ruského jazyka**

Výběr cizího jazyka není jednoduchý a většinou se v této situaci cítíme ať už v roli rodičů, učitelů nebo speciálních pedagogů bezradní. Rozhodování probíhá v našich podmínkách nejčastěji mezi anglickým a německým jazykem. Přestože angličtina není všeobecně považována za zcela nejvhodnější jazyk pro děti se specifickými poruchami učení, bývá volena díky své rozšířenosti a použitelnosti. Častěji se ovšem školy při výběru přiklání k běžně slýchanému názoru, který pokládá německý jazyk za vhodnější, ačkoliv neexistuje žádná publikace či výzkum, který by tento tak rozšířený názor potvrzoval (Klára Špačková, 2005, s. 113). Zastánci německého jazyka svou volbu zdůvodňují jeho foneticky důslednějším pravopisem. Pokud svou pozornost zaměříme na tuto konkrétní kvalitu jazyka, stane se úvaha o výuce ruského jazyka nesporně přitažlivou. Při výběru bychom neměli opomíjet ani další charakteristiky těchto jazyků. Proto bych se ráda z lingvistického hlediska zamyslela nad některými vlastnostmi ruského jazyka, aby bylo možné usoudit na jevy, které by mohly dětem se specifickými poruchami učení činit potíže, nebo naopak na ty, které osvojování ruského jazyka mohou na základě jeho podobnosti s českým jazykem významně usnadnit. Při konfrontační analýze ruského a českého jazyka, ze které při posuzování lingvistických hledisek obou jazyků vycházím, se opírám o literaturu, kterou jsem k tomuto tématu prostudovala (Purm. R. a kol., 2003; Jelínek, S. a kol., 1980).

### **2.9.1. ROZŠÍŘENOST JAZYKA**

Rozšířenost anglického jazyka nelze v dnešním světě zpochybnit. Stává se prostředkem komunikace téměř ve všech oblastech lidské činnosti na mezinárodní úrovni. Je jazykem výpočetní techniky, diplomacie, vědy a techniky, showbyznysu. Angličtinu používáme jako nástroj běžné komunikace na cestách do zahraničí, bývá pojítkem mezi přáteli z různých koutů světa. Z toho vyplývá i její význam a také důvod proč ji rodiče často vybírají pro své děti.

Dalším jazykem, který se logicky v naší zeměpisné šířce na školách již tradičně vyučuje je němčina. Také její znalost otevírá pracovní příležitosti především lidem z pohraničních oblastí. Ovšem ani ruský jazyk, jehož význam v současnosti vzrůstá, není hoden zavržení. Na našem území žije stále více rusky mluvících obyvatel, kteří tak u nás tvoří nezanedbatelnou menšinu. Kromě Karlových Varů se i některé pražské čtvrti se stávají vyloženě „ruskými“. Najdeme tam ruské obchody, kadeřnictví i restaurace. Pohled mladší generace je méně zatížen emocemi, a chápe, že ruština u nás má a bude mít své místo. Zejména ruský trh nabízí široké možnosti našim obchodníkům, nicméně k rozvoji dochází také například v oblasti turismu. Nedávno jsem shlédla televizní pořad, který se zabýval pracovními příležitostmi v zahraničí. V pořadu vystupoval mladík, který si splnil svůj sen stát se lyžařským instruktorem v rakouských Alpách v jedné z prestižních lyžařských škol, a to právě díky své znalosti ruského jazyka.

### **2.9.2. FONETICKÁ DŮSLEDNOST PRAVOPISU**

Jazyk jako prostředek komunikace funguje ve dvou podobách – zvukové a grafické. Aktivní osvojení obou podob jazyka a pochopení vztahu mezi nimi zaručuje úspěšnou komunikaci. Mezi zvukovou a grafickou podobou jazyka je těsný vztah, ale přitom jsou obě soustavy relativně samostatné. Je založen na principu vztahu mezi fonémem, tedy minimální jednotkou zvukové stránky jazyka, která má schopnost rozlišovat slova nebo tvary slov a grafémem jako základní jednotky grafického systému. Čím více nepravidelností se v tomto vztahu objevuje, jako tomu je například u němčiny nebo francouzštiny, o tím méně foneticky důsledném pravopisu pak hovoříme. Není znám jazyk, kde by každému fonému odpovídal jeden grafém.

Vzhledem k tomu, že schopnost naučit se číst a psát závisí na schopnosti analyzovat slova na jednotlivé fonémy a spojovat je s grafémy, můžeme předpokládat, že jazyk s foneticky důsledným pravopisem bude pro osvojení čtení a psaní snazší. Jelikož pro děti s dyslexií je charakteristická určitá nedostatečnost právě v uvědomění vnitřní fonetické struktury slov, jež způsobuje

obtíže ve čtení a pravopisu, mohly by jazyky s foneticky důsledným pravopisem a s analyticko-syntetickou metodou výuky čtení, mezi které můžeme zařadit i češtinu nebo ruštinu, snižovat obtíže v hláskování a způsobovat méně těžkosti při osvojování čtení a psaní.

Tento předpoklad, který byl ověřován v anglicky, francouzsky i německy mluvících zemích, se neukázal jako zcela nesmyslný. U nás se tyto domněnky pokusila přezkoumat Markéta Caravolas, o jejímž výzkumu se zmiňuje ve své práci Klára Špačková. Studie, která probíhala na základních školách v Praze tuto domněnku zcela nepotvrdila. Její výsledky M. Caravolas shrnuje takto: „*Je možné předpokládat jakési univerzální obtíže dyslektiků působící v alfabetských jazycích v procesu učení se pravidlům pravopisu. Získané údaje ukazují, že přes odlišnosti jazyků a fonetické důslednosti jejich pravopisu, se deficit ve fonologickém uvědomění ukazuje podobnými způsoby a že vliv foneticky důsledného pravopisu na manifestaci dyslexie byl přeceňován.*“ (Klára Špačková, 2005, s. 115).

### **2.9.3. POČÁTKY OSVOJOVÁNÍ**

Pokud jde o počáteční fázi studia, bude mít ruský jazyk nespornou výhodu díky své podobnosti s češtinou, jež rovněž patří mezi slovanské jazyky. Obzvláště pak dokud přetrváváme v počáteční audio-orální fázi výuky. Děti jsou velmi rychle schopny základní komunikace. Dokonce na první hodině ruského jazyka dokáží porozumět kratší známé pohádce například „O řepě“. I to je důležitý aspekt, neboť přináší dětem radost, pocit uspokojení z úspěchu, ale také naději na úspěšné osvojení jazyka, která představuje důležitou pozitivní motivaci. Podle Kláry Špačkové také v angličtině v porovnání s němčinou, která již zpočátku vyžaduje osvojení určitých pravidel, děti dosahují výsledků rychleji. (Klára Špačková, 2005, s. 116).

## 2.9.4. VÝSLOVNOST

### 2.9.4.1. Přízvuk

Jedním z úskalí, se kterým se čeští žáci při osvojování výslovnosti ruského jazyka setkají, je přízvuk. Stejně jako v českém jazyce, i v ruštině se přízvučné slabiky od těch nepřízvučných liší silou přízvuku, tj. větší silou vyslovení slabiky. O takovém přízvuku hovoříme jako o dynamickém. Přestože oba zmiňované jazyky mají stejný (dynamický, silový) typ přízvuku, existují mezi nimi určité rozdíly.

Přízvuk v ruském jazyce je z kvantitativního hlediska mnohem silnější než ten v českém jazyce, kde rozdíl v síle mezi přízvučnou a nepřízvučnou slabikou není příliš velký a výslovnost samohlásek se téměř nemění. Naopak v ruském jazyce se přízvučné slabiky vyslovují o mnoho výrazněji než ty nepřízvučné, jejichž výslovnost se nejen zeslabuje, ale i zkracuje – jde o jejich kvantitativní redukci. Kromě toho dochází u ruských samohlásek v nepřízvučném postavení také ke kvalitativní redukci. Čím dále se nepřízvučná slabika nachází od přízvučné slabiky, která je vrcholem slova, tím více se mění kvalita výslovnosti její samohlásky, redukuje se. Silně centralizující přízvuk je pro ruský jazyk charakteristický. Například ve slově *молоко*, vyslovujeme *o* ve třech různých kvalitách [mɔl'ko].

Na rozdíl od českého jazyka, kde je přízvuk stálý na první slabice, v ruském jazyce je přízvuk různomístný. To znamená, že u různých slov se nachází na různých slabikách. Kromě toho v ruštině rozlišujeme ještě přízvuk pohyblivý, kdy u různých tvarů téhož slova (například při skloňování a časování), připadá přízvuk na různé slabiky (*слово*, *слова* (1. pád, mn.č.); *я скажу*, *ты скажешь*).

### 2.9.4.2. Samohlásky a souhlásky

Vokalický systém ruského jazyka rozlišuje pět fonémů [a], [ɛ], [ɪ], [o], [y]. Ovšem každá z nich má ještě odlišné zvukové realizace (poziční varianty, alofony) v závislosti na místě přízvuku, stupně redukce a také měkkosti nebo tvrdosti okolních souhlásek. Většina lingvistů považuje dva různé zvuky [ɪ] a

[ы] za jeden foném, ale z didaktického hlediska je rozdíl mezi těmito zvuky velice důležitý. Český vokální systém má fonémů deset, pět krátkých [a], [e], [i], [o], [u] a pět dlouhých [á], [é], [í], [ó], [ú]. Kromě toho odlišuje ještě tři diftongy [ou], [au], [eu], které ruština ze své podstaty nemá. Vyskytují se pouze ve slovech přejatých (аудитория, каузальный).

Při artikulaci samohlásek [o] a [u] dochází v obou jazycích k labializaci. V ruském jazyce je labializace těchto samohlásek v přízvučném postavení výrazně silnější (*воду* - *vodu*, *мушка* - *muška*).

Systém ruských a českých souhlásek se odlišuje především vztahem mezi měkkostí a tvrdostí souhlásek. V ruštině rozlišujeme párové tvrdé a měkké souhlásky, tvrdé (nepárové) souhlásky [ž, š, c] a měkké (nepárové) souhlásky [č, šč, j]. V českém jazyce jsou tři páry tvrdých a měkkých souhlásek [d-d'], [t-t'], [n-ň]. Ruský jazyk má kromě těchto jmenovaných ještě dalších dvanáct párových souhlásek například [b-b'], [l-l'], [r-r'], [m-m'], [v-v'].

Tvrdé (nepalatalizované) souhlásky se v ruském jazyce vyslovují tvrději než odpovídající souhlásky v českém jazyce, a měkké souhlásky naopak měkčeji. Novým zvukem bude pro české děti výslovnost měkké souhlásky [šč], které je potřeba věnovat pozornost, neboť pod vlivem jejího názvu v českém jazyce, ji děti vyslovují pod vlivem mateřského jazyka tvrdě jako spojení dvou českých souhlásek [š] a [č], ovšem výslovnost v ruštině se blíží spíše vyslovení dvou měkkých [š,š,]. Rozdíl je i ve výslovnosti tvrdých souhlásek [ž, š, c] a tvrdého [l] v ruštině a výslovnosti [ž, š, c, l] v češtině. Dalším rozdílem je, že v českém jazyce jsou souhlásky [r] a [l], někdy [m] slabikotvorné, které se v ruštině nevyskytují *Petr* – *Пётр* (jedna slabika), *rubl* – *рубль* (jedna slabika).

Velké rozdíly mezi českým a ruským jazykem objevíme, pokud srovnáme intonaci obou jazyků. Melodie ruského jazyka je mnohem výraznější, rozlišujeme ji na stoupající a klesající. Nejobtížnějším jevem pro české žáky je skutečnost, že každá věta v ruském jazyce obsahuje kombinaci stoupající i klesající melodie. Věta, která by měla pouze jednu z nich v ruském jazyce prakticky neexistuje.

Výuce fonetického systému ruského jazyka bychom měli věnovat pozornost od počátků výuky a vytvářet u dětí správné návyky výslovnosti i poslechu, neboť ústní projev a poslech představují důležité prostředky výuky cizího jazyka v její počáteční etapě. Tato fáze bývá nazývána jako audioorální a spočívá v tom, že děti nejprve sluchem přijímají a zvykají si na nové zvuky, slabiky, slova i věty a učí se je samy vyslovovat bez zrakové opory. Teprve potom se učí slova číst a psát. Počáteční audioorální fáze vyhovuje zvláště dětem s dyslexií. Nesmím ovšem zapomínat, že každá porucha je individuální a některé děti zrakovou oporu mohou vyžadovat.

## **2.9.5. GRAFICKÝ SYSTÉM A PRAVOPIS**

### **2.9.5.1. Grafický systém**

Obtíž, kterou může dětem se specifickými poruchami učení ruský jazyk způsobit, je jeho odlišná grafická podoba, tedy azbuka. Abychom lépe pochopili problémy, které mohou při osvojování nové abecedy vzniknout, můžeme ji porovnat s abecedou českou.

Pokud vycházíme z porovnání obou abeced, můžeme písmena rozdělit na následující skupiny.

- Písmena, která se shodují jak po grafické stránce, tak svou zvukovou realizací, například А, а, Е, е, К, М, О, о, Т.
- Písmena, která připomínají některá česká písmena například к, м, т, в, н.
- Písmena, která se shodují po grafické stránce, ale jejich zvuková realizace je odlišná, například В, Н, р, Р, с, С, у, У, х, Х.
- Písmena, která jsou zcela odlišná, například б, Б, г, Г, д, Д, ж, Ж, з, З, и, И, й, Ё, л, Л, п, П, ф, Ф, ц, Ц, ч, Ч, ш, Ш, щ, Щ, ь, ь, э, Э, ю, Ю, я, Я.

Ve chvíli, kdy se děti musí začít učit novou abecedu, ještě mnohdy chybují v rozlišování písmen latinky. Grafická podobnost některých písmen české a ruské abecedy může jednou pomoci (první skupina písmen), ale podruhé, v případě, kdy se písmena shodují po grafické stránce, ale jejich zvuková

realizace je odlišná (druhá skupina písmen) situaci značně ztížit, neboť je děti mezi sebou zaměňují. Ještě složitější je pro děti se specifickými poruchami učení psací písmo ruského jazyka. Pokud je to nutné, můžeme jim psaní významně usnadnit tím, že jim nabídneme, aby psaly písmem tiskacím. Výhodou ruského jazyka je, že většina písmen azbuky má v případě tiskacího písma stejný tvar pro velká i malá písmena například А, а, В, в, Г, г, Д, д, Е, е, Ж, ж, З, з, И, и, Й, й, К, к, Л, л, М, м, Н, н, О, о, П, п, Р, р, С, с, Т, т, У, у, Ф, ф, Х, х, Ц, ц, Ч, ч, Ш, ш, Щ, щ, Э, э, Ю, ю, Я, я.

### 2.9.5.2. Pravopis

Pravopis ruského jazyka je založen na několika principech, fonetickém, morfologickém a historickém. Podle fonetického principu se morfémy a slova píší tak, jak znějí v ústním provedení. Jinými slovy je píšeme tak, jak slyšíme. Podstata morfologického principu spočívá v tom, že grafická realizace morfémů je stále stejná, nezávisle na jejich měnící se výslovnosti v řeči (*зод*, *зоды*, *в зоду*; *сделать*, *стереть*), na stejném principu je založen i pravopis českého jazyka. Historický princip zachovává pravidla psaní morfémů a slov tak, jak se psali dříve. Například psaní koncovek druhého pádu u přídavných jmen - *ого*, měkký znak v druhé osobě jednotného čísla u sloves (*читаешь*, *лежишь*) neoznačuje měkkost, ale má pouze gramatickou funkci. Ve všech jazycích se principy mísí. V ruském jazyce stejně jako v českém převládá princip morfologický.

Z popisu principů vyplývá, že pro děti bude nesložitější psaní slov podle historického a morfologického principu, kde nemohou využít svůj sluch, ale musí si osvojit jejich psaní podle pravopisných pravidel nebo si zapamatovat pravopis slov, když se učí slovíčka. Problémy v pravopise způsobuje dětem redukce výslovnosti samohlásek v nepřízvučném postavení, kde se také nemohou na svůj sluch spoléhat. Zapamatovat si také musí psaní tvrdého znaku a znaku měkkého v gramatické, rozdělovací a u dětí s poruchou sluchového vnímání také ve funkci fonetické, kde dětem bez této poruchy může sluch pomáhat. Děti s poruchou sluchového vnímání musí kompenzovat svůj handicap pamětním osvojováním



také v pravopisu zdvojených souhlásek, kde může dobře vycvičený sluch dětem částečně napomáhat správnému zápisu slov.

### 2.9.6. GRAMATIKA

Abychom mohli lépe odhalit obtíže při osvojování systému gramatiky ruského jazyka, je dobré některé jeho jevy porovnat s gramatickým systémem českého jazyka, a to buď z funkčního nebo systémového hlediska.

Při porovnání obou jazyků podle funkčního využití gramatických jevů (kategorií) nalezneme mnoho shod, ale také celou řadu rozdílů. Tak například ve funkcích, které plní gramatické kategorie rodu, životnosti, čísla a pádu, nalezneme různé odlišnosti, například *профессор* – *profesor*, *profesorka*, *далёкий путь* – *daleká cesta*, *собирать малину* – *sbírat maliny*. Dále některé případy použití pádů. V ruském jazyce užíváme častěji genitivu přivlastňovacího (*отец Саши* – *Sašův otec*), genitivu záporového (*у меня нет времени* – *nemám čas*), odlišný je také ruský genitiv v některých vazbách s předložkami (*у меня болит рука* – *bolí mě ruka*). Odlišné je také například užívání rozkazovacího způsobu v jiné než imperativní funkci (*Мы думали, что он не придёт, а он придёт.* – *Mysleli jsem, že nepřijde, a on přišel.*).

Když porovnááme gramatiku obou jazyků ze systémového hlediska (porovnání systému gramatických kategorií) objevíme, že v obou jazycích existují tytéž gramatické kategorie, ovšem s různou mírou blízkosti některých jevů dané kategorie. Některé gramatické kategorie používají stejné prostředky vyjádření, například koncovky, které navíc i stejně znějí (*школа* – *škola*, *школы* – *školy*, *школе* – *škole*, *школу* – *školu*, *школе* – *o škole*); rod, číslo a pád je vyjádřen koncovkami prakticky shodnými s českým jazykem. Podobnou shodu nalezneme například u skloňování osobních zájmen (*мы*, *вы*), nebo přivlastňovacích zájmen (*наш*, *ваш*) v mužském a středním rodě. Jiné gramatické kategorie používají stejné prostředky vyjádření, například opět koncovky, ale koncovky mají jiné tvary. Například u skloňování podstatných jmen (*об училище* – *o učilišti*, *писателей* – *spisovatelů*) nebo ve slovesných tvarech jako *мы пишем* – *píšeme*, *он пишет* – *píše*. Další gramatické kategorie jsou vyjádřeny jinými prostředky.

Například kategorie osoby se ve formách minulého času v ruském jazyce vyjadřuje osobním zájmenem, ale v českém jazyce pomocným slovesem být (*я писал, ты писал – psal jsem, psal jsi*). V některých případech je táž gramatická kategorie vyjádřena v ruském a v českém jazyce v různém rozsahu. V ruštině například odpadá rozlišení množného čísla přídavných jmen a zájmen podle rodu (*мои братья, мои книги, мои яблоки – mí bratři, mé knihy, má jablka*).

V oblasti větné stavby většina větných konstrukcí a slovních spojení se ruský a český jazyk příliš neliší. Mezi základní rozdíly patří nevyjádřený podmět v češtině, se kterým se v české větě nezřídka setkáme, ovšem který v ruštině musí být až na některé výjimky vždy vyjádřený. Další rozdíly ve skladbě ruského jazyka představuje vyjádření přísudku v konstrukcích vyjadřujících nutnost (*должен, надо, нужно, нужен, нельзя*); použití jmenných tvarů přídavných jmen ve funkci přísudku (*Эта книга интересна. – Tato kniha je zajímavá.*); spojení jmen s číslovkami *два, три, четыре* (*два карандаша*); konstrukce typu *у меня* (*есть*) *карандаш, у меня нет карандаша, у меня болит горло, он старше меня*. Místo českého shodného přívlastku vyjádřeného přídavným jménem přívlastňovacím je v ruštině častěji přívlastek shodný (*дом отца - otcův dům, речь министра - ministrův projev*). Také některé předložky se pojí s jiným pádem, než je tomu v češtině (*по + 3. pád* (*по улицам, по моему мнению*); *против + 2. pád* (*Магазин вводится против школы*)). Dále nalezneme odlišnosti v některých slovesných vazbách, se kterými se žáci setkají již v počátcích výuky *искать чего – hledat co, благодарить кого – děkovat komu, болеть чем (гриппом) – mít co (chřipku), интересоваться чем – zajímat se o co, жениться на ком – oženit se s kým, играть на чем – hrát na co, поздравлять кого с чем – blahopřát komu k čemu*. Při vykání má v ruštině, na rozdíl od češtiny sloveso, jmenný tvar přídavného jména a přídavný tvar množného čísla (*Почему вы опоздали? – Proč jste přišel (přišla) pozdě?*). Svá specifika, která si musí žáci osvojit hned zpočátku výuky, má také vyjádření slovesa *бýt* v ruštině. Spona se v přítomném čase vypouští a podstatné jméno v přísudku je v prvním pádě: *Мой папа – врач. – Můj otec je lékař*. V jiných

případech používáme sponových sloves se jménem v 7. pádě: *Этот дом является самым старшим в нашем городе.* – Tento dům je nejstarší v našem městě. Brzy se také žáci setkávají s vyjádření českého hovorového *jestli*, které se v ruštině používá ve dvou významech: *zda* (nepřímá otázka) překládáme jako *ли* (bez spojovníku) (*Я не знаю, надо ли поливать цветы.* – Nevím, zda-li je potřeba zalít květiny.) a *jestliže* (podmínková věta) překládáme jako *если* (*Если будет тепло, будем купаться.* – Jestliže bude teplo, budeme se koupat.).

### 2.9.7. SLOVNÍ ZÁSoba

Slovní zásoba je významnou součástí jazyka z hlediska jeho praktického využití. Pro výuku ruštiny je porovnání ruské lexiky s českou velice užitečné.

Z tohoto pohledu můžeme rozlišovat následující typy slov:

- Slova, která svou formou i svým významem odpovídají českým (*мама, папа, рука, нос, мало, наш, ваш, мой, спать*).
- Slova, která se svou formou podobají těm českým, ale mají odlišný význam, tzv. rusko-česká homonyma (*красный, заставить, подводник, худож, запах, муж*).
- Slova, která se svou formou podobají českým, ale svým významem odpovídají jen částečně (*масло* – 1. *máslo*, 2. *olej*; *резать* – 1. *řezat*, 2. *krájet*, 3. *stříhat*).
- Slova, která se liší svým tvarem, ale mají shodný význam (*ужин, деньги*).
- Slova, která se liší svou formou a jejichž ekvivalent v mateřském jazyce je mnohoznačný. Slovo *перемѣна* překládáme do češtiny jako *přestávka* (*ve škole*), ale české slovo *přestávka* má v ruštině ještě další ekvivalenty: *перерыв* (*přestávka v činnosti*), *антракт* (*přestávka v divadle*), *пауза* (*přestávka, pauza v řeči*); *коричневый* – *hnědý* : *бурый уголь* (*hnědé uhlí*), *карие глаза* (*hnědé oči*), *каштановые волосы* (*hnědé vlasy*), *гнедой конь* (*hnědák*); *восток* (*východ, světová strana*), *выход* (*východ*), *восход* (*východ slunce*).

- Slova, která mají shodnou formu i význam, ale liší se po stylistické stránce *музыка, очи*. České slovo *muzika* má charakter hovorového stylu, ale ruské slovo *музыка* je stylisticky neutrální.
- Slova, která nemají v českém jazyce jednoslovný ekvivalent a slova bez českého ekvivalentu (*сутки – den i noc, борщ – boršč, пирог – piroh*) Taková slova existují i v češtině, například *sourozenci – брат и сестра, knedlík – кнедлик*.

Podobně také způsob spojování slov v ruském jazyce někdy odpovídá českému (*глубокая река – hluboká řeka*), a jindy se svou gramatickou nebo lexikální valencí liší (tvoří v ruském jazyce slovní spojení *глубокая старость – vysoký věk*).

Při osvojování slovní zásoby ruského jazyka má blízkost ruštiny a češtiny velký význam. Na jednu stranu proces učení ulehčuje, ale na druhou stranu českým žákům přitěžuje. Slova, která svou formou i svým významem odpovídají těm českým jako *мама, папа, рука, нос, мало, наш*, tvoří více než 60% běžně užívané ruské lexiky (Radko Purm, 2003, s. 78), což znamená pro české žáky velkou výhodu a možnost využití pozitivního mezijazykového transferu. Na druhou stranu podobnost obou jazyků způsobuje žákům obtíže a je příčinou negativní interference, neboť žáci intuitivně dávají slovům podobným těm v češtině význam, jaký mají právě v mateřském jazyce. Vznikají tak chyby jako *чёрствый хлеб* (místo *свежий*), *сделать экзамен* (místo *сдать*), *школьный год* (místo *учебный*). Při osvojování ruské lexiky musíme také věnovat pozornost vnitrojazykové interferenci. Děti často nerozlišují mezi slovy *горячий – жаркий, ровно – равно, задание – задача*, apod.

## 2.9.8. SHRNUTÍ

Význam ruského jazyka u nás v současnosti vzrůstá. Na našem území žije stále větší množství rusky mluvících obyvatel, kteří tak u nás tvoří nezanedbatelnou menšinu. Ruský trh nabízí široké možnosti našim obchodníkům a obchodní vztahy mezi oběma zeměmi žijí rušným životem. K rozvoji dochází také v dalších oblastech jako například v turismu.

Pokud jde o počáteční fázi osvojování jazyka, bude mít ruský jazyk nespornou výhodu díky své podobnosti s češtinou, jež rovněž patří mezi slovanské jazyky. Děti jsou velmi rychle schopny základní komunikace, což jim přináší pocit uspokojení a chuť k učení, což je velice důležitým faktorem každé lidské činnosti.

Potíže bude dětem přinášet během osvojování ruštiny přízvuk, který je na rozdíl od češtiny různomístný a navíc u některých slov pohyblivý. Obtíží bude také jeho silně centralizovaný charakter, který způsobuje kvantitativní i kvalitativní redukci samohlásek v nepřízvučném postavení. Pokud chybný přízvuk nebrání porozumění, můžeme ho zvláště u dětí se specifickými poruchami učení do jisté míry tolerovat. Stejně jako v pravopisu, kde tento jev bude způsobovat dětem se specifickými poruchami učení často problémy.

Obtíž, kterou může dětem se specifickými poruchami učení ruský jazyk způsobit, je jeho odlišná grafická podoba, tedy azbuka. Na druhou k jejímu osvojení pozitivně přispívá velká motivace dětí a nadšení, že se učí něco úplně jiného s nádechem jisté exotiky, co jen tak někdo neumí.

V ruském jazyce stejně jako v českém se tvar slova mění v závislosti na tom, k jakému slovu se váže. Jedno slovo tak může mít větší počet tvarů. Skloňování a časování se samozřejmě může jevit jako určitá komplikace, obzvláště v případě, kdy pro srovnání nahlédneme do systému angličtiny, v kterém dochází k minimálnímu ohýbání slov a který nám tedy umožňuje spojovat slova do vět téměř beze změn. Aby vyjádřila vzájemné vztahy mezi jednotlivými větnými členy, které jsou v českém i ruském jazyce naznačeny koncovkami slov, musí angličtina použít předložku. Větné vztahy v angličtině určuje také pořádek slov ve větě. Bez pevných pravidel slovosledu bychom totiž jen těžko rozeznali podmět od předmětu. Žáci si tedy musí dobře osvojit zcela nová pravidla slovosledu, což není snadný úkol zejména pro děti s dyslexií. Naopak skloňování a časování, ačkoliv si žáci musí osvojit nové systémy koncovek, nepředstavuje pro české žáky neznámý princip a také podobnost koncovek nezapře společný slovanský původ obou jazyků. Jinými slovy žák, jehož mateřským jazykem je angličtina, bude mít zcela jistě výrazně větší potíže

s tím, jakým způsobem určují koncovky větné vztahy a s pochopením celého systému vůbec. Podobnost větné stavby v ruském a českém jazyce přináší dětem obrovskou výhodu v oblasti překladu. Na rozdíl od angličtiny děti mohou do velké míry užívat doslovného překladu, aniž by se dopouštěly závažných chyb.

Gramatický systém ruského jazyka má ještě jednu výhodu. V ruštině stejně jako v češtině rozlišujeme tři časy – minulý, přítomný a budoucí. Vztah k plynutí času vyjadřují slovanské jazyky mluvnickou kategorií vidu. Rozlišují vid nedokonavý, který vyjadřuje neukončenost a vid dokonavý, který vyjadřuje ukončenost děje (*пишут (psát) - написали (napsat), читают (čít) - прочитали (přečít)*). V angličtině, němčině ale i například francouzštině, ukončenost nebo neukončenost nevyjadřuje sloveso samotné. Tento vztah vyplývá z kontextu a k jeho vyjádření se často používají větné vazby a slovesné časy, které se v češtině nevyskytují. Tento princip anglického a německého jazyka působí českým žákům i bez specifických poruch učení velké problémy, proto se domnívám, že ruský jazyk bude z tohoto hlediska pro děti s dyslexií vhodnější.

Nakonec nesmíme zapomínat na oněch 60% běžně užívaných ruských slov, která svou formou i svým významem odpovídají těm českým, což českým žákům přináší velkou výhodu a možnost využití pozitivního mezijazykového transferu.

Přes některé nevýhody ruského jazyka a nebezpečí negativního transferu mezi češtinou a ruštinou na základě společného slovanského původu obou jazyků, se domnívám, že tato jejich podobnost bude při osvojování ruského jazyka pro české žáky spíše předností, žáky se specifickými poruchami učení nevyjímaje.

## 3. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3.1. Průzkum

#### 3.1.1. CÍLE PRŮZKUMU

K průzkumu, který jsem provedla na jedné z pražských základních škol mě inspirovala obhájená diplomová práce na Katedře pedagogické a školní psychologie PedF UK Kláry Špačkové, jež se zaměřuje na problematiku výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení. Ve své práci se Klára Špačková zaměřila především na otázku volby cizího jazyka, která se týkala dvou jazyků, anglického a německého. Její výzkum měl prokázat nebo vyvrátit u nás velmi rozšířený názor, že výuka německého jazyka je pro děti se specifickými poruchami učení vhodnější než výuka jazyka anglického (Klára Špačková, 2005, s. 118).

Pokud se někdo zabývá problematikou výuky cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení, zaměřuje svou pozornost většinou na anglický nebo německý jazyk. Mě naopak zajímal ruský jazyk jako jedna z možností, které můžeme dětem nabídnout. Jedinou zmínku, kterou jsem o vhodnosti výuky ruského jazyka u dětí se specifickými poruchami učení v naší odborné literatuře našla, byla poznámka Olgy Zelinkové: „Vzhledem k negativnímu transferu je lepší volit cizí jazyk rozdílný od jazyka mateřského. Příliš mnoho podobností dvou jazyků může způsobit žákům s oslabenou sluchovou diferenciací obtíže. Z toho by vyplývalo, že pro jedince s dyslexií není ruština nejvhodnější, právě pro svou podobnost s češtinou.“ (Olga Zelinková, 2003, s. 166). Ostatní mně dostupná odborná literatura odkazovala na tento výrok. Protože mě zajímalo jestli tomu opravdu tak je, rozhodla jsem se hledat, jestli u nás vůbec někoho napadlo nabídnout dětem s dyslexií výuku ruského jazyka a jestli tedy nějaká taková skupina dětí existuje. Takovou skupinu jsem našla v jedné z pražských základních škol, kterou jsem po několik týdnů navštěvovala.

Při průzkumu jsem chtěla zjistit, jaký má společný slovanský původ českého a ruského jazyka vliv na osvojování ruského jazyka u dětí se

specifickými poruchami učení a zdali výuce ruského jazyka jeho podobnost s českým jazykem přitěžuje, nebo je spíše výhodou. Dále mě zajímalo, jestli se specifické poruchy učení projevují při výuce ruského jazyka a hlavně jakým způsobem a zda jsou tyto projevy podobné jako v českém jazyce, popřípadě v dalších jazycích. Cílem průzkumu bylo také zjistit, jak si děti kromě ostatních charakteristik jazyka poradily, s tentokrát naprosto odlišnou rovinou ruského jazyka, tedy s jeho psanou podobou – azbukou.

### **3.1.2. REALIZACE PRŮZKUMU**

#### **3.1.2.1. Podmínky průzkumu**

Bohužel nebyla jiná možnost než průzkum realizovat v pouze jedné nepočetné skupině dětí se specifickými poruchami učení. Šlo o žáky osmé třídy základní školy. Děti s dyslexií jsou integrovány v běžné třídě, ale jako cizí jazyk mají místo angličtiny ruštinu. Ruštinu se učí od čtvrté třídy, kdy jim tato možnost byla vedením školy nabídnuta na základě špatných zkušeností s výukou angličtiny u dětí se specifickými poruchami učení. Jak mi paní zástupkyně s lítostí sdělila, škola v tomto programu nebude moci kvůli novému školskému plánu dále pokračovat. Děti si budou mít možnost vybrat ruský jazyk až v sedmé třídě jako druhý cizí jazyk. Podle jejích slov je to škoda, neboť se jim zařazení ruského jazyka místo anglického osvědčilo. Nicméně zůstane pokusem, jež se musel omezit na jedinou třídu.

Průzkumu se zúčastnilo sedm dětí, z nichž dvě pocházely ze zemí bývalého Sovětského svazu, z Kazachstánu a Ukrajiny. Oba žijí s rodinami v Čechách a plyně hovoří česky. Pro komunikaci v rodině používají oba jazyky. U prvního žáka se nezdálo, že by předchozí kontakt z ruským jazykem měl výrazně pozitivní vliv na jeho ovládnutí, kromě jeho ústní formy a lepší slovní zásoby. V oblasti sluchové diferenciací a pravopisu se tento vliv prokázal jen minimálně. Druhý žák v porovnání s ostatními prokazoval výrazně lepší znalosti. Testy vypracovával nejrychleji a téměř v nich nechyboval.

Připravené zkoušky jsem dětem zadávala postupně během několika hodin, aby nebyly unaveny přílišným psaním. Ruský jazyk byl v rozvrhu zařazen na



druhou nebo třetí hodinu, takže děti nebyly ještě unavené, jako by byly po celém dni stráveném ve škole. Každou hodinu uvedl pan učitel a její první část věnoval nějakému ústnímu procvičování. Kromě těchto „úryvků“ hodin ruštiny, mi pan učitel neumožnil další náslechy, pravděpodobně kvůli zbytečnému ostychu. Druhou část hodiny jsem pak mohla věnovat testování. Děti zpočátku projevovaly nezájem, což příkládám věku. Nakonec ale pracovaly poměrně soustředěně.

Pro svůj průzkum jsem vytvořila soubor zkoušek inspirovaný těmi, které ve svém průzkumu použila Klára Špačková. Tyto jsem přetvořila pro ruský jazyk a přizpůsobila je podmínkám vyšetřované třídy, tak jak mi ji představil pan učitel, který ve třídě ruský jazyk vyučoval od zmiňované čtvrté třídy. Do testů jsem tedy nezařadila jevy, kterými by se děti nikdy nesetkaly a z učiva jsem vybírala látku, která podle pana učitele měla být dostatečně osvojená a přitom ne starší než jednu lekci nazpět, abych minimalizovala vznik chyb způsobený zapomináním učiva, které není soustavně opakováno.

Při zadávání zkoušek jsem dětem vysvětlila záměr své práce a ujistila je o jejich anonymitě při zpracování výsledků. V průběhu vypracovávání jednotlivých zkoušek, se děti mohly ptát na vše, co jim bylo nejasné a na vypracování úkolu dostaly libovolné množství času. Některé úkoly se jim zdály těžké, ale snažily se je vyplnit. Někdy je ovšem bylo nutné trochu povzbudit. Jakmile ale přivykly mé přítomnosti v hodinách ruského jazyka, začaly lépe spolupracovat a o výsledky zkoušek projevovaly zájem.

První část zkoušek byla zaměřena na obtíže na základě specifických poruch učení, respektive deficitů dílčích funkcí. Jednalo se o zkoušku sluchové diferenciaci v ruském jazyce, přepis, opis a diktát. Druhá část zkoušek se skládala z překladu vět, překladu slovíček, zkoušky čtení a správné výslovnosti a zkoušky na rozpoznání hranic slov. Průzkum jsem doplnila o informace získané z rozhovorů s učiteli a náslechy. Zadání všech zkoušek jsou obsažena v příloze.

### 3.1.2.2. Popis jednotlivých zkoušek průzkumu

#### 3.1.2.2.1. Zkouška zrakové diferenciacce

Na zjištění obtíží vzniklých na základě poruch zrakového vnímání byly zaměřeny tři písemné zkoušky - přepis, opis a rozpoznávání hranic slov a jedna zkouška ústní - čtení. Zkoušky se zúčastnilo všech sedm dětí.

Přepis textu spočíval v přepsání pěti vět v ruském jazyce, napsaných tiskacím písmem běžného formátu. Jednalo se o věty dětem známé, vybrané z učebnice Pojehali 3 (Hana Žofková, 2005), podle které děti pracují. Jak jsem již zmiňovala, snažila jsem se vybírat věty, které měly být již dostatečně osvojené z nedávno probíraných témat, aby děti neměly obtíže při jejich vybavování. Věty jsem vybírala tak, aby obsahovaly také delší slova nebo slova se shluky samohlásek, které dětem se specifickými poruchami činí potíže. Mým záměrem nebylo, aby se děti dopustily většího počtu chyb, ale zajímalo mě, zda-li se typické obtíže dětí se specifickými poruchami učení projeví také v ruském jazyce a do jaké míry si děti s obtížnými slovy poradí.

Opis textu obsahoval osm krátkých (dvouslovných až čtyřslovných) vět předepsaných psacím písmem. Téměř v každé větě se vyskytovala nějaká chyba, buď gramatická nebo pravopisná. Děti měly chyby vyhledat, opravit a potom text správně přepsat. Postupně se ovšem ukázalo, že vyhledat chyby ve slovech, napsaných navíc psacím písmem, je příliš obtížné. Proto jsem nakonec hodnotila úkol jen z hlediska opisu.

Poslední písemnou zkouškou zaměřenou na zjištění obtíží vzniklých na základě poruch zrakového vnímání bylo rozpoznávání hranic slov. Úkol opět obsahoval pět vět napsaných tiskacím písmem. Jednotlivá slova však nebyla napsána s mezerami, ale dohromady, takže vypadala jako jedno dlouhé slovo. Tohoto „hada“ měly děti rozdělit na jednotlivá slova tak, aby věta dávala smysl.

Ke zkoušce čtení jsem použila krátkou povídku nazvanou «*Кто на кого похож*», kterou jsem vybrala z pracovního sešitu k učebnici Pojehali 3, se kterým děti v hodinách ruského jazyka běžně pracují. Článek byl součástí první opakovací lekce (Hana Žofková, 2005, s. 8). Byl dostatečně dlouhý, aby každé z dětí přečetlo alespoň tři věty, a nebylo potřeba čtení článku opakovat. Každý

žák měl svůj vlastní text. V textu byly označeny přízvuky a v závorkách přeložena obtížná slova, která by děti nemusely znát. Čtení povídky vedl pan učitel tak, jak jsou děti zvyklé. Mohla jsem tak snadněji a přesněji zaznamenávat chyby, kterých se děti dopustily.

#### **3.1.2.2. Zkouška sluchové diferenciacce**

Na poruchu sluchového vnímání byla zaměřena dvě cvičení, zkouška sluchové diferenciacce a diktát. Cílem bylo zjistit, zda jsou děti schopné sluchem zachytit malé rozdíly a rozlišovat slova, která znějí podobně.

První zkouška spočívala v tom, že jsem postupně předčítala deset dvojic slov, dvě dvojice byly stejné a osm různých. Po vyslechnutí každého páru slov měly děti do tabulky zapsat, zda slova zněla stejně, nebo ne. Vyslovení každé dvojice slov jsem několikrát opakovala.

Diktát se skládal z osmi vět a k jeho sestavení mi opět posloužilo cvičení z učebnice Pojehali 3, abych zaručila, že diktát nebude obsahovat neznámá slova nebo neznámé gramatické jevy. Cvičení jsem trochu upravila tak, aby věty smysluplně navazovaly a diktát nebyl příliš dlouhý. Diktát jsem nejprve celý přečetla. Potom jsem četla každou větu zvlášť, nejdříve celou a pak jsem ji diktovala po slovech, která jsem několikrát opakovala. Děti měly na zapsání libovolné množství času podle jejich potřeby. Měly také možnost kdykoliv se přihlásit a diktované slovo jsem zopakovala. Nakonec jsem celý diktát znovu přečetla a dětem jsem dala dostatek času, aby si napsané po sobě mohly zkontrolovat.

#### **3.1.2.3. Překlad – poruchy paměti a míra osvojení jazyka**

Tato zkouška obsahovala dvě části – překlad vět a překlad slovních spojení. V prvním případě šlo o překlad pěti vět z češtiny do ruštiny, které jsem opět vybírala z probrané látky učebnice Pojehali 3. Protože děti v hodinách nepřekládají věty, ale jen jednotlivá slova, snažila jsem se vybrat jevy, které jsem po konzultaci s panem učitelem považovala za dostatečně osvojené.

Slovních spojení bylo deset. Děti překládaly nejprve pět spojení z ruštiny do češtiny. Potom dalších pět spojení z češtiny do ruštiny. Slova jsem vybírala ze slovní zásoby, která měla být dostatečně osvojená.

### **3.1.3. OBTÍŽE DĚTÍ PODLE PŘÍČIN VZNIKU, KTERÝMI JSOU DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ**

#### **3.1.3.1. Obtíže na základě poruch zrakového vnímání**

Poruchy zrakového vnímání se projevily v ústní (tj. ve zkoušce čtení) i písemné formě (tj. při zkoušce přepisu, opisu a rozpoznávání hranic slov). V písemné formě zkoušek děti chybovaly o něco méně než při čtení. Při přepisu textu napsaném tiskacím písmem chybovaly více než při opisování textu předepsaném psacím písmem. Na druhou stranu toto písmo dělá dětem větší problémy při čtení a chyby, které se úmyslně nacházely v textu, nebyly schopné téměř vůbec vyhledat a odstranit, proto, jsem se nakonec rozhodla hodnotit jen správnost opisu samotného, ve kterém se z tohoto pohledu děti chyb nedopustily.

Mezi nejčastější chyby v přepisu a opisu (tabulka č. 1) patřilo vynechávání písmen nebo slabik zejména u dlouhých slov (*гопите* místo *говорите*, *по-англий* místo *по-английски*) nebo u slov, kde se vyskytují shluky souhlásek (*двацать* místo *двадцать*, *одинадтого* místo *одинадцатого*), záměna tvarově podobných písmen nejčastěji zrcadlově obrácených (*Емо* místo *Эмо*, *идат* místo *идѣт*) nebo písmen, které se vyskytují také v českém jazyce (*однасатого* místo *одинадцатого*, *минит* místo *минут*). Dále se objevovaly přesmyky nebo přidávání písmen (tabulka č. 2). V tabulkách si můžeme povšimnout, že chyby v jednotlivých slovech byly velice individuální (14,3% odpovídá jedné chybě jednoho žáka). Jen v několika slovech z textu chybovalo více dětí a ani tyto chyby nebyly naprosto shodné.

Z výsledků je také patrné, že osvojení odlišného grafického systému nezpůsobilo dětem závažnější problémy. Ani chyb vzniklých na základě negativního transferu mezi českým a ruským jazykem, jež se může projevit v záměně tvarově shodných písmen, která ovšem mají v obou jazycích odlišnou

zvukovou realizaci, se nevyskytlo mnoho. Z celkového počtu přepsaných a opsaných slov nedosáhla v tomto jevu chybovost ani 6%.

### 3.1.3.1.1. Výsledky zkoušky přepisu a opisu

Tabulka č. 1, Vynechávání písmen nebo slabik

Předepsané slovo	Překlad	Chybný přepis žáka	Chybovost v %
познакомиться	<i>seznámit se</i>	познакомится	14,3
сколько	<i>kolik</i>	сколко	28,5
двадцать	<i>dvacet</i>	двадцат, двацать, двадать	42,9
медленее	<i>potaleji</i>	меденее	14,3
одиннадцатого	<i>jedenáctého</i>	одинадтого, одннасатого	28,5
по-английски	<i>anglicky</i>	по-англий	14,3
говорите	<i>mluvíte</i>	горите	14,3

Tabulka č. 2, Záměna písmen

Předepsané slovo	Překlad	Přepis žáka	Chybovost %
Это	<i>toto</i>	Ето	14,3
идёт	<i>jde</i>	идат	14,3
минут	<i>minut</i>	минит	14,3
одиннадцатого	<i>jedenáctého</i>	одннасатого	14,3
с вами	<i>s vámi</i>	с бами	14,3
говорить	<i>mluvit</i>	гоборить	14,3
времени	<i>času</i>	бремени, времени, времени	42,9
Рад	<i>rád</i>	Пал, Пад, Рад	71,43
двадцать	<i>dvacet</i>	дбацать, драсат	28,5

### 3.1.3.1.2. Výsledky zkoušky čtení

Při zkoušce čtení četly děti pomalu, často slabikovaly, zastavovaly se a „luštily“ písmena a to opět především u dlouhých slov (*симпатичных, прыгунчик*) a u slov se shluky souhlásek (*верблюдом, медведь*). Nejvíce děti chybovaly, jak jsem předpokládala, v přízvuku a redukci samohlásek v nepřízvučném postavení, přestože přízvuky byly v textu označeny. Děti většinou spotřebovaly veškerou energii na to, aby správně přečetly všechna písmena a na přízvuk už se nemohly soustředit. Chyby v přízvuku jsou pro citlivé ucho mnohdy rušivé. Na druhou stranu se takových chyb dopouští ještě dlouho i děti, které specifickými poruchami učení netrpí. Navíc tyto chyby většinou nebrání porozumění, a proto je můžeme do jisté míry tolerovat.

Jak ukazuje tabulka č. 3 na následující stránce, dalšími chybami typickými pro děti se specifickými poruchami učení, které se objevily, bylo domýšlení koncovek ([*životn-yj*] místo *животное*, [*simpatič-ich*] místo *симпатичных*), vynechávání písmen a slabik ([*razv,esi,*] místo *развеселит*, [*bora*] místo *бобра*) a přesmykování ([*vučše v vid,e bobra*] místo *лучше в виде бобра*). Celková chybovost ve čtení se pohybovala okolo 26,8%. Domnívám se, že u této konkrétní skupiny dětí mnohé chyby vznikaly i na základě neznalosti slovíček a neporozumění textu.

Tabulka č. 3, Chyby ve zkoušce čtení

Domýšlení koncovek		
Napsané slovo	Překlad	Přečteno žákem
животное	<i>zvíře</i>	[ <i>životn-yj</i> ]
симпатичных	<i>sympatických</i>	[ <i>simpatič-ich</i> ]
медведем	<i>medvědem</i>	[ <i>m,edv,ed,-el</i> ]
папу, маму	<i>tátu, mámu</i>	[ <i>mam-a, pap-a</i> ]
привлекли	<i>využili</i>	[ <i>privl,e-</i> ]
в берлоге	<i>v brlohu</i>	[ <i>v b,erlo-ze</i> ]
с огромными	<i>s obrovskými</i>	[ <i>s ogramy </i> ]
Vynechávání písmen		
развеселит	<i>rozveselí, pobaví</i>	[ <i>razv,esit,</i> ]
eě	<i>ji</i>	[ <i>jo</i> ]

бобра	<i>bobra</i>	[bora]
сделал	<i>udělal</i>	[zda]
<b>Záměna písmen</b>		
в берлоге	<i>v brlohu</i>	[v b,erloze]
человек	<i>člověk</i>	[člov,ek] (přečteno česky)
учителью	<i>učiteli</i>	[uč,it,el]
шутка	<i>vtip</i>	[šitka]
учитель	<i>učitel</i>	[izč,it,el,] (изчитель)
<b>Shluky samohlásek</b>		
медведь	<i>medvěd</i>	(dítě se zastavuje, váhá)
возвратилась	<i>vrátila se</i>	(dítě se zastavuje, váhá)
<b>Přesmykování</b>		
шутка	<i>vtip</i>	[muška] (мушка)
тяжёлый	<i>těžký</i>	[tjožij] (тёжий)
лучше в виде бобра	<i>raději jako bobra</i>	[vučše v vid,e bobra]

### 3.1.3.1.3. **Výsledky zkoušky rozpoznávání hranic slov**

Dělení slov psaných ve formě „hadů“ představuje pro děti s dyslexií obzvláště nelehký úkol. Děti v ní chybovaly z 30%. Nejčastěji zapomínaly oddělit krátká slova s gramatickou funkcí jako jsou spojky, předložky, zájmena od slov plnovýznamových (*счем* místo *с чем*, *онём* místo *о нём*, *потелевизору* místo *по телевизору*). Téměř všechny děti neoddělily zápornou částici *не* od slovesa (*неслышала* místo *не слышала*), která se ruském jazyce na rozdíl od českého píše zvlášť. Na druhou stranu ne nepochopitelně od sebe oddělovaly slovo *бутерброд* přejaté z německého jazyka, které je v tomto jazyce složeným slovem, na *бутер брод*. Nebo oddělovaly části slov připomínající předložku (*за дание* místo *задание*). Někteří v hadu „*Онёмянеслышала*“ odhalili sloveso *нести* ve třetí osobě množného čísla.

Mezi výsledky jednotlivých žáků byly velké rozdíly. Někteří vypracovali úkol téměř bez jediné chyby, jiní si kvůli svým obtížím nebyli schopni s úkolem poradit.

### 3.1.3.2. Obtíže na základě poruch sluchového vnímání

Na poruchu sluchového vnímání byla zaměřena dvě cvičení, zkouška sluchové diferenciacce a diktát. Cílem bylo zjistit, zda jsou děti schopné sluchem zachytit malé rozdíly a rozlišovat slova, která znějí podobně. Tuto schopnost jsem se za pomoci prvního cvičení snažila zjistit na deseti dvojicích slov, které jsem předčítala. Po vyslechnutí každého páru slov měly děti do tabulky zapsat, zda slova zněla stejně, nebo ne. V tomto cvičení děti chybovaly výrazně méně než v další zkoušce, kterou představoval diktát. Ve zkoušce sluchové diferenciacce byla chybovost 25,7%. K tomu je ovšem nutné poznamenat, že rozdíly v chybování mezi jednotlivými dětmi byly značné. Některé děti nebyly schopny správně rozlišit sedm dvojic slov z deseti, jiné nerozlišily pouze jeden pár. To dokazuje, že porucha každého dítěte je svým způsobem jedinečná. Každému dítěti činí obtíže něco jiného, a proto je třeba, abychom také ke každému dítěti přistupovali individuálně. V cvičení na rozlišování podobně znějících slov děti nejčastěji chybovaly stejně jako v českém jazyce v rozpoznání měkkých a tvrdých slabik (*dy-ty-ny, di-ti-ni*) u dvojic slov jako *рады – ради, нить – нить* a dalších slabik odlišných svou měkkostí a tvrdostí jako (*py-pi: пытаться – питаться, by-bi: быть – бить, ly-li: лысый – лисий*), jejichž výslovnost se v českém jazyce nerozlišuje.

Psaní podle diktátu dopadlo ještě o něco málo hůře, s celkovou chybovostí 26%. Na takový výsledek mohla mít také vliv skutečnost, že děti psaní podle diktátu v hodinách ruského jazyka neprocvičují. Jak si můžeme povšimnout v tabulce č. 4, zkouška psaní podle diktátu ukázala, že děti nedělají ani tak chyby v hláskování na základě fonologicky nepřesného zápisu (například vynechání grafému: *велоспедe* místo *велосипеде*), ale chyby, které jsou fonologicky přesné, avšak proti pravidlům pravopisu (*нимагу* místo *не могу*) (viz. tabulka č. 4 *Chyby vzniklé na základě redukce samohlásek v nepřízvučném postavení*). Jinými slovy „píší, jak slyší“. Další chyby, které se v diktátu vyskytly bylo vynechávání písmen, především měkkého znaku (*делаеш* místo *делаешь, фильм* místo *фильм*) a záměna písmen (*хочи, хачу, хачи* místo *хочу, зарисал* místo *записал*). Obtíže dětem dělal také zápis dlouhých slov se shluky souhlásek (*здравствуй,*



кататься) a určování hranic slov (*сверой, сверей, сверий* místo *с Верой*), tedy chyby typické pro děti se specifickými poruchami učení.

Typy chyb v diktátu ukázaly, jak už jsem zmínila výše, že dětem nedělá ani tak obtíže sluchová diferenciacce jako taková, ale spíše osvojení a použití gramatických pravidel a pravidel pravopisu. Neboť, zápis slov byl ve své podstatě fonologicky přesný.

**Tabulka č. 4, Výsledky diktátu**

<b>Chyby vzniklé na základě redukce samohlásek v nepřízvučném postavení</b>			
<b>Diktované slovo</b>	<b>Překlad</b>	<b>Zapsané slovo</b>	<b>Počet chyb v %</b>
что	<i>co</i>	што	42,9
Это	<i>toto</i>	эта	57,1
хочу	<i>chci</i>	хачу, хачи	28,6
не могу	<i>nemohu</i>	нимогу, нимагу	85,7
потому что	<i>protože</i>	потамушто, патамушта, патамушта	85,7
тетрадь	<i>sešit</i>	титрать, титрат, тритрать	57,1
по телевизору	<i>v televizi</i>	па тилевизору	42,8
сейчас	<i>nynt, ted'</i>	сичас	71,4
ничего	<i>nic</i>	ничево	71,4
сегодня	<i>dnes</i>	сиводня, севедно, сиводно	71,4
с Верой	<i>s Věrou</i>	сверой, сверей, сверий	57,1
пойдём	<i>půjdeme</i>	пайдом	71,4
дождь	<i>děšť</i>	дожть, дожт	28,6
идёт	<i>jde, jede</i>	идётъ, идат, едат, идёт, идот, идиот	66,6
<b>Vynechávání písmen (měkkého znaku)</b>			
делаешь	<i>děláš</i>	делаеш	71,4
фильм	<i>film</i>	филм	71,4
<b>Záměna písmen</b>			
Это	<i>toto</i>	Ето	28,6
хочу	<i>chci</i>	хочи, хачу, хачи	42,9
пойдём	<i>půjdeme</i>	пайбом	14,2
записал	<i>zapsal</i>	зарисал	14,2
уже	<i>už</i>	узе, іже	28,6

<b>Dlouhá slova se shluky souhlásek</b>			
здравствуй	<i>ahoj</i>	здрастуй, здраст, здрастрить, здагствуй	85,7
кататься	<i>jezdit</i>	кататся, катастра, катасмяся, ката	85,7
на велосипеде	<i>na kole</i>	на виласипеде, виласипеде, велесепеде	71,4
<b>Hranice slov</b>			
потому что	<i>protože</i>	потамушто, патамушта, патамушта	85,7
не могу	<i>nemohu</i>	немогу, нимогу, нимагу, нима гу	85,7
по телевизору	<i>v televizi</i>	патилевизору	14,2
сейчас	<i>nyní, teď</i>	си час	42,8
задание	<i>úkol</i>	за дание	28,6
с Верой	<i>s Věrou</i>	сверой, сверей, сверий	57,1

### **3.1.3.3.1. Výslovnost**

V rámci kapitol o obtížích ve zrakovém a sluchovém vnímání, bych se ještě ráda krátce zastavila u výslovnosti a upozornila na velké rozdíly v její kvalitě v případě, kdy děti opakuji podle vzoru, nebo spontánně hovoří, a v případě, kdy čtou. Nežřídká se stává, že děti opakuji slova a věty správně a sluchová diferenciaci jim pravděpodobně tedy nedělá větší potíže. Ovšem pokud tato známá slova mají přečíst, ve výslovnosti chybují. Zde se pravděpodobně jedná spíše o poruchu intermodálního kódování, v případě čtení o spojení grafického znaku s příslušným zvukem. V ruském jazyce jde především o redukci samohlásek v nepřízvučném postavení a o přízvuk, který je v ruštině na rozdíl od českého jazyka pohyblivý.

### **3.1.3.3. Obtíže na základě poruch paměti**

Jednou z příčin specifických poruch učení, jak jsem již zmiňovala, může být u některých dětí deficit paměti, ať už paměti pro viděné, slyšené, paměti krátkodobé nebo dlouhodobé, to znamená poruchu v zapamatování informací. Přestože s dětmi soustavně opakujeme slabiky, slovíčka, koncovky apod.,

nevtisknou si je do paměti tak lehce a rychle jako ostatní děti a mají potíže s jejich znovupoznáváním a ještě větší obtíže se jejich znovuvybavováním. Paměť je ve výuce cizího jazyka velice důležitá a její poruchy ovlivní znalost a šíři slovní zásoby, ale také gramaticky správné vyjadřování nebo pravopis. Vliv poruch paměti na správný zápis slov se projeví ve vynechávání písmen, v psaní velkých písmen nebo například koncovek. Děti si totiž špatně vstíjí do paměti správný obraz slova. Otázkou zůstává nakolik si při psaní „špatně diktují“ (jde tedy o poruchu sluchové diferenciaci a intermodálního kódování) a nakolik jde o nedostatečnost paměti. Protože u chyb jako je vynechávání písmen, chybné psaní (čtení koncovek), záměna písmen apod. nemusí být příčinou výlučně porucha paměti, ale jejich příčiny mohou být různé, objevovaly se tyto chyby ve všech prováděných zkouškách.

Podle průzkumu Kláry Špačkové děti nejvíce chybovaly právě v překladech. V německém i anglickém jazyce převažovaly chyby vyplývající z neznalosti slovní zásoby, které v anglickém jazyce překročily hranici 50% a v německém 20%. (Klára Špačková, 2005, s. 120).

Vzhledem k tomu, že zapamatování slovní zásoby, gramatických pravidel a pravidel pravopisu úzce souvisí s pamětí a při překládání z jednoho jazyka do druhého si je musí žáci vybavit, mohou se při překladu poruchy paměti projevit. Proto zařazuji výsledky překladu do této kapitoly. Zároveň ovšem musíme brát v úvahu fakt, že k procesu překladu není zapotřebí pouze paměti, ale i dalších schopností i dovedností (například, pokud má dítě text správně přeložit, musí ho také správně přečíst - funkce zrakové diferenciaci). Proto chyby, kterých se v překladu děti dopustily, nemusí být vždy zapříčiněny nedostatečností paměti.

### **3.1.3.3.2. Výsledky překladu**

Když vezmeme v úvahu pouze chyby pramenící z neznalosti slova, tedy z toho, že si je dítě vůbec nezapamatovalo a vyloučíme chyby gramatické, chyby v pravopisu, vynechání písmene apod., dosáhla u testovaných dětí z celkového počtu chyb v překladu chybovost z neznalosti slovíček v ruském jazyce pouze 28,2%. Vysvětlení pro takový výsledek můžeme hledat v podobnosti českého a

ruského jazyka. Slova, která svou formou i svým významem odpovídají těm českým jako *отец, много, день*, tvoří více než 60% běžně užívané ruské lexiky (Radko Purm, 2003, s. 78). To znamená pro české žáky velkou výhodu a možnost využití pozitivního mezijazykového transferu. Ačkoliv podobnost slov českého a ruského jazyka může být i příčinou vzniku chyb (dítě přeloží slovo *bratr* jako *брат* namísto *брат*), většinou český ekvivalent pomůže k vybavení si slova v ruském jazyce.

Jak vyplývá z tabulky č. 5, potíže dělalo dětem vybavení předložek a spojek (*в булочную, в Италию, по телевизору, чтобы*), které buď zvolily chybně, nebo je vynechaly úplně. Dále slova nebo slovní spojení odlišná od češtiny, kdy obrat překládaly doslovně a spoléhaly tak na podobnost obou jazyků, která je ovšem tentokrát zradila (*в котором часу – в коллик hodin, překládaly jako в сколько часов, в коллик hodin, apod.*).

**Tabulka č. 5, Překlad – chyby z neznalosti slova**

Neznalost slova		
Slovo v ČJ	Překlad do RJ	Chybovost v %
do (pekařství)	<i>в (булочную)</i>	33,3
(do) pekařství	<i>(в) булочную</i>	33,3
aby	<i>чтобы</i>	33,3
psát	<i>писать</i>	16,6
dopis	<i>письмо</i>	16,6
do Itálie	<i>в Италию</i>	33,3
v kolik hodin	<i>в котором часу, когда</i>	66,6
dávají (v televizi)	<i>идёт (по телевизору)</i>	33,3
v (televizi)	<i>по (телевизору)</i>	33,3
kabát	<i>пальто</i>	33,3
nesluší	<i>не идёт</i>	33,3
různý	<i>разный</i>	33,3
najít brýle	<i>найти очки</i>	33,3
letní počasí	<i>летняя погода</i>	16,6
prší	<i>дождь идёт</i>	33,3

Gramatické a pravopisné chyby byly o něco četnější. V součtu dosáhly 58%. Co se týče chyb gramatických (viz. tabulka č. 6), vyskytovaly se nejčastěji v časování sloves, z nichž největší problém představovalo časování slovesa *хотеть* v množném čísle. Dále se objevily chyby ve skloňování podstatných (*друзови, друже* místo *друзу*) a přídavných jmen. Pod vlivem češtiny také většina dětí chybně určila rod podstatného jména *кофе*, a proto i koncovka přívlastku *чёрный* byla potom chybná.

Jak si můžeme povšimnout v tabulce č. 6, mnoho gramatických chyb vzniklo na základě mezijazykové interference mezi ruským a českým jazykem. Děti často připisují ruským slovům stejné vlastnosti jako mají jejich české ekvivalenty (*в Париж* - do Paříže překládaly jako *(do) Париже*; *друзу* – příteli, kamarádovi; *друзови, друже*; *спортивная* – sportovní; *спортивни*; *программа* – program; *програм*, apod.)

Na druhou stranu děti vůbec nechybovaly ve slovosledu, neboť podobnost větné stavby českého a ruského jazyka jim umožňuje do velké míry doslovný překlad.

Pravopisné chyby (viz. tabulka č. 7) byly stejného druhu jako v diktátu. K nejčastějším patřilo vynechávání písmen, obzvláště pak měkkého znaku (*нисат* místo *нисать*, *нисмо* místo *письмо*), psaní zdvojených souhlásek (*нпрограма* místo *программа*). Dále se objevovaly chyby vzniklé na základě redukce samohlásek v nepřízvučném postavení (*пашла* místo *пошла*), výslovnosti znělých a neznělých souhlásek (*дожть* místo *дождь*, *хлеп* místo *хлеб*), děti si „špatně diktovaly“ a v neposlední řadě pak chyby vzniklé záměnou písmen (viz tabulka č. 8).

Tabulka č. 6, Překlad – gramatické chyby

Gramatické chyby			
Slovo	Překlad	Překlad žáka	Chybovost v %
pojede	<i>мы поедем</i>	поедеме	33,3
do Paříže	<i>в Париж</i>	Париже	16,6
chceme	<i>мы хотим</i>	мы хотим, мы хочу	50
příteli	<i>другу</i>	другови, друге	50
do Itálie	<i>в Италию</i>	Италие, до Италиен	50
sportovní	<i>спортивная</i>	спортивни	33,3
program	<i>программа</i>	програма	33,3
hnědý (kabát)	<i>коричневое</i>	каричевый, каричневи, каричневы	66,6
nesluší	<i>не идёт</i>	неидёт, неедет	66,6
černá káva	<i>чёрный кофе</i>	чёрное, чёрний, черной кофе	66,6
pomoci bratrovi	<i>помочь брату</i>	поможем братови, поможем братр, помоч брат	50

Tabulka č. 7, Překlad – pravopisné chyby

Chyby v pravopisu			
Slovo	Překlad	Překlad žáka	Chybovost v %
psát	<i>писать</i>	писат	33,3
dopis	<i>письмо</i>	писмо	50
program	<i>программа</i>	програма	33,3
kabát	<i>пальто</i>	палто	16,6
babička	<i>бабушка</i>	бабучка	16,6
šla	<i>пошла</i>	пашла	16,6
do pekařství	<i>в булочную</i>	в булошную	16,6
chléb	<i>хлеб</i>	хлеп	16,6
jde	<i>идёт</i>	идиот, идот, йеде, едѐ	38,9
děšť	<i>дождь</i>	дожт, дождь	33,3
hnědý	<i>коричневое</i>	каричевый, каричневи, каричневы	66,6
jemu	<i>ему</i>	иму	16,6
káva	<i>кофе</i>	коффе	16,6

Tabulka č. 8, Překlad – záměna písmen

Záměna písmene			
Slovo	Překlad	Zápis žáka	Chybovost v %
do pekařství	<i>в булочную</i>	булочную	16,6
aby	<i>чтобы</i>	чтобу, чтовы	33,3
dopis	<i>письмо</i>	пысмо	16,6
do Itálie	<i>в Италию</i>	Италие, до Италиен	33,3
v televizi	<i>по телевизору</i>	в тилевізері	16,6
letní počasí	<i>летняя погода</i>	летняя дорога	16,6

### Opomenutí slova

Dalším typem chyb, které se v překladech objevily, bylo opomenutí slov. Nejčastěji krátkých slov s gramatickou funkcí jako jsou předložky (*в булочную*, *по телевизору*, *в Италию*), osobní zájmena (*мы поедем*, *мы хотим*) a další druhy zájmen (*это*, *ему*). V tomto případě však celková chybovost nepřesáhla 11,6%.

#### 3.1.3.4. Obtíže na základě poruch vnímání časového sledu a posloupnosti

Ve výuce jazyka se poruchy posloupnosti projevují například v zapamatování pořadí dnů v týdnu, měsíců v roce, číselné řady, v přesmých (přehození pořadí slabik) apod. Porucha dílčí funkce seriality může ovlivňovat schopnost tvoření vět a dodržování slovosledu. Samy děti, které mají zkušenost také s výukou anglického jazyka, se mi svěřovaly, že jim slovosled a tvoření vět dělá největší problémy, neboť věty, které si nejprve vytvoří v duchu v češtině potom do angličtiny doslovně překládají, což v případě anglického jazyka není možné. Z tohoto hlediska přináší dětem se specifickými poruchami učení ruský jazyk nespornou výhodu, neboť, jak jsem mohla pozorovat, jejich obvyklý postup doslovného překladu je do značné míry možný. V zadávaných zkouškách proto děti při překladu vět z českého jazyka do ruského ve slovosledu nechybovaly.

Jak jsem se již zmiňovala v kapitole o deficitech dílčích funkcí, porucha vnímání časového sledu může ovlivňovat také průběh vyučování, neboť vyučování představuje vlastně sérii úkolů a úkonů, které po sobě následují a které je třeba vykonávat v určitém pořadí. Při zadávání úkolů je třeba dětem jasně instrukce vysvětlit a ještě je zopakovat, popřípadě děti obcházet a kontrolovat, zda dělají opravdu to, co mají. Než dokončí jednu práci, často zapomenou, jak mají postupovat u následující otázky. Při plnění testových otázek se často stávalo, že ačkoliv měly děti zpracovat jen jedno cvičení, pokračovaly dál, aniž by znaly zadání.

### **3.1.3.5. Obtíže na základě poruch soustředění a pozornosti**

S popsány problémy souvisí také porucha soustředění a pozornosti. Děti vyruší různé zvuky z ulice, vědomí, že jejich spolužáci hrají turnaj ve fotbale. Baví se spolu, nebo vykfiknou, co je zrovna napadne. Někdy je z koncentrace vyvede pocit, že cvičení nezvládnou a předem ho vzdávají. Je nutné je stále povzbuzovat, aktivovat jejich pozornost a nesetrvávat příliš dlouho u jedné činnosti, zvláště pokud jde o psaní nebo čtení.

### **3.1.3.6. Obtíže na základě poruch pravolevé a prostorové orientace**

Tyto obtíže, které se obvykle projevují například špatnou orientací v knize nebo na papíře (cvičení vlevo dole, sloupeček vpravo, na třetím řádku), se za mého působení ve třídě tímto způsobem nijak výrazně neprojevily. Typickou obtíží však bylo zrcadlové psaní písmen, zejména *E - 3* - 3.

## **3.1.4. VÝSLEDKY PRŮZKUMU – SHRnutí**

Výsledky zkoušek potvrdily, že specifické poruchy učení se v procesu osvojování ruského jazyka projevují a že se projevují podobným způsobem jako v českém jazyce. Ve zkouškách zaměřených přímo na projevy specifických poruch učení, tedy ve zkoušce přepisu, opisu, sluchové diferenciaci a určování hranic slov byla celková chybovost 15,3%, což je velice dobrý výsledek.



Nejčastěji děti chybovaly v psaní dlouhých slov a slov se shluky samohlásek. K nejčastějším chybám patřila záměna písmen, vynechávání písmen, slabik nebo slov, přesmyky a domýšlení koncovek. Tyto chyby se neprojevovaly pouze ve výše jmenovaných písemných zkouškách, ale také v překladu nebo při čtení.

Celková chybovost v písemných zkouškách tj. v přepisu, opisu, diktátu a překladu činila 22,8%. Písmo většiny dětí bylo dysgrafického charakteru, kostrbaté, těžko čitelné, s nepravidelným sklonem. Předpoklad, že jedním z největších problémů ruského jazyka pro děti se specifickými poruchami učení bude osvojení nového grafického systému se nepotvrdil. Z celkového počtu chyb v písemných zkouškách (přepis, opis, diktát a překlad) tvořila záměna písmen zapříčiněná mezijazykovou interferencí jen 12%.

Chybovost 26% v diktátu (tabulka č. 9) by mohla ukazovat na obtíže ve sluchové diferenciaci. Když se ovšem na chyby v diktátu podíváme blíže, zjistíme, že jsou ve většině fonologicky přesné, ale proti pravidlům pravopisu. Tyto pravopisné chyby i chyby ve výslovnosti dětí, které se projevily hlavně během zkoušky čtení, způsobuje charakter přízvuku v ruském jazyce, jež má vliv na kvantitativní a kvalitativní redukci samohlásek v nepřízvučném postavení, proto je nutné se na tento jev ve výuce zaměřit a dětem trpělivě vštěpovat správný obraz a správnou výslovnost slov.

**Tabulka č. 9 Celková chybovost**

	Počet slov/úkol	Celkem slov	Počet chyb	Počet chyb v %	Uspěšnost v %
Překlad vět z ČJ do RJ	33	198	72	36,4	63,6
Diktát	51	357	93	26	74
Překlad slovíček z RJ do ČJ	7	42	8	19	81
Překlad slovíček z ČJ do RJ	9	54	23	42,5	57,5
Sluchová diferenciacie	10	70	18	25,7	74,3
Přepis a opis	51	357	26	7,3	92,7
Určování hranice slov	21	147	44	30	70
Čtení	156	153	41	26,8	73,2
Celkem	338	1378	318	23	77

V tabulce č. 9 si můžeme povšimnout, že děti nejvíce chybovaly v překladech, přičemž v překladu z českého jazyka do ruského se chyb objevilo výrazně více. Celková chybovost ve všech překladech dohromady dosáhla 35% (viz. tabulka č. 10). Podle mého názoru není tento výsledek příliš překvapivý, neboť překlad klade větší nároky na míru osvojení slovní zásoby, gramatických pravidel, pravidel pravopisu a jejich použití. Zajímavé by jistě bylo zjistit, jak by si s takových testem poradily děti bez poruch učení a výsledky porovnat. Dětem vybavování slovíček nedělalo příliš velké problémy. Pravděpodobně proto, že mohly využívat podobnosti mezi českým a ruským jazykem. Z celkového počtu chyb bylo jen 28,2% chyb způsobených neznalostí slova (viz. tabulka č. 10). Při překladech převažovaly chyby gramatické a pravopisné (33% a 25,2% z celkového počtu chyb). Jednou z příčin gramatických chyb byla také negativní interference mezi českým a ruským jazykem, kdy děti připisovaly ruským slovům gramatické vlastnosti jejich českých ekvivalentů. Protože je však osvojení gramatiky prostředkem a ne cílem výuky ruského jazyka, a navíc u dětí se specifickými poruchami klademe důraz především na porozumění a ústní projev, můžeme tento výsledek považovat za opravdu velice dobrý.

Z celkového počtu chyb, kterých se děti v písemných zkouškách (přepis, opis, diktát a překlad) dopustily, se mezijazyková interference stala příčinou jen 20% chyb. K nejčastějším chybám patřila záměna tvarově podobných písmen a jak jsem již zmínila chyby ve skloňování a časování.

Na základě takových výsledků zkoušek můžeme usuzovat, že při osvojování ruského jazyka převažují výhody vycházející z jeho podobnosti s českým jazykem nad obtížemi, které tato podobnost přináší. Na tomto místě bych ještě chtěla upozornit, že popisované zkoušky nebyly zaměřeny na řečové dovednosti, kde by se výhoda podobnosti obou jazyků projevila nejvíce.

Na závěr bych chtěla připomenout, že zde hodnotíme výsledky jen velmi malé skupiny dětí, a proto nemůžeme výsledky příliš generalizovat. Na druhou stranu hodnotíme výsledky určitého celku, který tvoří sedm dětí. Pokud se totiž

zaměříme na jednotlivé děti, zjistíme, že každému z nich činí potíže něco jiného a v něčem jiném naopak vyniká. Někdo lépe čte, někdo píše rychleji, jinému se pletou písmena, další více chybuje ve sluchové diferenciaci apod. Z toho vyplývá, že porucha každého dítěte je jedinečná, a proto musíme ke každému dítěti přistupovat individuálně. Jen tak může být naše pomoc účinná.

**Tabulka č. 10 Příklad – typy chyb**

	Počet slov/úkol	Celkem slov	Počet chyb	Počet chyb v %	Úspěšnost v %
<b>Příklad</b>	49	294	103	35	65
		<b>Počet chyb</b>	<b>Počet chyb v %</b>	<b>Úspěšnost v %</b>	
<b>Neznalost slov</b>		29	28,2	71,8	
<b>Gramatické chyby</b>		34	33	67	
<b>Pravopisné chyby</b>		26	25,2	74,8	
<b>Opomenutí slova</b>		12	11,6	88,4	
<b>Záměna písmen</b>		8	7,8	92,2	

## **3.2. Speciální vzdělávací potřeby ve výuce cizího jazyka**

Děti se specifickými poruchami učení patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a potřebují tedy specifickou pomoc. Aby tato pomoc byla skutečně účinná, měla by být dětem poskytována nejen v pedagogicko-psychologických poradnách a v rodině, ale také ve vyučování, jež je předmětem našeho zájmu. Vzhledem k tomu, že specifické poruchy učení činí největší obtíže zejména ve výuce jazyka a to nejprve mateřského a posléze některého z cizích jazyků a většina učitelů cizích jazyků může očekávat, že bude s tímto problémem dříve nebo později konfrontována, chtěla bych se zaměřit na možnosti pomoci a nápravy, které může využít učitel na poli vyučování cizího jazyka.

Během svého průzkumu a dalších svých setkání s dětmi se specifickými poruchami učení se mi potvrdilo, že porucha každého dítěte je velice individuální, což klade větší nároky na učitele. Učitel by měl znát druh poruchy každého žáka a přizpůsobit se jeho podmínkám. V závislosti na individuálních schopnostech dítěte je třeba, aby hledal specifické postupy a metody výuky a přizpůsobil své požadavky, které by měly být přiměřené, to ovšem neznamená naprosto nenáročné. Člověk se přirozeně chová tak, jak to od něj okolí očekává. Pokud od žáka neočekáváme nic než neschopnost, přijme tuto roli bezmocného a začne se za ni schovávat. Úkolem učitele je podporovat rozvoj dítěte a naučit ho využívat svého potenciálu. Obsah, formy a metody vzdělávání, které mají vytvořit takové podmínky, aby odpovídaly potřebám a možnostem dítěte, by měli být obsahem individuálního vzdělávacího plánu.

Individuální vzdělávací plán tedy poskytuje učiteli možnosti přizpůsobit se schopnostem dítěte. Drahomíra Jucovičová a Jaroslava Budíková ve svém příspěvku uvádí možnosti, jak využít individuálního vzdělávacího plánu ve výuce dětí se specifickými poruchami učení (Drahomíra Jucovičová a Jaroslava Budíková, 2005, s. 100). Na tomto místě bych chtěla zmínit některé z těch, které mohou hrát důležitou roli při výuce cizího jazyka a povědomí o nich může

přinést užitek každému učiteli cizího jazyka, který se s otázkou poruch učení setká.

Cílem výuky cizího jazyka je ovládnutí receptivních (poslech a čtení) i produktivních (písemný a ústní projev) řečových dovedností v odpovídající míře, které se děje prostřednictvím jazykových prostředků – mluvnice, slovní zásoby, zvukové a psané podoby cizího jazyka (Eva Podhajská, Pavla Nečasová, 2000/2001, s. 41). Protože děti s dyslexií mívají obtíže se čtením textu a také v písemném projevu, upřednostňujeme ústní ovládnutí jazyka – nácvik poslechu a ústního projevu. Klademe důraz na komunikativní přístup se zaměřením spíše na to, aby žák cizímu jazyku porozuměl a dokázal se vyjádřit v běžných situacích.

### **3.2.1. ČTENÍ**

Učitel by měl mít přehled o zvládnuté úrovni čtenářských dovedností dítěte a to nejen v cizím jazyce, ale rovněž v jazyce mateřském a při hodnocení tuto úroveň respektovat. Zároveň by měl při nácviku čtení dodržovat nápravné postupy doporučené v rámci reedukace v pedagogicko-psychologické poradně a taktéž umožnit žákovi používání potřebných pomůcek jako například čtecího okénka. Vždyť krátkozrakému také nebráníme při čtení používat brýle. Vyvolávat žáka k hlasitému čtení před celou třídou by měl učitel jen uvážlivě, jen ke čtení kratšího méně náročného textu a jeho výkon ve čtení nikdy nesrovnávat s výkony ostatních spolužáků. Učitel by neměl na chyby ve čtení poukazovat slovy s negativním emocionálním nábojem („špatně“, „zase chyba“), ale raději vybírat výrazy jako „opatrně“, „pozor, písmenko“. Učitel by měl respektovat pomalé tempo čtení a upřednostňovat vždy kvalitu před kvantitou. Podpora a ocenění i drobných úspěchů pozitivně působí na postoje žáka ke čtení i k sobě samému. Velice záleží na výběru textu. Měl by být přiměřený z hlediska obsahu i náročnosti nejen pro výuku ve škole, ale také pro domácí práci.

Děti s dyslexií mívají obtíže se čtením textu a celkově s osvojováním jazyka prostřednictvím čtení (např. osvojování slovíček čtením), proto je vhodnější dát přednost osvojování s využitím sluchu jako například hlasité předříkávání, předčítání, audiozáznamy, používání speciálních ozvučených

počítačových programů, apod. (Drahomíra Jucovíčová, Jaroslava Budíková, 2005, s. 104).

### **3.2.2. PSANÍ**

Stejně jako na čtení i na psaní musíme dětem s dyslexií, dysgrafií nebo dysortografií dopřát více času tak, aby ho měly dostatek na potřebnou hláskovou analýzu a syntézu slova nebo odůvodnění gramatických jevů. Při přepisu a opisu vyčerpají mnoho času již na čtení, proto nemusí stihnout vypracovat celý úkol. V tomto případě nesmíme považovat nedopracovaný úkol za chybu. Na tuto možnost dítě předem upozorníme, aby se ze spěchu zbytečně nedopouštělo chyb. I v tomto případě upřednostňujeme kvalitu před kvantitou. Diktáty raději nahradíme například jeho zkrácenou verzí, doplňovacím cvičením, nebo alespoň pomaleji diktujeme. Kromě toho musíme brát v úvahu, že dětem s dyslexií činí potíže přečíst po sobě to, co napsaly, což jim ztěžuje kontrolu napsaného. Dalších časově limitovaných cvičení jako pětiminutovky apod. je lépe se vyvarovat. Při ověřování vědomostí písemnou formou zařazujeme kratší a jednodušší cvičení s jasným a stručným zadáním. Někdy je vhodné instrukce nahradit ústním sdělením. V každém případě ovšem musíme ověřit, zda všechny děti porozuměly zadání úkolu. Chyby, kterých se děti dopustily, nejprve ověříme ještě ústně a teprve potom hodnotíme. Pokud je to možné, nahradíme písemné ověřování ústním. Při slohovém cvičení se zaměříme především na obsahovou stránku práce a gramatické a jiné specifické chyby nezahrnujeme do hodnocení. V ruském jazyce se osvědčilo umožňovat dětem přejít na psanou formu tiskacího písma.

### **3.2.3. GRAMATIKA**

I zde platí, že by učitel měl přizpůsobit požadavky tak, aby odpovídaly aktuálním schopnostem a dovednostem dítěte a nezapomínat, že méně je někdy více. Také na osvojení a upevnění nového učiva budou děti potřebovat prodloužený čas. Při výkladu nové látky bychom se měli zaměřit pouze na jeden nový jev, umožnit dětem rozfázování do struktury a jednotlivých kroků a

gramatické učivo zpřehlednit. Pro seznamování s novými jevy je vhodnější nejprve volit audioorální metodu a výklad nezačínat pravidlem, ale příkladovými větami. Dětem bychom měli umožnit v případě potřeby využívat tabulky a přehledy gramatických pravidel. Při ověřování znalostí bychom měli hodnotit jen ty jevy, které byly dostatečně procvičeny a pokud k ověřování použijeme písemnou formu, jednotlivé chyby před hodnocení pokud možno ověříme nejdříve ústně. Chyby bychom neměli opravovat výraznou barvou, aby si dítě chyby nefixovalo a zároveň poskytnout dítěti správný vzor, aby si chybu mohlo opravit. Důležité je vést děti ke správnému postupu při zdůvodňování použití gramatických jevů.

### **3.2.4. SLOVNÍ ZÁSoba**

Vzhledem k tomu, že zapamatování a hlavně vybavování slovíček činí dětem s dyslexií nemalé potíže, obzvláště pak s narůstajícím množstvím nových slov, měli bychom k osvojování vybírat jen nejdůležitější slova, fráze a věty. Slovíčka je potřeba neustále, systematicky opakovat a upevňovat, aby v nich žáci získali určitou jistotu. Uvádění slovní zásoby bychom měli přizpůsobit typu poruchy dítěte. Pro osvojování slovní zásoby a stejně jako pro osvojování gramatiky a vlastně cizího jazyka vůbec platí používat co nejvíce názornosti, co nejvíce konkretizovat, využívat obrázky, konkrétní předměty a činnosti, řešení situací, dramatizace, interaktivní počítačové programy apod. Měli bychom využívat častého poslechu jazyka, do výuky zařazovat různá říkadla, hádanky, krátké anekdoty básničky, písničky, které také pomáhají rozvíjet jazykový cit, smysl pro rytmus a výslovnost. Opět preferujeme spíše ústní formu, ovšem nesmíme zapomínat, že pro mnohé děti je nezbytná také zraková opora (Drahomíra Jucovičová, Jaroslava Budíková, 2005, s. 100-105).

### **3.3. Náměty na pomůcky pro výuku ruského jazyka u dětí se specifickými poruchami učení**

Pro výuku cizího jazyka a to nejen u dětí se specifickými poruchami učení platí používat co nejvíce názornosti. Názornost zvyšuje zájem o předmět výuky, pomáhá utvářet jasnější představy o probíraných jevech a především o abstraktních pojmech, rozvíjí pozorovací schopnosti žáků a aktivizuje je.

Některé děti se specifickými poruchami učení trpí sníženou schopností koncentrace a je nutné stále podněcovat jejich pozornost. K udržení pozornosti pomáhá změna činností, využívání názorných pomůcek, situační cvičení, pohyb, hry nebo například praktické činnosti dětí. Ovšem nic se nemá přehánět. Časté střídání činnosti může u některých dětí způsobit horší orientaci v průběhu vyučování a vyvolává u nich pocit zmatku. Dítě nestačí přenést svou pozornost na další činnost, neboť stále ještě ulpívá na předchozím jevu. Tyto děti upřednostňují jisté stereotypy ve výuce, které u nich pocíty nejistoty a zmatku odstraňují.

Při osvojování cizího jazyka je vhodné zapojovat všechny smysly (různé hmatové pomůcky, tvrdé a měkké kostky, bzučák, vytleskávání, interaktivní pomůcky, které si vytváří dítě samo nebo ve spolupráci se spolužákem), využívat prvky interaktivního a vrstevnického vyučování. Čím více smyslů děti při výuce zapojí, tím lépe jev pochopí a zapamatují si ho. Pro děti se specifickými poruchami učení je velice důležitý hmat. Hmatem zakoušíme svět od narození, přesto tento smysl u dětí tradičně blokujeme. Kolikrát jsme řekli: „Nesahej na to!“ „Polož to!“ „Neukazuj prstem!“ „Nepočítej na prstech!“ A přitom sami „neuvěříme, dokud si na to nesáhneme“, „musíme si to srovnat v hlavě“, „uchopíme problém“ nebo něco „udržíme v paměti“.

V jazyce se vyskytuje mnoho abstraktních skutečností, jevů, slov a pravidel, které si musíme osvojit. Jak tedy můžeme vzít jazyk do ruky a manipulovat s ním, jak ho můžeme „uchopit a pochopit“? Při troše fantazie dokáže každý namalovat vítr, teplo, smutek nebo radost. Měla jsem to štěstí, že jsem se setkala s lidmi, kteří dokáží skloubit svou fantazii, zkušenost, úsilí a vytrvalost a



pomáhají dětem s dyslexií dosáhnout dobrých výsledků i v tak obtížné oblasti jako je cizí jazyk. Jedním z nich je Ing. Dagmar Rýdlová, specialista na hmatové pomůcky pro konkretizování abstraktních pojmů a autorka řady učebních pomůcek a metod pro děti s dyslexií, se kterou jsem se setkala na jednom z jejích seminářů, které pravidelně pořádá pražské DYS-centrum. Na semináři nám mimo jiné představila svůj projekt „jazyky bez bariér“, který zahrnoval demonstraci různých pomůcek a právě vyvíjeného počítačového programu pro výuku anglického jazyka. Informace o tomto „speciálním programu pro jazykovou výuku dětí a mládeže se specifickými potřebami učení i pro populaci bez "jazykových buněk", který je již úspěšně používán, můžeme nalézt na webových stránkách [www.jazyky-bez-barier.cz](http://www.jazyky-bez-barier.cz). Zajímavé by samozřejmě bylo pokusit se vypracovat podobný počítačový program pro výuku ruského jazyka, ale takový úkol již přesahuje rámec této práce. Nicméně mé setkání s paní Rýdlovou na jejím semináři pro mne bylo natolik inspirující, že jsem se rozhodla některé její pomůcky vhodně přepracovat pro výuku ruského jazyka, popřípadě je doplnit o některé vlastní.

### **3.3.1. NÁZORNÉ POMŮCKY PRO UCHOPENÍ SLOVÍČEK A GRAMATIKY**

#### **3.3.1.1. ČTENÍ**

K nácvičku nového písmene bychom měli využívat multisenzoriálního přístupu. Vhodnými aktivitami je obtahování písmene, vybarvování „dutých“ písmen, modelování písmen z provázku, drátku nebo špejlí, napodobení písmen tělem, vyhledávání tvaru písmene v prostoru třídy, dokreslování tvarů písmen, vyhledávání písmene v různých tiskovinách apod.

K nácvičku čtení slov a vět může dobře posloužit následující pomůcka. Stříhání je pro děti zábavná činnost, která pomáhá udržet jejich pozornost. Zároveň rozvíjí schopnost zrakové analýzy a syntézy a tak zlepšuje i dovednost čtení. Práce ruky zde do jisté míry kompenzuje potíže se zrakovou analýzou. Výhodou této pomůcky je, že, ačkoliv jsou věty a slova rozstříhaná až na písmenka, stále drží pohromadě a dítě je může znovu skládat a rozkládat, aniž by

udělalo chybu v pořadí písmen, takže si dobře zafixuje správnou podobu slova. Současně ještě procvičí probranou slovní zásobu.

### 3.3.1.1.1. Nastříhej si slovíčko, nastříhej si větu.

Jak se jmenuješ?														
К	а	к		т	е	б	я		з	о	в	у	т	?

Jmenuji se Katka.															
М	е	н	я		з	о	в	у	т		К	а	т	я	.

Kde bydlíš?													
Г	д	е		т	ы		ж	и	в	ё	ш	ь	?

Bydlím v Praze.														
Я		ж	и	в	у		в		П	р	а	г	е	.


### 3.3.1.2. SLOVÍČKA


Při osvojování slovíček bychom měli používat co nejvíce názornosti. Je užitečné pokud slovíčka představujeme v nějaké logické souvislosti, v tematických celcích nebo například na základě podobnosti jejich stavby. Novou slovní zásobu je vhodné zasazovat do nějakého kontextu, tvořit s dětmi myšlenkové mapy nebo vytvářet malované texty jako například «... *любит* – не *любит*» - „... rád – nerad“, viz dále.


#### 3.3.1.2.1. Názorná slovíčka I


Děti si mohou samy kromě běžných kartiček s obrázkou, vytvořit také kostky s ruskými slovíčky a potom je využívat v hodinách ruštiny. Přepis výslovnosti je pro děti s dyslexií velmi důležitý, protože nedokáží dobře

rozlišovat hlásky a jejich skupiny. Přepis výslovnosti jim pomáhá vidět, co vlastně slyší (Dagmar Rýdlová, 2005, s. 154).


	<b>собака</b>	<b>[sabákə]</b>	<b>pes</b>
---	---------------	-----------------	------------

	<b>кошка</b>	<b>[kóškə]</b>	<b>kočka</b>
---	--------------	----------------	--------------

	<b>мальчик</b>	<b>[mál'čik]</b>	<b>chlapec</b>
---	----------------	------------------	----------------

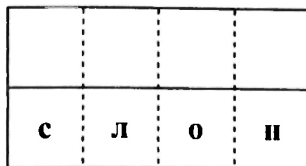
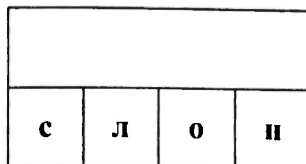
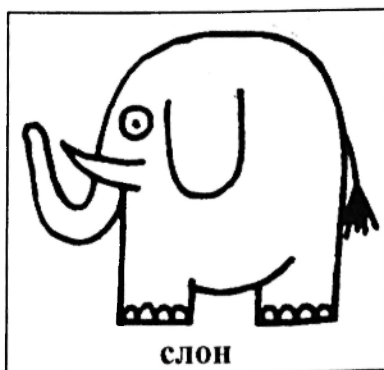
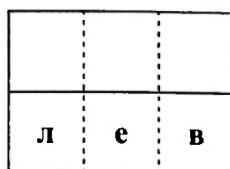
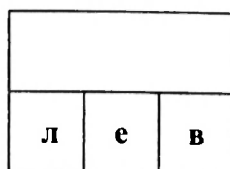
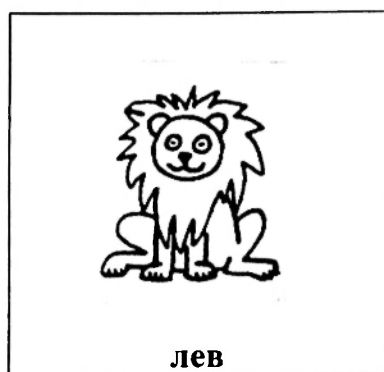
	<b>девушка</b>	<b>[d'évuškə]</b>	<b>dívka</b>
---	----------------	-------------------	--------------

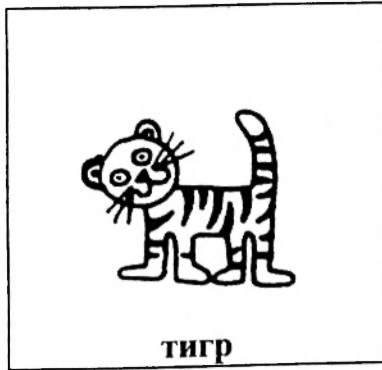
	<b>книга</b>	<b>[knígə]</b>	<b>kniha</b>
---	--------------	----------------	--------------

	<b>машина</b>	<b>[mašínə]</b>	<b>auto</b>
---	---------------	-----------------	-------------

### 3.3.1.2.2. Názorná slovíčka II

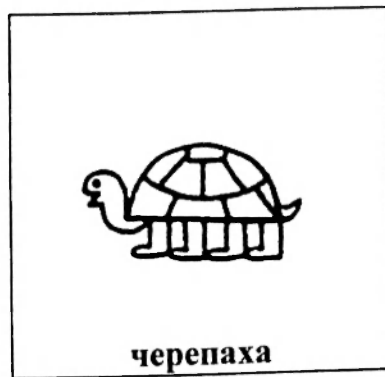
Děti se mohou také vydat například do zoologické zahrady, kde se naučí názvy některých zvířat. Děti vyhledají k obrázkům správné názvy zvířat, ze kterých si vytvoří jakési podstavce. Na ně pak zavěšují shodná písmenka z rozstříhané řady. Zároveň se tak naučí slova správně číst a psát a opět trénují schopnost zrakové analýzy a syntézy.





т	и	г	р

т	и	г	р



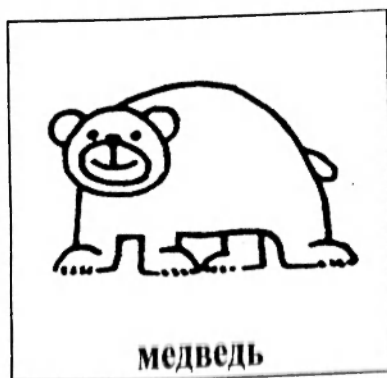
ч	е	р	е	п	а	х	а

ч	е	р	е	п	а	х	а



о	б	е	з	ь	я	н	а

о	б	е	з	ь	я	н	а



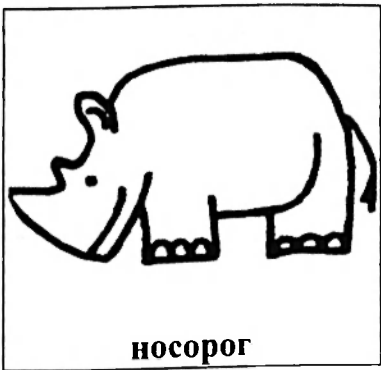
м	е	д	в	е	д	ь

м	е	д	в	е	д	ь



б	е	г	е	м	о	т

б	е	г	е	м	о	т

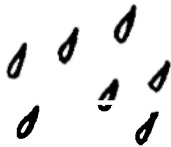





н	о	с	о	р	о	г

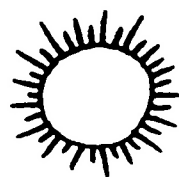
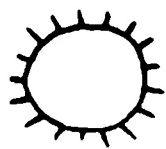
н	о	с	о	р	о	г

### 3.3.1.2.3. Názorná slovíčka III

Děti si při oblíbené interaktivní hře mohou procvičit pojmenování atmosférických jevů. Rámeček s obrázkem vlevo děti odstříhnou a přiloží ho na rámeček s obrázkem vpravo, tak aby se oba obrázky překrývaly. Pomocí tužky se dá déšť nebo sníh do pohybu.

	
	<p>Дождь идёт. Prší.</p>

	
	<p>Снег идёт. Sněží.</p>



**Солнце светит.**  
Svítí slunce.



**Ветер дует.**  
Fouká vítr.



### 3.3.1.2.4. Malované texty

Velmi vhodné je vytvářet malované texty. K tomu můžeme použít přímo učebnici. Text, který je v učebnici doplněn ilustrací, pro děti s dyslexií nakopírujeme společně s obrázkem. Děti si potom text rozstříhají a pospojují ho přímo s odpovídajícími obrázky. Slovíčka, která jsou graficky znázorněná ve vztazích, si děti lépe zapamatují a posléze i lépe vybaví. K zapamatování přispívá i tato manipulace se slovíčky a obrázky, tedy praktická činnost.



**Солнце светит.**

Svítlí slunce.

**На улице солнечная погода.**

Venku je slunečné počasí.



**Ветер дует.**

Fouká vítr.

**На улице ветреная погода.**

Venku je větrné počasí.



**Дождь идёт.**

Prší.

**На улице дождливая погода.**

Venku je deštivé počasí.



**Снег идёт.**

Sněží.

**На улице холодно.**

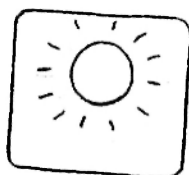
Venku je zima (chladno).

Vhodné texty s obrázky nalezneme také přímo v učebnici Pojehali 3, podle které pracovaly také děti, u kterých jsem prováděla průzkum. Například na úvodních stranách k lekcím 4 a 5 (Hana Žofková, 2005, s. 38-39 a s.50).

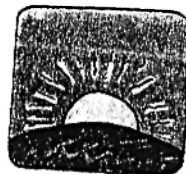
### КОГДА?



УТРОМ



ДНЕМ



ВЕЧЕРОМ



НОЧЬЮ

### КОТОРЫЙ ЧАС?



Lecke na přání Dominika

... любит – не любит

СНТĚЛ ВУСН СИ УМĚТ  
РОПОВІДАТ О ТОМ,  
КДО СО РАД ДĚЛА.

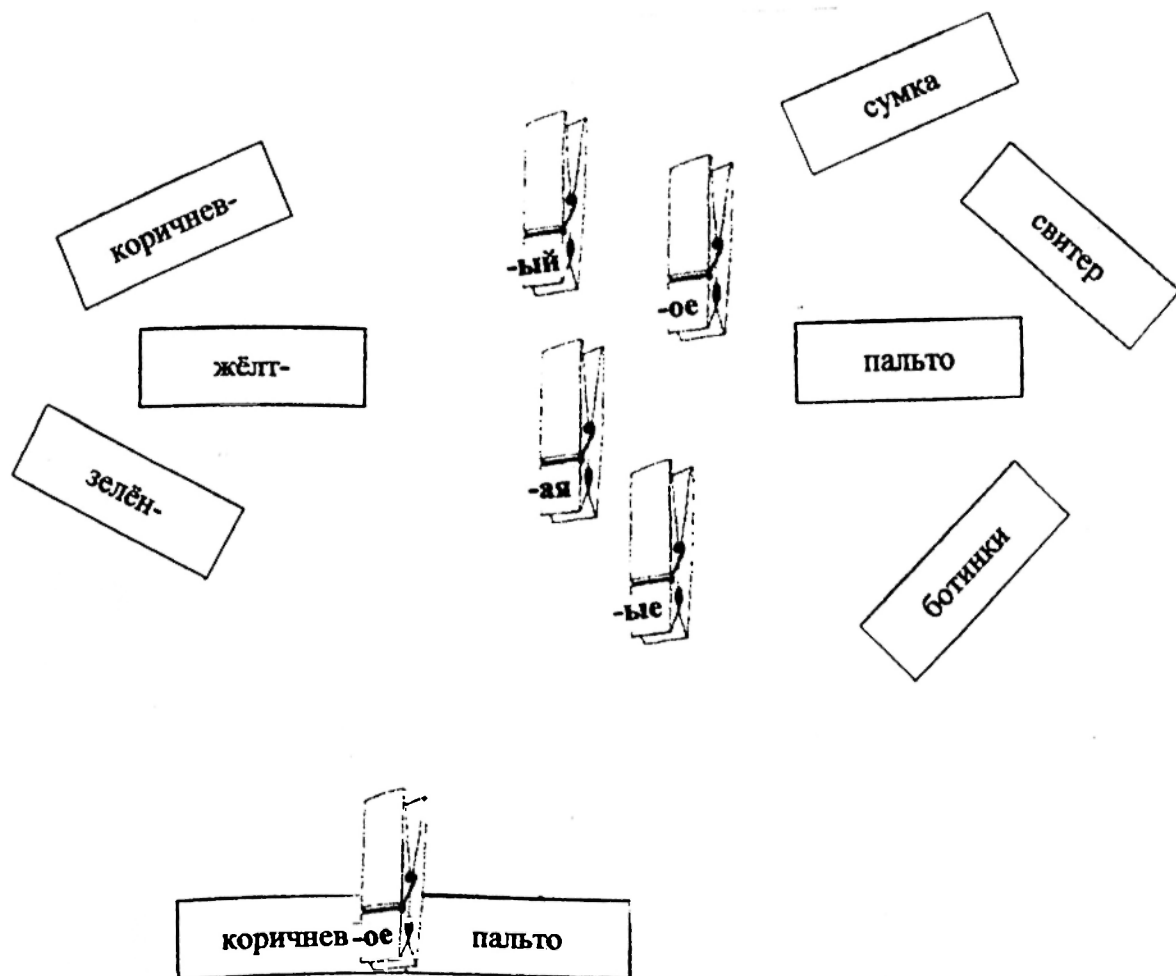


### 3.3.1.3. GRAMATIKA

#### 3.3.1.3.1. Koncovky přídavných jmen

Velkým úskalím při výuce ruštiny jsou pro děti se specifickými poruchami učení koncovky. Je třeba je neustále procvičovat. Používání kolíčku představuje zábavnou a méně únavnou formu, jak si koncovky zopakovat.

K libovolnému kolíčku vybírá dítě různá přídavná jména bez koncovky (*зелен*), kterou přídavnému jménu přidá právě kolíček. Potom musí z druhé hromádky vybrat podstatné jméno, které bude přídavným jménem rozvíjeno a přitom dávat pozor, aby se slova shodovala v rodě a čísle.



### 3.3.1.3.2. Časování sloves

Stejně jako skloňování, také časování dělá dětem často potíže. Jednoduchá pomůcka jim pomůže, aby si časování dobře zafixovaly a procvičily na různých známých slovesech. Do tabulky se slovesem, které dítě bude procvičovat (např. *читать*), zasune do připravených mezer spojené sloupečky se zájmeny a koncovkami. Jak dítě posouvá sloupečky směrem nahoru, mění se před slovesem zájmeno a za kořenem slovesa koncovka. Zájmena a koncovky jsou pro přehlednost navíc barevně odlišeny. Pod procvičovaným slovesem dítě nebo rodič najde označený správný přízvuk, infinitiv slovesa a jeho překlad. Pokud je to možné, sloveso může být rovněž doplněno obrázkem, který vyjadřuje jeho význam.

<b>я</b>		<b>ч</b>	<b>и</b>	<b>т</b>	<b>а</b>	<b>ю</b>		
•		•	•	•	—	•		
		<b>читать</b>						
		číst						

<b>я</b>			<b>з</b>	<b>н</b>	<b>а</b>	<b>ю</b>		
•			•	•	—	•		
		<b>знать</b>						
		vědět						

<b>я</b>						<b>ю</b>		
<b>ты</b>		<b>ч</b>	<b>и</b>	<b>т</b>	<b>а</b>	<b>е</b>	<b>ш</b>	<b>ь</b>
<b>он</b>						<b>е</b>	<b>т</b>	

<b>МЫ</b>					<b>е</b>	<b>М</b>	
<b>ВЫ</b>		<b>ч</b>	<b>ш</b>	<b>т</b>	<b>а</b>	<b>е</b>	<b>е</b>
<b>ОНИ</b>						<b>Ю</b>	<b>Т</b>

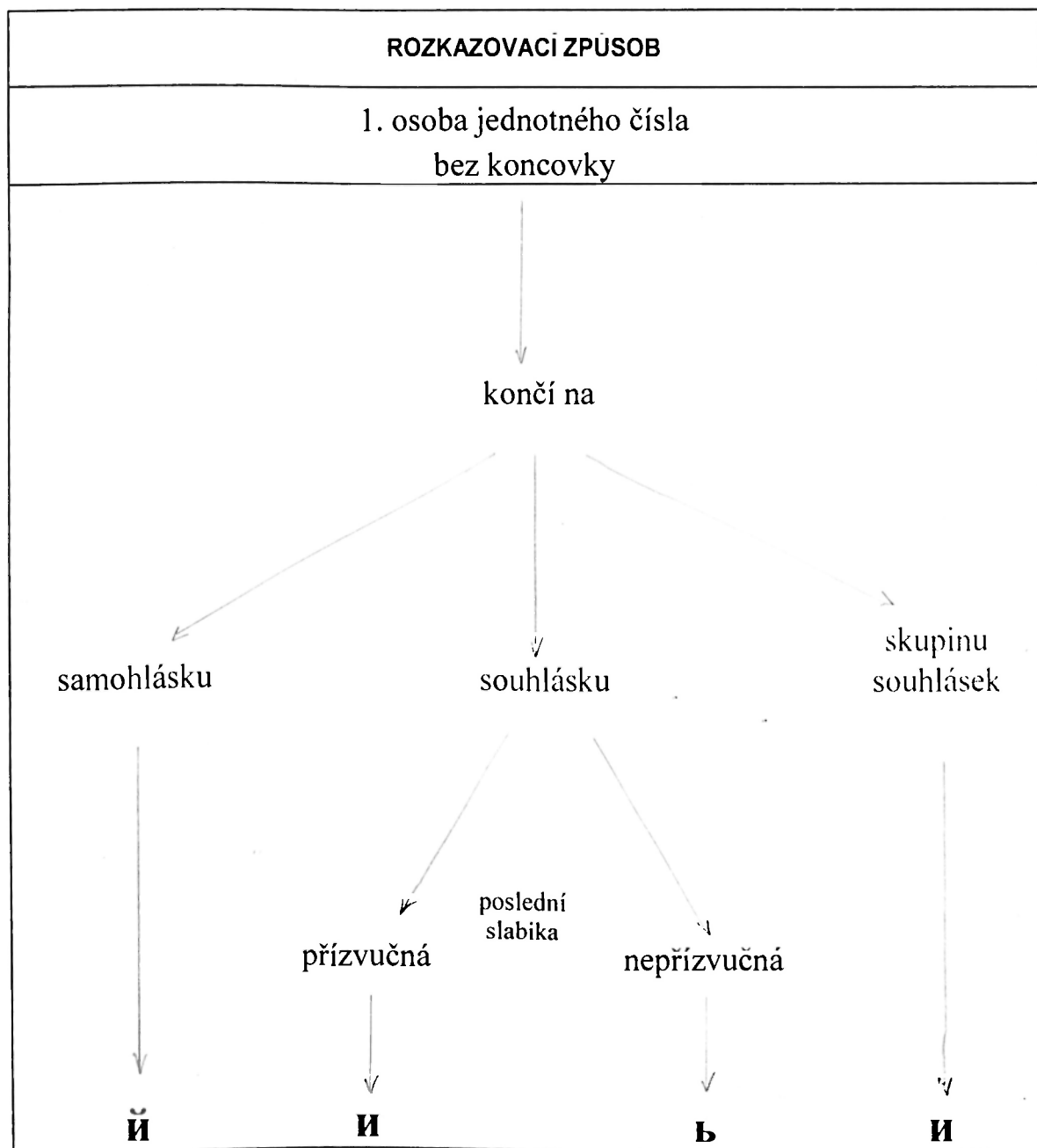
### 3.3.1.3.3. Koncovky rozkazovacího způsobu

Další pomůcka představuje vlastně vizualizaci myšlenkového pochodu při zdůvodňování použití správné koncovky u rozkazovacího způsobu sloves, nebo může sloužit jen jako přehledná tabulka. Dítě dostane infinitiv slovesa (tvar první osoby jednotného čísla je zahnut, tak, aby ho dítě nevidělo), tabulka mu napoví, že k vytvoření rozkazovacího způsobu, musí dát sloveso do tvaru první osoby jednotného čísla a odtrhnout koncovku. Správné řešení si ověří, když rozloží kartičku se slovesem. Potom stejným způsobem postupuje dále dolů po pavouku, který mu napovídá, až dojde ke správné koncovce.

#### Kartičky se slovesy:

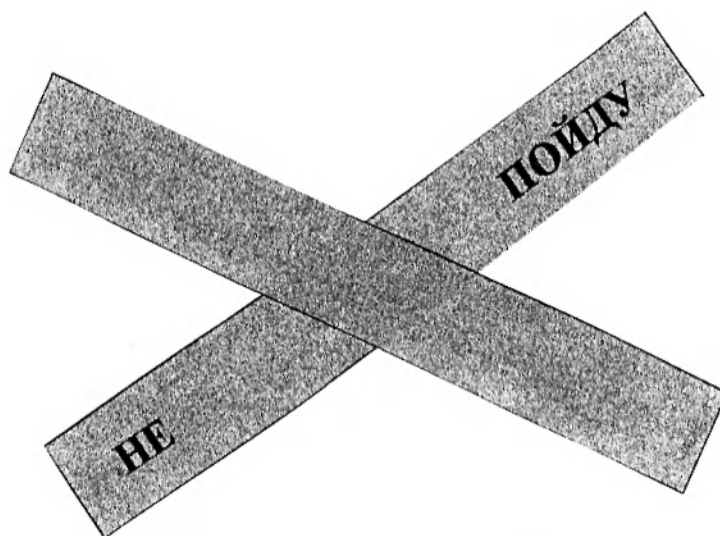
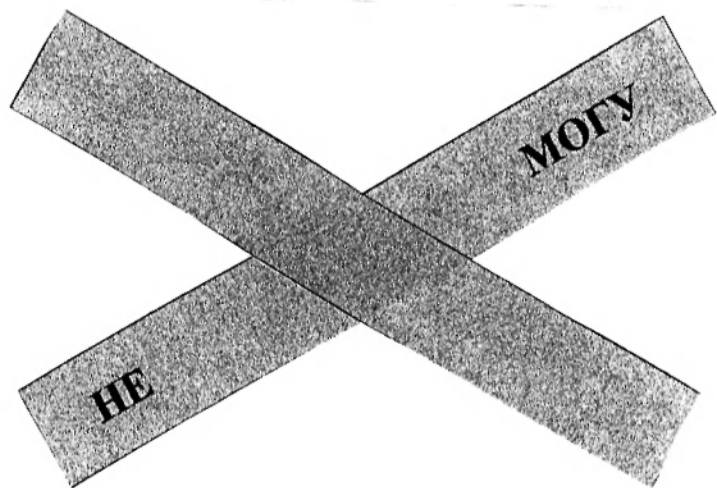
<b>делать</b> dělat	<b>я дела-ю</b> dělám
<b>писать</b> psát	<b>я пиш-у</b> píši
<b>верить</b> věřit	<b>я вер-ю</b> věřím
<b>ПОМНИТЬ</b> pamatovat si	<b>я помн-ю</b> pamatuji si

**Пауок:**



#### 3.3.1.3.4. Tvoření záporu

Jak přimět děti, aby konečně začaly v ruském jazyce psát zápornou částici *не* zvlášť, a ne dohromady se slovesem, jak je tomu v češtině? Můžeme zkusit tyto výrazné kříže, které vyjadřují zápor. Dítě si vybere jeden kříž a říká, „co nemůže“, „kam nepůjde“ apod. Přitom se dívá na kříž, který odděluje zápornou částici od slovesa. Tímto způsobem si může snáze zafixovat, že částice *не* a sloveso se píší zvlášť.





## 4. ZÁVĚR

V současné odborné literatuře najdeme mnoho různých přístupů ke specifickým poruchám učení. Nejednota v přístupech na tyto poruchy však není na škodu, protože přináší nové pohledy na daný problém a přispívá tak k vzájemnému obohacování. Z prostudovaných přístupů mě nejvíce zaujal pohled na specifické poruchy učení z hlediska deficitů dílčích funkcí, jež poskytuje dobré teoretické východisko pro přesnější diagnostiku a stanovení ucelenější a přesněji zaměřené individualizované terapie. To znamená efektivní pomoc postiženému dítěti. Proto se tato metodika stala teoretickým východiskem mé diplomové práce a vycházela jsem z ní také při analýze výsledků průzkumu zaměřeném na projevy specifických poruch učení ve výuce ruského jazyka.

Na základě teoretické analýzy některých aspektů ruského jazyka z lingvistického hlediska bylo možné usoudit na jevy, které by mohly činit dětem se specifickými poruchami učení obtíže, nebo naopak na ty, které osvojování ruského jazyka mohou na základě jeho podobnosti s českým jazykem významně usnadnit. Své předpoklady jsem ověřovala v průzkumu, který jsem provedla na jedné z pražských základních škol.

Průzkum prokázal, že specifické poruchy učení ovlivňují proces výuky ruského jazyka a že se při jeho osvojování projevují podobně jako v českém jazyce. Ve zkouškách zaměřených přímo na projevy specifických poruch učení, tedy ve zkoušce přepisu, opisu, sluchové diferenciaci a určování hranic slov byla celková chybovost 15,3%, což je ovšem dobrý výsledek. K nejčastějším chybám patřila záměna písmen, vynechávání písmen, slabik nebo slov, psaní dlouhých slov a slov se shluky samohlásek, přesmyky a domýšlení koncovek. Tyto chyby se neprojevovaly pouze ve výše jmenovaných písemných zkouškách, ale také v překladu nebo při čtení.

Z výsledků průzkumu můžeme soudit, že podobnost ruského a českého jazyka ovlivňuje osvojování ruského jazyka do větší míry pozitivně.

Z hlediska větné stavby přináší dětem se specifickými poruchami učení ruský jazyk nespornou výhodou, neboť, jak jsem mohla pozorovat, jejich obvyklý postup doslovného překladu je do značné míry možný. V zadávaných zkouškách tak děti při překladu vět z českého jazyka do ruského ve slovosledu nechybovaly. Pro srovnání, v anglickém jazyce dělá dětem se specifickými poruchami učení velké problémy slovosled a tvoření vět, protože věty, které si nejprve vytvoří v duchu v češtině potom do angličtiny doslovně překládají, což v případě anglického jazyka ovšem není možné.

Dále se ve zkouškách projevila výhoda podobnosti českého a ruského jazyka při překladu. Vybavování slovíček nedělalo dětem větší potíže, pravděpodobně jim pomohl fakt, že velké množství běžně užívaných slov v ruštině svým tvarem i významem odpovídají českým slovům..

Také gramatické kategorie, které používají stejné prostředky vyjádření dětem při osvojování ruské gramatiky významně pomáhají.

Ruský jazyk má pro české žáky nespornou výhodou v počáteční fázi studia. Děti jsou velmi rychle schopny základní komunikace, která jim přináší pocit uspokojení a nezbytnou pozitivní motivaci. Počáteční audio-orální fáze výuky vyhovuje obzvláště dětem s dyslexií, a proto na tento přístup klademe větší důraz i dalších fázích osvojování.

Z výsledků zkoušek je také patrné, že osvojení odlišného grafického systému nezpůsobilo dětem větší problémy, a tudíž se předpoklad, že právě osvojení nového grafického systému bude pro děti se specifickými poruchami učení jedním z největších problémů, nepotvrdil. Z celkového počtu chyb v písemných zkouškách (přepis, opis, diktát a překlad) tvořila záměna písmen zapříčiněná mezijazykovou interferencí jen 12%.

Předpoklad, že podobnost ruského a českého jazyka bude jednou z příčin obtíží při osvojování ruského jazyka způsobených negativním mezijazykovým transferem, se potvrdil. Ovšem z celkového počtu chyb, kterých se děti dopustily ve všech písemných zkouškách (přepis, opis, diktát a překlad), se mezijazyková interference stala příčinou jen 20% chyb. K nejčastějším chybám patřila záměna tvarově podobných písmen. Z gramatických chyb, způsobených negativní

interferencí mezi českým a ruským jazykem, to byly chyby ve skloňování a časování. Protože je však osvojení gramatiky prostředkem a ne cílem výuky jazyka a u dětí se specifickými poruchami klademe důraz především na porozumění, můžeme tento výsledek považovat za opravdu velmi dobrý.

Potvrdil se i další předpoklad, že dětem bude činit obtíže charakter ruského přízvuku, který se projevil zejména ve čtení a pravopisu. Pokud ovšem chybný přízvuk ve výslovnosti nebrání porozumění, můžeme ho zvláště u dětí se specifickými poruchami učení do jisté míry tolerovat. Stejně tak v pravopisu, dětem se specifickými poruchami učení můžeme poskytnout určitou úlevu a zaměřovat se ve výuce ruského jazyka více na ústní formu komunikace.

V závěru praktické části diplomové práce jsem navrhla některé názorné pomůcky pro výuku ruského jazyka u dětí se specifickými poruchami učení, které by se mohly stát inspirací pro učitele, rodiče, spolužáky i autory učebnic k vytváření dalších pomůcek a usnadnění osvojování ruského jazyka nebo dalších cizích jazyků. Při vytváření pomůcek jsem vycházela z výsledků získaných v průzkumu, zkušeností ze seminářů zaměřených na problematiku výuky cizích jazyků u dětí se specifickými poruchami učení, které jsem absolvovala v pražském DYS-centru, a zkušeností při práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

V současné době je znalost alespoň jednoho cizího jazyka nezbytnou součástí vzdělání. Osvobození dětí se specifickými poruchami učení od výuky cizího jazyka by pro ně znamenalo obrovský handicap, proto by se měly cizí jazyky stát nedílnou součástí výuky rovněž dětí s dyslexií. Všechny děti by měly mít možnost osvojit si cizí jazyk dle. Výběr může být ovlivněn mnoha faktory jako je zájem dítěte, zájem jeho rodičů, místo jejich bydliště, možnosti školy, charakter jazyka a také porucha dítěte, která má vždy velice individuální charakter. Všechny tyto faktory však převyšuje osobnost učitele. Je na nás - učitelích, abychom vytvořili takové podmínky vzdělávání, které by respektovaly

speciální vzdělávací potřeby dětí, abychom hledali nové způsoby, metody a strategie, které dítěti umožní dosažení úrovně vzdělání podle jeho možností.

Závěrem je třeba říci, že přes některé nevýhody ruského jazyka a nebezpečí negativního transferu mezi češtinou a ruštinou na základě společného slovanského původu obou jazyků, lze předpokládat, že jejich podobnost bude při osvojování ruského jazyka pro české žáky spíše předností. O ruském jazyce tedy můžeme uvažovat jako o jedné z možností ve výuce cizích jazyků u dětí se specifickými poruchami učení.

## 5. РЕЗЮМЕ

Целью дипломной работы является подтверждение гипотезы о том, что специфические нарушения обучения оказывают влияние на процесс обучения русскому языку и выявляются аналогично при обучении чешскому языку. Следующим заданием было обнаружить, каким образом проявляется близкая родственность русского и чешского языков, то есть, как проявляются сходства и различия систем обоих языков в процессе обучения русскому языку. И представляет ли межъязыковая интерференция проблему, в силу которой было бы лучше вообще не рекомендовать изучение русского языка детям с дислексией.

Теоретической базой для моей работы было изучение доступной специальной литературы как чешских, так и зарубежных авторов по этому вопросу. На основе этого мною были разработаны тесты с целью обнаружить, как проявляются специфические нарушения обучения в освоении русского языка. Тесты были предложены группе детей с дислексией, которые изучают русский язык в одной из пражских начальных школ. Результаты теста, который должен был проверить упомянутые предложения, проанализированы в практической части дипломной работы.

В теоретическом разделе дипломной работы изложены взгляды на специфические нарушения обучения с точки зрения дефицита частичных функций. Начало этой методики было положено немецкими специалистами, но она постепенно распространилась также у нас. Дефициты частичных функций представляют ослабление фундаментальных способностей, которые открывают путь к дифференциации и развитию более сложных психических функций, таких как речь, мышление, и одновременно они являются предпосылкой, на которую опирается способность читать, писать и также характер поведения. К числу таких фундаментальных способностей мы относим функцию фона и фигуры, функцию интермодального кодирования, зрительную и слуховую дифференциацию, функцию памяти, функцию серийности и функцию

восприятия схемы тела и ориентировки в пространстве. Ослабление этих функций ведет в будущем к трудностям в учебе и поведении.

Изучение доступной специальной литературы послужило мне для того, чтобы показать многозначную этиологию специфических нарушений обучения, их диагностику и основные принципы их коррекции, знание которых очень важно, поскольку именно учитель иностранного языка может быть первым, кто заметит типичные признаки, и порекомендует обследование ребенка. Нарушения могут быть генетического происхождения или могут быть вызваны повреждениями мозга, иным функционированием некоторых частей мозга или атипичной доминантностью мозговых полушарий. Нередко на успеваемость ребенка в школе может повлиять также среда, в которой он вырастает. Для некоторых форм дислексии характерны отклонения в микромоторике глаз.

Специфические нарушения обучения тесно связаны также с проблемами в поведении. Дети, страдающие дислексией хорошо осознают свои неуспехи, разочарование как со стороны родителей, так и педагогов, отрицательно их характеризующих и одновременно испытывающих чувство собственного бессилия и невозможности изменить ситуацию своих детей. Следовательно, дети испытывают чувство страха, связанного с посещением школы, неуверенность и беспомощность. Такого рода опасения, естественно, отражаются и на их поведении в школе. Каждый ребенок реагирует по-своему. Один становится замкнутым, второй старается привлечь к себе внимание, не слушается, становится невнимательным, третий агрессивным. Боязнь школы может проявиться также в виде психосоматических симптомов, в первую очередь рвотой, или ребенок плохо спит, снижается сопротивляемость организма к заболеваниям.

В наше время владение хотя бы одним иностранным языком является непременной составной частью образования. Освобождение детей, страдающих специфическими нарушениями обучения, от занятий иностранным языком, представляло бы для них невосполнимую потерю, а

поэтому иностранные языки должны стать неделимой составной частью учебы также для детей, страдающих дислексией. Зависит от нас, будут ли созданы такие условия процесса образования, которые учитывали бы специфические потребности детей в этом процессе. Необходимо найти новые способы, методы и стратегии, которые позволят ребенку достигнуть уровня образования, отвечающего его способностям и возможностям. И у детей с дислексией должна быть возможность свободного выбора языка, которым они хотят владеть. На выбор могут оказать влияние многие факторы, например интерес самого ребенка, интерес его родителей, место жительства, возможности школы, характер языка и также тип специфического нарушения ребенка, который всегда имеет весьма индивидуальный характер. Главными факторами, конечно, являются личность педагога и интерес ребенка, без которых обучение не могло бы быть успешным.

Одной из возможностей выбора в наших условиях, наряду с традиционно избираемыми английским и немецким языками, мог бы стать и русский язык. Роль и место русского языка в нашей стране в настоящее время возрастает. На территории Чехии проживает все больше людей, говорящих на русском языке. Русский рынок открывает для чешских коммерсантов широкие возможности. Наши страны поддерживают оживленную торговлю. Знание русского языка приносит нашим гражданам новые возможности получить работу.

Для чешских учащихся, бесспорно, приносит русский язык выгоды, прежде всего, в начальной фазе обучения. Дети очень быстро оказываются способными к взаимной коммуникации, которая приносит им чувство удовлетворенности и необходимую позитивную мотивацию. Начальная аудио-оральная фаза обучения особенно отвечает потребностям и возможностям детей, страдающих дислексией, а поэтому на данный подход делаем особое ударение и в последующих стадиях усвоения языка.

В дипломной работе мною было проведено лингвистическое описание некоторых аспектов русского языка в сопоставлении с чешским

языком. Такой сопоставительный анализ русского и чешского языков может служить основой для прогнозирования явлений межъязыковой интерференции, которые могли бы вызывать затруднения при усвоении русского языка, но, в то же время и таких, которые на основе сходства обоих языков могут существенно облегчить процесс обучения. Свои предположения я проверяла при помощи опроса в одной из пражских школ. О целях опроса говорилось в начале резюме.

Исследование подтвердило, что специфические нарушения обучения влияют на процесс преподавания русского языка, и что при его усвоении эти нарушения проявляются аналогично наблюдениям в чешском языке. В тестах, нацеленных непосредственно на проявление специфических нарушений обучения, а именно проверке переписывания, списывания, слуховой дифференциации и определения границы слов ошибки в целом представляли 15,3%. А это очень хороший результат. К наиболее часто встречающимся ошибкам относились замена букв, пропуск букв, слогов или целых слов, правописание длинных слов и слов с несколькими согласными, идущими друг за другом, переставление букв и придумывание окончаний, что типично для детей с дислексией. Ошибки такого характера находились не только в письменных тестах, о которых говорилось выше, но и в переводах или при чтении.

Предположение, что близкая родственность русского и чешского языков будет одной из причин затруднений при обучении русскому языку из-за межъязыковой интерференции, подтвердилось. Однако из общего количества ошибок, допущенных детьми во всех письменных тестах (переписывание текста, списывание текста, диктант и перевод) только у 20% из них причиной стала межъязыковая интерференция. К наиболее частым ошибкам относилась замена букв, похожих по форме. Что касается грамматических ошибок, вызванных интерференцией, дети допускали ошибки в склонении и спряжении. Но поскольку усвоение грамматики является средством, а не целью обучения языкам, а у детей со специфическими нарушениями обучения главный упор делается, прежде



всего, на понимание, такой результат можно считать действительно очень хорошим.

Далее подтвердилось предположение, что у детей будет следующей причиной затруднений характер ударения в русском языке. Это проявилось, главным образом, в чтении и орфографии. Однако, если неправильное ударение в произношении не мешает пониманию сказанного, то к нему можно относиться с некоторой долей терпимости, в особенности, у детей со специфическими нарушениями обучения. Точно также и в орфографии – к детям можно уменьшить требования, и нацелить обучение русскому языку на устную форму коммуникации.

Результат анализа тестов, которые выполняли дети, показал, что предположение о том, что усвоение совсем другой графической системы (азбуки) будет причиной затруднений и самым важным препятствием при обучении русскому языку, не подтвердилось. Из общего количества ошибок, допущенных детьми во всех письменных тестах (переписывание текста, списывание текста, диктант и перевод), только 12% представляла замена букв, причиной которой стала межъязыковая интерференция.

Исследования показали, что близкая родственность русского и чешского языков оказывает, главным образом, положительное влияние на усвоение русского языка.

У детей со специфическими нарушениями обучения, изучающих, например, английский язык, возникают проблемы с порядком слов и образованием предложений. Дети образуют предложения сначала на чешском языке, а потом их буквально переводят на английский язык. В случае английского языка это не дает нужного результата. Русский язык с этой точки зрения приносит детям бесспорные выгоды, поскольку их обычай дословного перевода здесь можно до определенной степени использовать. При переводе предложений с чешского языка на русский дети не допускали ошибок в порядке слов. Более того, преимущества некоторого сходства словарного запаса русского и чешского языков отразились в результатах перевода слов и предложений. У детей не

возникали какие-либо серьезные трудности при выборе нужных слов. Большое количество обиходной лексики русского языка представляют собой слова, сходные с чешскими словами по форме и по семантике. По всей вероятности, детям помог именно этот факт, который дает возможность широко использовать положительный перенос. Положительный перенос помогает также при усвоении русской грамматики в тех случаях, когда грамматические категории выражены типологически одинаковыми средствами.

Дети со специфическими нарушениями обучения относятся к числу учеников со специфическими потребностями в процессе образования, которые мы должны учитывать. Для того, чтобы наша помощь была действительно эффективной, ее следует оказывать не только в педагогическо-психологических консультациях и в семье, но также на занятиях в процессе обучения, который является предметом нашего интереса. Специфические нарушения обучения вызывают самые большие затруднения, в первую очередь, при обучении родному языку, а позднее одному из иностранных языков. Большинству преподавателей иностранных языков следует ожидать, что они встретятся с этой проблемой. Поэтому в конце практической части дипломной работы показаны некоторые наглядные пособия, которые можно использовать при усвоении русского языка. При разработке этих пособий я использовала результаты исследований, которые я провела в этой области, опыт, приобретенный мною на семинарах, посвященных проблематике преподавания иностранных языков детям со специфическими нарушениями обучения, в которых я участвовала в пражском ДИС-центре, а также опыт работы с детьми, страдающими дислексией. Особенно мне хочется отметить семинары под руководством инженера Дагмар Рыдловой. На основе разработанных ею наглядных пособий для обучения английскому языку стремилась подготовить аналогичные пособия для обучения русскому языку.

В заключение следует отметить, что, несмотря на некоторые особенности русского языка, которые могут быть причиной межъязыковой интерференции, обусловленной близкой родственностью русского и чешского языков, можно предполагать, что при изучении русского языка будет взаимоотношение систем обоих языков скорее преимуществом для чешских учащихся. Таким образом, можно считать русский язык одной из возможностей выбора для детей со специфическими нарушениями обучения.

## Seznam literatury

- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001.
- SINDELAROVA, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha: Nakladatelství HaH, 1995.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Nakladatelství Portál, 2003.
- ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2003.
- ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Metody reedukace specifických poruch učení. Smyslové vnímání*. Praha: Nakladatelství D+H, 2003.
- ŠPAČKOVÁ, K. *Kterému cizímu jazyku (anglický jazyk- německý jazyk) dát přednost? Příspěvek k výuce cizích jazyků u dětí se specifickými poruchami učení*. PedF UK, 2002.
- ŠPAČKOVÁ, K. *Výuka anglického a německého jazyka u žáků se specifickými poruchami učení*. In *Specifické poruchy učení a chování Sborník 2005*. Praha: IPPP ČR, 2006.
- ŠIGUTOVÁ, M. *Výuka cizích jazyků u dětí s dyslexií*. In *Svět cizích jazyků dnes. Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Didaktis, 2004.
- PODHAJSKÁ, E.; NEČASOVÁ, P. *Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků I. Cizí jazyky, 2000/2001, roč. 44, č. 2, s. 39-41*.
- PODHAJSKÁ, E.; NEČASOVÁ, P. *Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků II. Cizí jazyky, 2000/2001, roč. 44, č. 3, s. 79-80*.
- BÁRTOVÁ, M. *Děti se specifickými vzdělávacími potřebami ve výuce cizímu jazyku*. In *Specifické poruchy učení a chování Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997.
- WILDOVÁ, R. *Vybrané didaktické problémy výuky počátečního čtení*. In *Specifické poruchy učení a chování Sborník 2005*. Praha: IPPP ČR, 2006.

KOCUROVÁ, M. Integrace žáků se specifickou poruchou učení v kontextu klíčových kompetencí. In *Specifické poruchy učení a chování Sborník 2005*. Praha: IPPP ČR, 2006.

JUCOVIČOVÁ, D., BUDÍKOVÁ, J. Individuální vzdělávací plán a děti se specifickými poruchami učení a chování. In *Specifické poruchy učení a chování Sborník 2005*. Praha: IPPP ČR, 2006.

VÁGNEROVÁ, M.; KREJČOVÁ, L. Dyslektický žák z pohledu učitele. In *Specifické poruchy učení a chování Sborník 2005*. Praha: IPPP ČR, 2006.

RÝDLOVÁ, D. Systém bezbariérové jazykové výuky pro děti s dyslexií. In *Specifické poruchy učení a chování Sborník 2005*. Praha: IPPP ČR, 2006.

PURM, R.; JELÍNEK S.; VESELÝ, J. *Didaktika ruského jazyka. Vybrané kapitoly*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003.

JELÍNEK, S. A KOL. *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině*. Praha: SPN, 1980.

## **Přílohy**

1. Dobře poslouchej a napiš, zda jsou obě slova stejná (S), nebo rozdílná (R).

1.	6.
2.	7.
3.	8.
4.	9.
5.	10.

2. Přepiš text.

Я не знаю хорошо русский язык, можно с вами говорить по-английски?

Это зелёное платье ей идёт.

Я не понимаю, говорите, пожалуйста, медленнее.

Рад с тобой познакомиться.

Сколько времени? Двадцать минут одиннадцатого.

**3. Najdi chyby a přepiš správně.**

Я праснулася. Была ноч. Я боялся. Мне было холоду.  
Я незнал, то делать. Вдруг я услышал  
сабаку. Она меня нашла.

---

---

---

**4. Odděl jednotlivá slova.**

Я люблю хлеб с сыром и колбасой.

Ты можешь позвонить Кате вечером?

С чем едят бутерброд?

Она меня не слышала.

А что идет по телевизору?



### 1. Diktát:

---

---

---

---

---

### 2. Přelož do ruštiny:

V létě pojedeme do Paříže.

Babička šla do pekařství, aby koupila chléb.

Chceme psát dopis příteli do Itálie.

V kolik hodin dávají v televizi sportovní program?

Ten hnědý kabát mu nesluší.

### 3. Přelož slovíčka z ruštiny do češtiny a potom z češtiny do ruštiny.

1. Испания		6. pomoci bratrovi	
2. врач		7. tramvaj jede	
3. летняя погода		8. správně	
4. разный		9. černá káva	
5. найти очки		10. prší	

## 14. Рассказик

a) Můžeš si samostatně přečíst krátkou povídku.

### Кто на кого похож

Учитель сказал нам:

– Каждый человек своим поведением (chováním) напоминает какое-нибудь животное... Один ленивый, например (například), как медведь. Другой попрыгунчик (neposedá) как заяц. Нарисуйте своих мам и пап в виде (v podobě) симпатичных животных. Это будет хорошая шутка (žert), она развеселит ваших родителей.

Когда я пришёл домой, папа лежал на диване, читал газету и зевал.

Я нарисовал его медведем в берлоге.

А тут мама возвратилась из магазина с тяжёлыми сумками. И я нарисовал её верблюдом с огромными тюками (balíky).

Мама и папа посмотрели на мои рисунки и рассмеялись. А потом мама спросила:

– Ты рисуешь для школы?

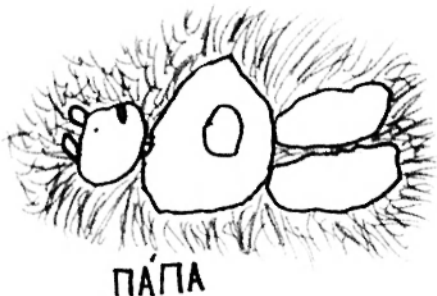
– Конечно (samozřejmě)! – сказал я. – Это такое задание.

– Ну! – сказал папа. – Зачем же выдавать домашние секреты?! Нарисуй меня лучше (raději) в виде бобра, который без усталости (neúnavně) строит дом. А мама пусть (ať) будет беззаботной (bezstarostnou) птичкой.

Я так и сделал. Папу – бобром, маму – птичкой. И сдал рисунки учителю.

И тогда папу привлекли (využili) к ремонту школы. А маму заставили (přinutili) петь в родительском хоре. Хорошая шутка получилась (se podařila).

Олег Кургузов



b) Cheeš si zahrát na překladatele? Pokud se učíš anglicky, jistě víš, co znamená slovo sekret a poradíš ostatním. S překladem dalších slov ti pomohou obrázky nebo čeština.

секрет \_\_\_\_\_

папа зевал \_\_\_\_\_

в берлоге \_\_\_\_\_

птичка \_\_\_\_\_

ремонт школы \_\_\_\_\_

c) Která vlastnost se rodičům nevyplatila?

**1. Dobře poslouchej a napiš, zda jsou obě slova stejná (S), nebo rozdílná (R).**

- |             |   |          |
|-------------|---|----------|
| 1. быть     | - | бить     |
| 2. дождь    | - | дождь    |
| 3. лысый    | - | лисий    |
| 4. руки     | - | руки     |
| 5. блин     | - | блин     |
| 6. рады     | - | ради     |
| 7. цвет     | - | свет     |
| 8. пытаться | - | питаться |
| 9. нить     | - | нить     |
| 10. поднять | - | понять   |
| 11. говорит | - | говорить |

**2. Сел за парту, включил компьютер - diktát**

Здравствуй!

Это я, Матей. Что ты делаешь? Я хочу кататься на велосипеде, но не могу, потому что уже два дня идёт дождь. По телевизору сейчас тоже ничего не идёт. Сегодня вечером мы с Верой пойдём в кино! Я даже не знаю, какой фильм идёт и когда он начинается. Пока Матей

**3. Čtení:** Поехали 3, Pracovní sešit: Повторение – мать учения, cv. 14 Рассказик: Кто на кого похож, str. 8

**4. Opis:** *Я праснулся. Була нощ. Я боялся. Мне было холодно. Я не знала, что делать. Вдруг я слышал сабаку. Она мина нашла.*

Dobře poslouchej a napiš, zda jsou obě slova stejná (S), nebo rozdílná (R).

R	6.	R
S	7.	R
R	8.	R
S	9.	R
S	10.	R

Přepiš text.

не знаю хорошо русский язык, можно с вами говорить по-английски?

I don't know Russian well, can I talk to you in English?  
Я не знаю хорошо русский язык, можно с вами говорить по-английски?

о зеленом платье ей идет. говорите по-английски?

That green dress suits her. Speak in English.  
То зеленое платье ей идет. Говорите, пожалуйста, медленнее.

Сможете ли познакомиться со мной?

Can you get to know me?  
Могу ли я познакомиться с тобой? Говорите, пожалуйста, медленнее.

Сколько времени? Двадцать минут одиннадцатого.

How long? Twenty minutes of the eleventh.

Сколько времени? 10:20

How long? Ten twenty.  
Сколько времени? Двадцать минут одиннадцатого.

### 3. Najdi chyby a přepiš správně.

Я праснулся. Была ночь. Я боялся. Мне было холодно.  
Я не знал, что делать. Вдруг я услышал  
сабаку. Она меня нашла.

~~Я праснулся. Была ночь. Я боялся.~~  
~~Мне было холодно. Я не знал, что~~  
~~делать. Вдруг я услышал сабаку.~~  
~~Она меня нашла.~~

### 4. Odděl jednotlivá slova.

Я люблю хлеб сыр и колбасой.

Ты можешь позвонить Кате вечером?

Что едят бутерброд?

Она меня не слышала.

Что идет по телевизору?

1. Dobře poslouchej a napiš, zda jsou obě slova stejná (S), nebo rozdílná (R).

R	6. R
S	7. R
S	8. S
S	9. RS
S	10. R

2. Přepiš text.

не знаю хорошо русский язык, можно с вами говорить по-английски?

Я не знаю хорошо русский язык, можно с вами говорить по-английски?

то зелёное платье ей идёт.

Это зелёное платье ей идёт

не понимаю, говорите, пожалуйста, медленее.

Не понимаю, говорите, пожалуйста, медленее.

хочу с тобой познакомиться.

хочу с тобой познакомиться

сколько времени? Двадцать минут одиннадцатого.

сколько времени? Двадцать минут одиннадцатого.

### 3. Najdi chyby a přepiš správně.

Я праснуся. Була ноч. Я баюся. Мне было холоду.  
Я не знала, то делать. Вдруг я услышала  
сабаку. Она меня нашла.

Я проспала. Була ночь. Я боялась. Мне было холодно.  
Я не знала, что делать. Вдруг я услышала  
собаку. Она меня нашла.

### 4. Odděl jednotlivá slova.

Я люблю хлебсыроми колбасой.

Ты можешь позвонить Кате вечером?

С чем едят бутерброд?

О чём я не слышала.

Что идёт по телевизору?

I. Diktát:

Здравствуй! Это я, Мария. Что<sup>m</sup> ты делаешь?

Я хочу ~~катаю~~<sup>с</sup> на велосипеде, мы<sup>с</sup> медведем,

помогим<sup>т</sup> уже 2 дня идём до дома.

Я уже записал домашние задания в тетрадь.

То телевизор сейчас тоже начал<sup>е</sup> работать.

Сегодня<sup>вечер</sup> с Верой пойдём в кино.

! Přelož do ruštiny:

1. léte pojedeme do Paříže.

Мне летом поедет в Париж

Бабушка šla do pekařství, aby koupila chléb.

Бабушка пошла в пекарню, чтобы купить хлеб.

hceme psát dopis příteli do Itálie.

Мы хотим написать письмо другу в Италию.

kolik hodin dávají v televizi sportovní program?

? сколько часов дают по телевизору спортивные программы

en hnědý kabát mu nesluší.

Меня карманный<sup>е</sup> не так ему не идёт!

Přelož slovíčka z ruštiny do češtiny a potom z češtiny do ruštiny.

Испания	Španělsko	6. pomoci bratrovi	помогать брату
предприниматель	Podnikatel	7. tramvaj jede	трамвай идёт
летняя погода	Letní počasí	8. správně	хорошо
казиный	Казин	9. černá káva	чёрная кофе
найти очки	Nasit brýle	10. prší	идёт дождь



1. Diktát:

Zapíšte si meno a, meno matky a otca.  
 A v ľavej ruke mám dve rukavice, vo ľavom ruke  
 mám dve rukavice. Matka je mojou matkou a otec.  
 A je zručný a dobre sa učí a pracuje.  
 Mami a táta sú moji rodičia a otec.

2. Přelož do ruštiny:

7 létě pojedeme do Paříže.

В летние каникулы мы поедем в Париж.

babička šla do pekařství, aby koupila chléb.

Бабушка шла в пекарню, чтобы купить хлеб.

chceme psát dopis příteli do Itálie.

Мы хотим написать письмо другу в Италию.

kolik hodin dávají v televizi sportovní program?

Сколько часов показывают спортивные программы в телевизоре?

ten hnědý kabát mu nesluší.

Этот коричневый пиджак ему не идет.

Přelož slovíčka z ruštiny do češtiny a potom z češtiny do ruštiny.

Испания	Спани́я	6. pomoci bratrovi	Моя помощь брату
предприниматель	Предприиматель	7. tramvaj jede	Трамвай идет.
летняя погода	Летняя погода	8. správně	Правильно
разный	Разный	9. černá káva	Черная кофе
найти очки	Найти очки	10. prší	Идет дождь