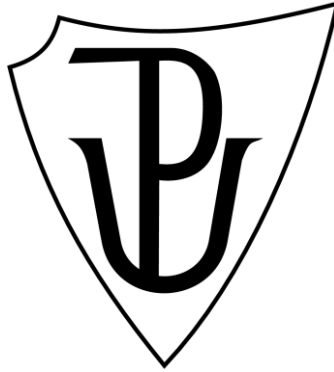


**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav speciálněpedagogických studií**



**Diplomová práce**

Bc. Lenka Kubínová

**Možnosti poezie v diagnostice specifických poruch  
učení**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „*Možnosti poezie v diagnostice specifických poruch učení*“ zpracovala samostatně a uvádím v ní veškeré prameny, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis:.....

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala panu Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, podnětné a cenné rady, trpělivost a především lidský přístup a podporu. Moje poděkování patří také vedení základních škol a třídním učitelkám, které mi umožnily pracovat se svými žáky a díky kterým mohla tato diplomová práce vzniknout.

## Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Specifické poruchy učení .....	9
1.1 Etiologie vzniku specifických poruch učení .....	9
1.2 Druhy specifických poruch učení .....	12
2 Žák se specifickou poruchou učení.....	15
2.1 Projevy deficitů kognitivních funkcí .....	15
2.2 Deficity dílčích funkcí .....	18
3 Diagnostika specifických poruch učení .....	21
3.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy.....	21
3.2 Diagnostika na odborném pracovišti .....	22
3.3 Dynamická diagnostika specifických poruch učení.....	25
4 Teorie poetického textu.....	26
5 Možnosti poezie při diagnostice specifických poruch učení.....	29
EMPIRICKÁ ČÁST.....	31
6 Cíle práce.....	32
7 Metodologie výzkumu .....	33
7.1 Etické aspekty výzkumu.....	34
7.2 Charakteristika žáků, kteří se zúčastnili výzkumu .....	34
7.3 Charakteristika základních škol.....	34
7.4 Nestandardizovaný test .....	36
7.5 Průběh výzkumu .....	43
8 Distribuce a návratnost nestandardizovaného testu .....	48
9 Výsledky a interpretace získaných dat .....	49
10 Diskuze .....	59
11 Limity studie (diplomové práce).....	61

Závěr.....	62
Seznam použité literatury .....	64
Seznam příloh .....	69

## Úvod

*„Poezie nepoučuje ani nedává útěchu.  
Jediné, co nám může poezie nabídnout,  
je cosi, co bych nazval bdělostí duše.“*

Jiří Žáček

Předloženou diplomovou prací autorka zpracovala v rámci navazujícího magisterského studia speciální pedagogiky na Ústavu speciálněpedagogických studií na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Studijní obor s názvem Speciální pedagogika - poradenství je zaměřený zejména na speciálněpedagogickou diagnostiku a poradenství. Profilace studovaného oboru autorce výrazně pomohla při volbě tématu diplomové práce.

Velkou inspirací pro tvorbu diplomové práce na téma *Možnosti poezie v diagnostice specifických poruch učení*, byla autorce bezesporu také účast na projektu týkajícího se práce s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. V rámci tohoto projektu autorka docházela na jednu z broumovských základních škol, kde pravidelně jednou týdně pracovala právě s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Již při těchto intervencích autorka hojně využívala poetických textů, a to s pozitivním ohlasem žáků. Dalšími podněty pro tvorbu předložené práce byly odborné praxe ve školských poradenských zařízeních, které provádí speciálněpedagogickou diagnostiku.

Diplomová práce dodržuje tradiční členění textu do teoretické a empirické části. Část teoretická je složená z celkem pěti kapitol, které se v návaznosti na téma práce, zabývají vymezením specifických poruch učení, popisem zvláštností žáka se specifickou poruchou učení, diagnostickým procesem těchto poruch, teorií poetického textu a možnostmi poezie při diagnostice specifických poruch učení.

První kapitola teoretické části se věnuje vymezení pojmu specifická porucha učení, dále pak etiologii, která je popsána převážně dle Zelinkové (2015). Další část první kapitoly je věnována dělení specifických poruch učení. Zde autorka využila v české literatuře nejčastější členění na dyslexii, dysgrafii, dyortografii, dyskalkulii, dyspinxii, dysmúzii a dyspraxii.

Druhá kapitola se zaměřuje na popis žáka s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Konkrétně jsou v kapitole popsány kognitivní funkce a psychosociální problematika těchto jedinců. Zvláštní část kapitoly je věnována deficitům dílčích funkcí,

kteře jsou v současné době velkým trendem při popisu obtíží souvisejícími právě se specifickými poruchami učení.

Samotným diagnostickým procesem se pak zabývá kapitola číslo tři. V této kapitole je popsán rozdíl mezi pedagogickou diagnostikou v běžné třídě základní školy a diagnostikou, kterou provádí školské poradenské zařízení. Jedna pasáž této kapitoly se zaměřuje na popis tzv. dynamické diagnostiky, která úzce souvisí s tématem předložené práce.

Pokud chceme pracovat s poetickými texty v rámci terapie či diagnostiky, měli bychom mít v tomto literárním směru určitý přehled, proto je do teoretické části zařazena čtvrtá kapitola, která se zabývá teorií poetického textu. Čtenář v ní je seznámen s problematikou poesie a je mu přiblížen význam některých pojmů, které se v této literární oblasti často využívají. Konkrétně se jedná o pojmy poetický jazyk, figura, verš, rytmus, rým, obraz, symbol, přirovnání, metafora, personifikace, metonymie a kreativita.

V páté kapitole, která je věnována možnostem poesie při diagnostice specifických poruch učení, se autorka pokouší popsat současný stav této problematiky, a to i přes nedostatek relevantní odborné literatury české i zahraniční.

V rámci charakteristiky práce autorka všeobecně známé skutečnosti, které se týkají se specifických poruch učení, a které jsou snadno v odborné literatuře dohledatelné, zmiňuje v teoretické části práce pouze okrajově. Důraz klade zejména na projevy specifických poruch učení a možnosti jejich diagnostiky.

Praktická část diplomové práce byla realizována za pomoci autorského nestandardizovaného testu. Test byl nejprve podroben zkoušce platnosti v rámci předvýzkumu a následně byl distribuován žákům čtvrtých a pátých tříd na pěti základních školách. Právě výše zmíněný test je prostředkem k naplnění cíle výzkumu, kterým bylo porovnání úrovně slovní zásoby a vnímání rytmu a rýmu básně u žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a žáků intaktních.

V empirické části práce je popsána metodologie a etické aspekty výzkumu. Čtenář je dále seznámen s popisem základních škol, které se výzkumu zúčastnily, a s charakteristikou výzkumného vzorku. Součástí empirické části je kapitola věnovaná nestandardizovanému testu. Je zde popsána konstrukce testu, včetně specifikace jednotlivých cvičení, pokyny k administraci testu a jeho následnému vyhodnocení. Velká část textu je věnována výsledkům a interpretaci získaných dat.

## TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část předložené práce je členěna do pěti hlavních kapitol. První kapitola je zaměřena na vymezení, etiologii a rozdělení specifických poruch učení. V části, která je věnována jednotlivým typům specifických poruch učení, autorka zvolila členění, které se v české literatuře vyskytuje nejčastěji, a to dělení na dyslexii, dysgrafii, dyortografii, dyskalkulii, dyspinxii, dysmúzii a dyspraxii. Ve druhé kapitole autorka popisuje specifika žáka se specifickou poruchou učení, zaměřuje se na jeho kognitivní funkce a psychosociální oblast. Samostatná část kapitoly je věnována deficitům dílčích funkcí. Kapitola číslo tři popisuje problematiku diagnostiky specifických poruch učení v běžné třídě základní školy a na odborném pracovišti. Část kapitoly autorka věnuje také dynamické diagnostice. Ve čtvrté kapitole se autorka pokouší čtenáři přiblížit problematiku poesie a vysvětlit některé zásadní termíny. Pátá kapitola je věnována možnostem poesie při diagnostice specifických poruch učení.



# 1 Specifické poruchy učení

Terminologie týkající se specifických poruch učení není v české odborné literatuře aktuálně sjednocena. Autoři nejčastěji využívají pojmy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. Všechny tyto pojmy jsou pak nadřazenými pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii a dyspraxii, které dané poruchy blíže specifikují. Často se můžeme také setkat s termíny dysmúzie a dyspinxie, které se objevují pouze u českých autorů. Nejednotnost terminologie specifických poruch učení vědci zdůvodňují jejich rozmanitou symptomatikou. V současnosti se problematikou těchto poruch zabývá nejen pedagogika, ale také psychologie, psychiatrie, lingvistika a neurologie (Pokorná, 2010<sub>a</sub>).

MKN-10 řadí specifické poruchy učení mezi Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81). A dále je člení na Specifickou poruchu čtení (F81.0), Specifickou poruchu psaní a výslovnosti (F81.1), Specifickou poruchu počítání (F81.2), Smíšenou poruchu školních dovedností, Jinou vývojovou poruchu školních dovedností a Vývojovou poruchu školních dovedností nespecifikovaná. Dle MKN - 10 se jedná o poruchy, u nichž je od rané vývojové fáze narušen způsob získávání dovedností. Nejsou zapříčiněny nedostatkem příležitostí k učení ani sníženým intelektem ať už vrozeným či získaným.

(MKN - 10, 2018)

## 1.1 Etiologie vzniku specifických poruch učení

Současné teorie zabývající se vznikem specifických poruch učení se opírají o fakt, že jedinci s tímto typem diagnózy současně s obtížemi ve čtení a psaní vykazují ve svém chování mnoho abnormalit. Jedná se zejména o odlišnosti v následujících oblastech: jemná a hrubá motorika, vizuální a auditivní procesy, rychlost zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy. Výše zmíněné zvláštnosti se u jedinců se specifickou poruchou učení objevují v mnoha kombinacích s různým stupněm závažnosti. Dle výše zmíněných specifik dělí Uta Firth příčiny vzniku specifických poruch učení do třech rovin. Konkrétně se jedná o biologicko-medicínskou rovinu, kognitivní rovinu a behaviorální rovinu (Zelinková, 2015).

### 1. Biologicko-medicínská rovina

Biologickou rovinu můžeme rozdělit do dvou směrů, a to do genetického a neurologického.

**Genetické pojetí** biologicko-medicínské roviny pracuje s předpokladem, že vznik dyslexie má přímou vazbu na chromozómy šest a patnáct (Reid, Kirk, 2005).

Šestý chromozóm přímo podmiňuje vývoj nervových buněk, které zásadně ovlivňují akustické, vizuální, paměťové a motorické procesy, které jedinec potřebuje při procesu čtení. Vědecké výzkumy také poukazují na 40% pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení u sourozenců a rodičů a jejich dětí. Na přelomu tisíciletí finští vědci oznámili objev genu pro dyslexii (DYXC1), výzkumy, které by tuto teorii potvrdili, však stále pokračují (Bartoňová, 2012). Například v roce 2011 byl publikován v časopisu International Medical Journal článek, v němž je uvedeno, že u japonské populace se nepodařilo potvrdit teorie o spojitosti genu DYXC1 a výskytu dyslexie (Sugita a kol., 2011).

**Neurologické pojetí** vzniku specifických poruch učení se opírá o zvláštnosti v uspořádání nervových buněk a abnormality v aktivaci částí mozku v průběhu zpracování verbálních informací. Vědci se domnívají, že výše zmíněné abnormality s vysokou pravděpodobností vznikají v pátém až sedmém měsíci těhotenství, neboť se tomto období formuje struktura gyrů (výklenky) a sulců (rýhy). Vzniklý gyrový vzorec se pak stává, u každého jedince, předpokládaným viditelným indikátorem nitromozkových spojů. V současné době odborná veřejnost uvažuje o tom, do jaké míry odlišnosti gyrového vzorce můžou souviset s deviacemi uvnitř mozkové kůry (Pokorná, 2010<sub>b</sub>).

## 2. Kognitivní rovina

V rámci kognitivního přístupu autoři poukazují na deficity v oblasti fonologické, vizuální, v oblasti řeči a jazyka, paměti, při procesu automatizace a v časovém uspořádání, které ovlivňuje rychlost kognitivních procesů.

**Fonologický deficit** je v americké literatuře považován za dominující příčinu obtíží dyslektického typu. Dovednosti v oblasti fonologického zpracování a čtení jsou vzájemně propojené a ovlivňují se. Osoby s nízkou schopností fonologického zpracování mají tedy výrazně ztížený proces nácviku čtení (Bartoňová, 2012).

**Vizuální deficit** se projevuje zejména v obtížích při identifikaci hlásek ve slově. Jedinci popisují pocity, že se jim písmena pohybují na stránce, takže nemohou zachytit jejich tvar a pořadí. Vysvětlením tohoto nestabilního vnímání tisku jsou s největší pravděpodobností nekoordinované pohyby očí, které vznikají při snaze zafixovat slovo (Zelinková, 2015).

**Deficit v oblasti řeči a jazyka** je spojován především s artikulační dyspraxií, narušenou komunikační kompetencí, chudou slovní zásobou a narušením jazykového citu. Výzkumy dokazují, že narušení výše zmíněných oblastí má za následek nejen selhávání

jedinců s SPU ve škole, ale také úzce souvisí s obtížemi v sociálním prostředí (Michalová, 2016).

V rámci **deficitu v procesu automatizace** čtení mohou jedinci s SPU porozumět čtenému textu pouze s vynaložením nadměrného úsilí, s čímž se pojí nepříjemný pocit a negativní zkušenosti. Automatické rozpoznávání slov je nutné chápat jako komplexní dovednost, kterou můžeme členit do dvou etap. Konkrétně se jedná o etapu přesnosti a etapu zautomatizování. V rámci první fáze osoba zvládá identifikovat dané slovo, musí se však na celý proces soustředit, což jí stojí značné úsilí. Pokud u jedince nastane fáze zautomatizování, čte přesně s vynaložením malého množství energie soustředěného na formální stránku slova, může se tedy plně soustředit na obsah textu (Pokorná, 2010<sub>b</sub>).

**Deficity v oblasti paměti** nás zpravidla upozorňují na možný vznik specifických poruch učení již v předškolním věku dítěte. V průběhu procesu čtení musí fungovat oba paměťové systémy. Pro osvojení mateřského jazyka je nezbytná jak paměť krátkodobá, kterou využíváme například u skládání hlásek do celku, tak i dlouhodobá paměť, díky které si může jedinec uchovávat a znovu vybavovat dříve získané poznatky (Bartoňová, 2012).

Výzkumy posledních let prokázaly, že jedinci s SPU mají obtíže **v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů**, tj. vizuálních, auditivních, motorických a řečových. Možnou příčinou tohoto jevu jsou abnormality magnocelulárního systému, tzn. snížení buněk v senzorické a parietální a cereberální oblasti (Leij a kol., 2001 in Zelinková, 2015).

### 3. Behaviorální rovina

V rámci behaviorální roviny jsou jako možné příčiny vzniku specifických poruch učení zvažovány nepříznivé vlivy rodinného a školního prostředí. Působení nevhodných vlivů negativně ovlivňuje školní úspěšnost jedince, nemůže být však hlavní příčinou vzniku SPU. Působením pozitivních vlivů z okolí (např. pravidelná reedukační činnost) může u jedince se specifickou poruchou učení docházet ke kompenzaci obtíží. I v tomto případě zůstává však biologická a kognitivní rovina narušena (Michalová, 2016). Obecně tedy můžeme říci, že vliv okolí jedince může umocnit či naopak zmírnit symptomy specifických poruch učení a tím významně ovlivnit jejich výslednou podobu. Vnější vlivy nemohou být ovšem jedinou příčinou specifických poruch učení (Mather, Wendling, 2012 in Michalová, 2016).

## 1.2 Druhy specifických poruch učení

V české odborné literatuře se nejčastěji setkáváme s členěním specifických poruch učení dle charakteristiky a povahy poruchy na dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmuzii, dyspinxii a dyspraxii. Pro přehlednost kapitoly a ucelenost daného tématu autorka níže popisuje všechny, zmíněné formy SPU i přesto, že cílovou skupinou předložené diplomové práce byli převážně žáci s diagnostikovanou dyslexií, dysgrafií a dysortografií.

### Dyslexie

Ze skupiny specifických poruch učení se nejčastěji setkáváme právě s dyslexií. U jedinců s dyslexií můžeme pozorovat nápadně nízkou úroveň čtení, která je neúměrná k ostatním schopnostem a dovednostem jedince (Zelinková, 2015). Osoba s dyslexií čte buď velmi pomalu, těžkopádně avšak s nízkou chybovostí nebo naopak může být čtenářský projev rychlý až překotný s velmi výrazným chybováním (Michalová, 2016). Zelinková a Čedík (2013) popisují obtíže v oblasti porozumění a orientaci ve čteném textu. Dále pak v záměnách a vynecháváních písmen či slabik v průběhu čtení. Reprodukce čteného textu je celkově nepřesná. Michalová (2016, str. 61) uvádí dělení dyslexie dle Šturmy:

- Dyslexie na podkladě percepčních deficitů:
  - a) oslabení v oblasti sluchové percepce;
  - b) Oslabení v oblasti zrakové percepce.
- Dyslexie s převahou obtíží v motorické oblasti.
- Dyslexie na podkladě:
  - a) integračních obtíží;
  - b) ideognostických obtíží.
- Dyslexie s poruchami dynamiky základních psychických procesů:
  - a) dyslexie u hyperaktivního dítěte;
  - b) dyslexie u hypoaktivního dítěte.
- Dyslexie z hlediska vzájemného vztahu verbální a názorové složky intelektu:
  - a) typ s převahou názorové složky;
  - b) typ s převahou verbální složky.

## **Dysgrafie**

V případě dysgrafie se jedná o specifickou poruchu psaní. Tato specifická porucha postihuje grafickou stránku písemného projevu. Mezi hlavní znaky, které mohou být velmi často shodné s projevem dyslexie, patří zejména obtíže v nápodobě tvaru písmen a jejich správného řazení. Jedinci s diagnostikovanou dysgrafií mají mnohdy tak neupravený rukopis, že ho po sobě nedokážou zpětně přečíst. Písmo jako takové je neuspořádané, neobratné a těžkopádné (Fischer a kol., 2014).

Obtíže dysgrafického typu jsou způsobeny především z důvodu deficitu v oblasti jemné a hrubé motoriky a koordinace pohybů, a to včetně koordinace oka a ruky. Jedinci s dyslexií mají tedy problémy při převodu zrakového či sluchového vjemu do grafické podoby. Vizuální představa znaku může být správná, selhává však její přenos do psané podoby (Bartoňová, 2012).

## **Dysortografie**

Dysortografie je porucha písemného projevu, která se týká aplikace gramatických pravidel a řádného zápisu slov. V textech jedinců, kteří mají dysortografické obtíže, se objevuje mnoho chyb. Jedná se zejména o vynechávání písmen ve slovech, záměny znělých a neznělých souhlásek, měkkých a tvrdých slabik, a další jevy, které přímo souvisí s aplikací gramatických pravidel (Krejčová a kol., 2014).

Problematiku dysortografie shrnuje Žlab (1992 in Michalová, 2016) do třech typů. Auditivní typ souvisí s narušením v oblasti sluchové paměti, diferenciací a analýzy. Sníženou kvalitu zrakové paměti můžeme pozorovat u vizuální dysortografie. Motorická neobratnost pak úzce souvisí s dysortografií motorickou.

## **Dyskalkulie**

Dyskalkulie neboli specifická porucha matematických dovedností se projevuje zejména v obtížích při zvládnutí základních početních úkonů, řešení slovních úloh, orientaci na číselné ose a v oblasti numerických představ (Novák, 2000). Dle Košče (1978, in Švamberg Šauerová a kol., 2012) můžeme dyskalkulii dělit dle obtíží do následujících pěti typů: dyskalkulie praktognostická, verbální dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie, ideognostická dyskalkulie.

### **Dysmuzie, Dyspinxie**

V případě dysmuzie se jedná o narušení schopnosti vnímat, reprodukovat hudbu či rytmus. Dyspinxie je porucha oblasti kresebného projevu jedince, tento typ SPU je velice úzce spjat s dysgrafií (Fischer a kol., 2014).

### **Dyspraxie**

V případě dyspraxie jsou zasaženy motorické funkce, a to zejména jejich osvojování, plánování a samotné provádění volných pohybů. Jedinec s dyspraxií se bude jevit jako neobratný, nešikovný a pomalý. Příčinou této specifické poruchy není pouze deficit v oblasti motorických funkcí, ale také nerovnoměrný psychomotorický vývoj jedince (Zelinková, 2017).

## **2 Žák se specifickou poruchou učení**

V následující kapitole se autorka věnuje projevům specifických poruch učení. Popisuje nejen problematiku kognitivních funkcí, ale také psychosociální dopady poruchy na jedince. Zvláštní podkapitola je pak věnována deficitům dílčích funkcí, které s projevy specifických poruch učení úzce souvisí.

Přesto, že se u jedinců s diagnostikovanou specifickou poruchou učení vyskytují deficity kognitivních funkcí, přičemž jejich variace způsobují různorodost projevů, můžeme o každé této osobě říci, že je jedinečná a originální. Je tedy málo pravděpodobné, že dva jedinci s totožnou diagnózou specifické poruchy učení se budou projevovat stejně (Zelinková, 2015).

Problematika specifických poruch učení se promítá do sociální a psychické oblasti jedince s SPU. Zasahuje ovšem také jeho blízké okolí, jako je například užší a širší rodina. Selhávání ve škole, tedy v místě, kde tráví dítě nejvíce času, postihuje vnímání sebe sama a sociální postavení jedince (Frank, 2014). V rámci sníženého sebevědomí můžeme u těchto dětí pozorovat sklony k podceňování či dávání si za vinu vývoj a důsledky různých situací, které však reálně ovlivnit nemohly (Krejčová, a kol., 2014). Zároveň si však velmi dobře uvědomují své nedostatky, jejich reakce na neúspěch často probíhá uzavřením se do sebe. Může se objevit smutek, pláč i strach. Proto je nezbytné, aby ať už od rodičů či od pedagogického personálu ve škole cítili plnou podporu (Bartoňová, 2010).

Selhávání dítěte ve školním prostředí je velmi zatěžující situace také pro jeho rodiče, kteří jsou mnohdy frustrováni sdělením odborníků, že jejich dítě je inteligenčně v pořádku a zároveň i přes jejich vysoké úsilí u něho přetrvávají výrazné obtíže s učením. Pro zákonné zástupce je mnohdy obtížné porozumět specifikům dané poruchy a tím i svému dítěti. (Vágnerová, 2005).

### **2.1 Projevy deficitů kognitivních funkcí**

Níže popisované deficity se projevují vždy v různých kombinacích a intenzitě. Není pravidlem, že každé dítě se specifickou poruchou učení bude vykazovat všechny symptomy. Proto je důležité uvědomovat si dopad a důsledky jednotlivých deficitů a abnormalit a adekvátně na ně reagovat, a to jak ve škole, tak i v rodinném prostředí (Zelinková, 2015).

## **Pozornost**

Deficity v oblasti pozornosti se projevují zpravidla ve všech možných percepčních oblastech. Žák s SPU se může projevovat roztržitě, pozornost stéle zaměřovat na nové a nové podněty. Opakem přelétavé pozornosti je pak nadměrně hluboké soustředění na jednu věc, pro které následně jedinec ztrácí pojem o dění ve svém okolí (Smečková, 2013).

Žáci se specifickými poruchami učení se zvládají soustředit jen krátkodobě, proto mají problémy s dokončováním delších složitějších úkolů. Po vyrušení jim trvá delší dobu, než zvládnou znovu zkoncentrovat pozornost a úkol tak dokončit (Zelinková, 2015).

Dalším symptomem upozorňujícím na přítomnost poruchy pozornosti může být zvýšená impulzivita a nezralé chování, které může být spojeno s nerovnoměrně probíhajícím vývojem dítěte. Zvýšená vzrušivost má pak za následek nerovnoměrně podávaný výkon (Bartoňová, 2010).

## **Paměť**

Oslabení se projevují jak v krátkodobé, tak v dlouhodobé paměti. Při poruchách krátkodobé paměti nezvládá dítě zachytit předkládané informace. Oslabení dlouhodobé paměti se pak projevuje v obtížích při zapamatování a znovu vybavení naučené látky i při vynaložení nadměrného úsilí. Kombinací těchto dvou složek paměti tvoří pak paměť pracovní. Oslabení pracovní paměti se projevuje zejména neschopností použít poznatky z více oblastí zároveň. Jako příklad můžeme uvést častá selhání v pravopisných cvičeních zaměřených současně na více gramatických jevů (Zelinková, 2015).

## **Zraková percepce a prostorová orientace**

V rámci smyslového vnímání mají osoby se specifickými poruchami učení problémy při integraci vjemů z různých smyslových receptorů. Jako příklad můžeme uvést spojení grafému písmena s jeho zvukovou podobou a naopak (Smečková, 2013). Deficity ve zrakové percepci se projevují zejména v podobě záměn písmen, číslic a grafických znaků. Dále můžeme pozorovat pomalé čtecí tempo, obtíže při orientaci na stránce a práci s mapou (Zelinková, 2015). Abnormality ve vývoji zrakové percepce nemusí být však jedinou příčinou obtíží při identifikaci inverzních grafémů. Tyto obtíže může způsobovat také již zmíněný deficit v intermodálním asociování optických znaků s jejich verbálním souvztažným pojmem (Pokorná, 2010<sub>a</sub>).



## **Sluchová percepce**

Sluchová percepce je úzce spjata s vývojem řeči jako takovým, a to jak po jeho formální, tak i po obsahové stránce. Sluchové rozlišování prochází postupným vývojem, dokud není užívání řeči plně rozvinuté včetně gramatických struktur jazyka. Vedle zrakových a hmatových vjemů působí sluchové podněty také na schopnost prostorové orientace. Nedostatečný rozvoj sluchového vnímání může způsobit obtíže různého charakteru (Pokorná, 2010<sub>a</sub>).

Jedinci se specifickou poruchou učení přijímají akustické signály mnohdy méně přesně a pomaleji než intaktní populace. Tato skutečnost značně ovlivňuje písemný projev jedince, čtení je zasaženo méně. Pokud nemá žák dostatečně rozvinout sluchovou analýzu a syntézu, budou se v jeho písemném projevu objevovat specifické chyby. Nevyzrálость sluchové percepce se bude také promítat do porozumění mluvené řeči. Žáci mohou mít obtíže například při zpracování výkladu látky učitelem. Oslabená také bývá velmi často verbální paměť (Zelinková, 2015).

## **Jazyk a řeč**

Dle Pokorné (2010<sub>a</sub>) je jedním z výrazných prvků u žáků se specifickými poruchami učení jejich chudá aktivní i pasivní slovní zásoba a chybějící cit pro mateřský jazyk. Velmi často se u těchto jedinců také můžeme setkat s obtížemi v komunikaci se svým okolím z důvodu chybějícího nadhledu a velice konkrétního stylu vyjadřování (Krejčová a kol., 2014). Při konverzaci obtížně sdělují své myšlenky a současně mají potíže s porozuměním sdělovanému obsahu. Výše zmíněné problémy mají za následek, že osoby se specifickými poruchami učení se málo kdy pouští do diskuzí a hádek. (Matějček, 1995).

## **Motorika, grafomotorika**

V oblasti deficitů motoriky můžeme hovořit zejména o obtížích s koordinací pohybů jako takových a výrazných nápaditostí v jemné motorice. Výše zmíněné problémy ovlivňují také oblast grafomotoriky, hlavně pak tlak na psací potřebu či korektnost úchopu (Smečková, 2013). Nízká úroveň grafomotoriky se dále promítá do tempa psaní a obtížného napodobování grafémů písmen. Žáci se specifickými poruchami učení mají velmi často potíže ve vyučovacích předmětech, jako je například geometrie, kde je potřeba jistá zručnost a přesnost. Deficity se mohou projevit také v hodinách tělesné výchovy, kde jen obtížně jedinci s SPU naplňují předepsané výkonové tabulky. I přes všechny výše zmíněné nedostatky zůstává motorika jedním z důležitých prostředků poznávání (Zelinková, 2015).

## **Pracovní a socioemoční oblast**

Pracovní oblast jedinců se specifickými poruchami učení velmi často narušují poruchy aktivity a pozornosti, a to jak hyperaktivita, tak i hypoaktivita. Jejich projevy můžeme u těchto žáků mnohdy pozorovat již od útlého dětství. Dalším činitelem, který výrazně ovlivňuje práci žáků s SPU je zvýšená unavitelnost, která zároveň zvyšuje již tak sníženou koncentraci pozornosti (Fischer a kol., 2014).

Opakovaná neúspěšnost ve škole může vést k frustraci a pocitu zahanbení. S tím spojená dlouhodobá psychická zátěž způsobuje, že se výrazně snižuje žákovo sebevědomí nejen v předmětech, v nichž selhává, ale také v bezproblémových aktivitách. Takováto psychická zátěž může mnohdy člověku uškodit více než porucha samotná (Zelinková 2013).

Laická veřejnost dává často jedincům se specifickými poruchami učení nálepku líných lidí s nízkou vůlí a malým zájmem o probíranou látku. Výše zmíněný labelling může dítě přijmout, popřípadě se mu začne bránit. V takovém případě se u něho mohou projevit výrazné nápadnosti v chování (Pokorná, 2010<sub>a</sub>). Při snaze zabránění labellingu a zakrytí poruchy učení velmi často vznikají poruchy chování, které se projevují zejména snahou na sebe upozornit. Nově vzniklé nevhodné vzorce chování se mohou postupem času zafixovat (Zelinková, 2015). Žáci, kteří ve školním prostředí pravidelně a opakovaně selhávají, mají často sklony k agresivnímu chování ústnímu i fyzickému, a to nejen vůči okolí, ale i k sobě samým. Opakem jedinců, kteří frustraci ventilují agresí, jsou žáci, kteří se uzavírají do svého vnitřního světa a tím utíkají od bolestivé reality (Jucovičová a kol., 2007).

## **2.2 Deficity dílčích funkcí**

Projevy, které upozorňují na možnost vzniku specifické poruchy učení, můžeme mnohdy sledovat již v předškolním věku dítěte. V tomto období nemůžeme však ještě hovořit o specifické poruše učení jako takové, proto je vhodné užívat termín deficity dílčích funkcí (Bartoňová, 2010).

Jako první použil termín deficity dílčích funkcí, Teilleistungsschwächen, v odborné literatuře J. Graichen v roce 1973. Definování tohoto pojmu bylo vyvozeno z neurofyziologického a neuropsychologického výzkumu, v jehož průběhu vědci zjistili, že zmíněné deficity způsobují bazální funkce, které se vyvíjí současně s psychomotorickým zráním dítěte. Každá ucelená diagnostika by tedy měla obsahovat jak psychologické,

tak i pedagogické vyšetření, které definují ty oblasti, v nichž nedošlo k harmonickému vývoji všech složek (Pokorná, 2010a).

V současné době se dílčími funkcemi zabývá také B. Sindelar (2013), jenž je popisuje jako základní schopnosti, díky nimž se mohou rozvíjet ty vyšší, tj. řeč a myšlení. Z tohoto popisu jasně vyplývá, že deficity dílčích funkcí jsou synonymem pro oslabení či omezení primárních schopností jedince.

Pokud hovoříme o deficitu dílčích funkcí, je hodné si uvědomit, že jde o soubor psychických funkcí, které se vyvíjejí ve vztahu k jedinci i jeho okolí (Pokorná, 2010a). Bartoňová a Vítková (2007) dělí deficity dílčích funkcí do šesti oblastí. Jedná se o diferenciaci pozadí a figury nebo zaměření pozornosti, schopnost optické a akustické diferenciaci a členění jako funkce vnímání, funkce intermodálního kódování, schopnost optické, akustické a intermodální krátkodobé a dlouhodobé paměti, funkce seriality, schopnost anticipace (předvídání, předjímání), a o úroveň vývoje vnímání schématu těla a orientace v prostoru.

V případě **diferenciaci pozadí a figury nebo zaměření pozornosti** hovoříme o schopnosti vnímat objekt, který nás přednostně zajímá (figura) a jeho okolí (pozadí). Pokud má žák nedostatky právě v této oblasti, bude mít obtíže při čítí složitých obrázků, problematická bude také prostorová orientace a zaměřenost pozornosti na rozlišení podstatných prvků od pozadí (Bednářová, Šmardová, 2010).

**Schopnost optické a akustické diferenciaci a členění jako funkce vnímání.** Pokud nemá dítě dostatečně rozvinuté sluchové rozlišování, pravděpodobně se u něho projeví problémy s rozlišováním zvuků, a to těch běžně známých a zvuků jim podobných. Dále můžeme často pozorovat nápadnosti ve výslovnosti (Bednářová, Šmardová, 2007). Pokud dítě zaměňuje obdobné předměty, považuje je shodné, chybí v pravolevé a prostorové orientaci, bude vysoce pravděpodobné, že jeho zraková diferenciaci nebude plně vyzrálá. Při oslabení **funkce intermodálního kódování** má dítě problémy se spojením zrakového vjemu se zvukovým, což má opět za následek obtíže při nácvičování čtení a psaní. (Bednářová, Šmardová, 2010).

**Schopnost optické, akustické a intermodální krátkodobé a dlouhodobé paměti** je potřebná zejména při procesu učení, kdy jedinec zachytává a zpracovává jednotlivé sluchové a zrakové vjemy a následně si je ukládá do paměti (Bednářová, Šmardová, 2010). Díky **serialitě a schopnosti anticipace** jsme schopni adekvátně vnímat skutečnosti, které se odehrávají v určitém časovém sledu v rámci různých situací. Tato funkce

nám pomáhá například při organizování práce, plánování práce v krocích a zabraňuje chaotickým postupům (Bartoňová, 2010).

Nezastupitelnou roli při utváření **úrovně vývoje vnímání schématu těla a orientace v prostoru** má motorika, hmat, zrak, sluch a řeč (Bednářová, Šmardová, 2010). Nevyzrálosti v této oblasti se zpravidla projevují v obtížích s oblékáním či v rámci neobratných pohybů například při tělesné výchově. Jedinci mohou celkově působit nešikovným dojmem (Bartoňová, 2010).

### **3 Diagnostika specifických poruch učení**

*„Speciálně-pedagogická diagnostika je východiskem pro výchovně-vzdělávací proces a hlavně pro následnou reedukaci. Jde o složitý proces poznávání daného jedince, jeho osobnosti, úrovně vědomostí, dovedností, sociálních vztahů, poznávacích procesů. V podmínkách školy je nutné sledovat žáka dlouhodobě. Pro posouzení jednotlivých obtíží dítěte hraje velice důležitou úlohu učitelská diagnostika“ (Bartoňová, 2012, str. 122).*

Nejdůležitějším cílem diagnostiky specifických poruch učení je bezpochyby zjištění, zda se u daného jedince jedná o pravou či nepravou specifickou poruchu učení, popřípadě projevy jiného postižení, které má obdobnou symptomatiku jako specifické poruchy učení. Dalším důležitým diagnostickým krokem je také určení daného typu poruchy a její závažnosti a dopady do života jedince, tzn. do vzdělávání a následné pracovní uplatnitelnosti (Vitásková, 2006).

Při diagnostickém procesu je nutné dodržovat několik posuzovacích hledisek. Diagnóza specifické poruchy učení může být stanovena pouze u jedinců s rozumovými schopnostmi v pásmu průměru až nadprůměru, jejichž školní výkon v některých vyučovacích předmětech neodpovídá jejich rozumovým schopnostem. Zároveň žijí ve vhodném sociokulturním prostředí a přístup pedagogů k těmto žákům je adekvátní v rámci jejich schopností (Swierkoszová, 2005).

Pro určení správné diagnózy je nutné využít prostředků komplexní diagnostiky. První diagnostické snahy má zpravidla učitel v běžné třídě základní školy. Pedagog pozoruje žáka, jeho výkony v jednotlivých předmětech, jeho chování při vyučování i o přestávkách. Pokud má učitel podezření na výskyt specifické poruchy učení, doporučuje zákonným zástupcům dítěte vyšetření ve školském poradenském zařízení, zpravidla se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP). V PPP je následně provedena komplexní diagnostika, tedy psychologické a speciálně pedagogické vyšetření, na základě kterého je stanovena žákova diagnóza (Jucovičová, 2014).

#### **3.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy**

Jedním z nejdůležitějších faktorů při péči o žáky se specifickými poruchami učení je včasné odhalení jejich obtíží. Proto je důležité šířit osvětu mezi učiteli prvního stupně základní školy, aby věnovali co nejvyšší zájem dětem, u nichž jsou patrné výkyvy ve školním výkonu, či se u nich objevují specifické chyby. Přičemž práce s chybou je právě jedním z nejdůležitějších činitelů. Specifika jednotlivých chyb žáka jsou často prvním

signálem upozorňujícím na přítomnost specifické poruchy učení (Švamberk Šauerová a kol., 2012).

Učitelé se také aktivně podílejí, se souhlasem zákonných zástupců žáka, na tvorbě dotazníku pro školské poradenské zařízení, který je nezbytnou součástí každé komplexní diagnostiky (Bartoňová, 2012).

### **3.2 Diagnostika na odborném pracovišti**

Současná legislativa, konkrétně vyhláška č. 72/2015 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, nám určuje, dvě školská poradenská zařízení, která mohou provádět komplexní diagnostiku, a to pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra. Další vyhláška, ve které mohou diagnostičtí pracovníci najít oporu je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Na výše zmíněných poradenských zařízeních jsou zaměstnání zpravidla psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci, kteří kooperují na komplexní diagnostice klienta. Výsledek komplexní diagnostiky se pak promítne do zprávy a doporučení školského poradenského zařízení (Smečková, 2013). Před začátkem samotné komplexní diagnostiky je nutné stanovit si diagnostické hypotézy a následně vybrat adekvátní diagnostické metody a postupy (Michalová, 2016).

#### **Anamnestický rozhovor**

V průběhu rozhovoru se **zákonným zástupcem** je důležité navodit přátelskou atmosféru například za pomoci technik aktivního naslouchání. V průběhu rozhovoru mohou rodiče nasměrovat poradenského pracovníka na cestu, kterou se bude dále diagnostický proces ubírat. Dalšími důležitými informacemi jsou pak ty, které se týkají psychomotorického dítěte, a které nám mohou zpravidla poskytnout právě pouze rodiče dítěte. Poradenský pracovník může také od zákonných zástupců žáka získat například informace týkající se zájmů dítěte, průběhu jeho docházky do mateřské školy, vývoji řeči apod. Ve školských poradenských zařízeních zákonní zástupci zpravidla vždy před samotným vyšetřením jejich dítěte vyplňují podrobné anamnestické formuláře a vždy podepisují informovaný souhlas s vyšetřením (Pokorná, 2010<sub>a</sub>).

Rozhovor s **učitelem** je veden nejčastěji nepřímou za pomoci dotazníku, popřípadě telefonicky. Učitel by měl v dotazníku vždy co nejpodrobněji popsat výkon žáka v jednotlivých předmětech, a to včetně obtíží či nadání. Dále je pak vhodné zmínit případné nápadnosti v chování žáka v průběhu vyučování či o přestávkách (Smečková, 2013).

Přesto, že při rozhovoru s **žákem** nesbíráme odborné teoretické informace, jsou pro nás získaná data neocenitelná. Pouze žák sám nám může popsat, jak postupoval při řešení daného problému, proč chyboval, popřípadě co ho vedlo k danému výsledku (Pokorná, 2010<sub>a</sub>).

### **Psychologická diagnostika**

Psychologická diagnostika, konkrétně vyšetření rozumových schopností jedince, je nezbytnou součástí komplexní diagnostiky. Při diagnostice dětí ve školním věku se v České Republice nejčastěji využívá Wechslerova inteligenční škála pro děti (WISC-III). Tento test je určen pro jedince ve věku od šesti do šestnácti let. WISC-III se skládá ze dvou složek, verbální a neverbální. Tyto složky se dále dělí do jednotlivých subtestů. V rámci interpretace výsledků probanda je možné zhruba určit oblasti, v nichž žák vyniká i ty, které mu činí obtíže (Michalová, 2016) Mezi další testové baterie, které se využívají k diagnostice inteligence ve školním věku, patří například Stanford-Binetův test inteligence, Kaufmanova hodnotící baterie pro děti, Amthauerův test struktury inteligence či test Woodcock - Johnson International Edition. S výše zmíněnými standardizovanými testy mohou pracovat pouze proškolení psychologové. Speciální pedagog následně vychází z jejich výsledků (Bartoňová, 2012).

### **Speciálněpedagogická diagnostika**

Pokorná (2010<sub>a</sub>) dělí speciálněpedagogické diagnostické metody na nepřímé a přímé. Mezi nepřímé metody řadí rozhovor se zákonným zástupcem, učitelem a dítětem. Přímé zdroje diagnostických informací jsou pak testové baterie sloužící například k hodnocení výkonu čtení, psaní a matematických schopností. Dále pak specifické zkoušky sloužící k popisu aktuální úrovně zrakové a sluchové percepce, laterality apod.

Při **vyšetření čtení** se zpravidla užívají standardizované testy prof. Matějčka, které mají různou obtížnost. V průběhu vyšetření si všímáme rychlosti a správnosti čtení a také porozumění čtenému textu. Čtení trvá celkem tři minuty, po tuto dobu zaznamenává examinátor počet správně přečtených slov v jednotlivých minutách. Počet správně přečtených slov v první minutě se pak vyjadřuje pomocí čtenářského kvocientu. Zároveň si examinátor všímá způsobu čtení a charakteristiky chyb, to vše zapisuje do záznamového archu. Po přečtení předloženého textu vyzve diagnostický pracovník probanda, aby se pokusil text převyprávět. Zde se klade důraz na kvalitu porozumění čteného textu, zejména na to, zda dítě samo či s dopomocí návodných otázek zvládá převyprávět hlavní dějovou linii textu (Zelinková, 2015).

**Vyšetření písemného projevu** se zaměřuje na stránku grafickou, pravopisnou a obsahovou. Konkrétně se může jednat o úroveň grafomotoriky, znalost grafémů písmen a schopnost jejich napodobení, znalost gramatických pravidel a dovednost je aplikovat v praxi. Zkouška písemného projevu je členěna do čtyř částí na opis, přepis, diktát a volný písemný projev. Při rozboru práce probanda examinátor rozlišuje specifické a gramatické chyby. Dále je nutné se zaměřit na to, jak žák při psaní sedí, zda má korektní úchop psací potřeby, jaký vyvíjí tlak tužkou na podložku, jak se soustředí na práci. Dalším sledovaným fenoménem je sklon a velikost písma, výbavnost jednotlivých grafémů, styl záznamu diakritických znamének a aplikace gramatických pravidel (Michalová, 2016). Při vyšetření písemného projevu jsou poradenskými pracovníky používány speciálně vytvořené texty, díky kterým můžou například odhalit abnormality ve sluchové percepci, narušení sekvenční analýzy apod. (Lechta a kol., 2003 in Smečková, 2013).

**Vyšetření matematických schopností** využívá specifické zkoušky vědomostí a dovedností, které si kladou za cíl úplné zmapování numerického, grafického a prostorového činitele. V české diagnostické praxi se aktuálně nejčastěji při diagnostice dyskalkulie využívají následující testy: Barevná kalkulie, Kalikulie IV, Číselný trojúhelník, Rey-Österriethova figura. Nejnovější testovou baterií je pak Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS). Vyšetření matematických schopností sleduje především žákovi předčíselné představy, číselné představy, strukturu čísla a jeho pozici v řadě, matematické operace, a to i ty slovní, dále pak číselné řady, paměť a orientaci v čase (Michalová, 2016).

K **vyšetření lateralit** je ve školských poradenských zařízeních nejčastěji využíván test Z. Matějčka a Z. Žlaba. Při tomto vyšetření se zaměřujeme zejména na kooperaci mezi lateralitou oka a ruky. Test obsahuje celkem deset úkolů, jako je například zasouvání kolíčků do dřívka či klíče do zámku. Výsledky těchto jednotlivých zkoušek zaznamenává examinátor do záznamového archu a následně určuje kvocient levorukosti. (Pokorná, 2010<sub>a</sub>).

**Vyšetření sluchové percepc**e se zaměřuje na úroveň sluchového rozlišování a analýzy a syntézy. Test sloužící k zjištění úrovně auditivní diferenciaci vytvořili autoři Wepman a Matějček. Test je složen z devatenácti nesmyslných dvojic slov, které se od sebe mohou lišit. Examinátor předřikává probandovi jednotlivé dvojice slov. Žák následně určuje zda-li jsou slova stejná či rozdílná. Při vyšetření sluchové analýzy a syntézy je využívána zkouška, v níž proband nejprve rozděljuje dané slovo na hlásky, například slovo voda rozdělí na v-o-d-a. Naopak při zkoušce sluchové syntézy proband slova skládá, jako příklad můžeme uvést slovo k-o-s-a, z něhož žák složí slovo kosa (Smečková, 2013).



**Vyšetření zrakové percepce** je v hojné míře prováděno s pomocí Edfeldova testu. V záznamovém archu tohoto testu jsou dvojice obrazců, které od sebe mohou lišit dle os, a to jak v rovině horizontální, tak ve vertikální. Proband má za úkol označovat shodné a odlišné figury. Pozorováním probanda a následnou analýzou chyb můžeme určit, zda žák postupuje systematicky po řádku či chaoticky, zda častěji chybuje v horizontálně převrácených tvarech či v těch vertikálních. Dalším testem, který je hojně využíván je test úrovně vizuo-motorické koordinace M. Frostigové. Prostorou orientaci poradenští pracovníci diagnostikují nejčastěji s pomocí Orientace ve čtverci, která je jednou ze specifických zkoušek Z. Žlaba (Zelinková, 2015).

### **Analýza školních prací**

Jedním ze zásadních informačních zdrojů je analýza donesených školních prací diagnostikovaného žáka, která poskytuje poradenským pracovníkům informace o vědomostech a dovednostech dítěte. Diagnostici mohou tak porovnat výkon žáka v ideálním individuálně nastaveném prostředí, v němž se provádí diagnostika s výkonem ve třídě, kde může být žák rušen různými podněty (Michalová, 2016).

### **3.3 Dynamická diagnostika specifických poruch učení**

Novým trendem v oblasti speciálněpedagogické diagnostiky je takzvaná dynamická diagnostika. Dynamická diagnostika bere zřetel zejména na žákovy kompetence a strategie, které daný jedinec využívá při kompenzaci nedostatků ve vzdělávání. Primárním cílem tohoto typu diagnostiky tedy není pouhý popis aktuálních obtíží žáka (Feuerstein, 2014).

Proces dynamické diagnostiky mapuje myšlenkové procesy dítěte v průběhu řešení daných úkolů. Dále se snaží popsat žákovu schopnost učit se, která poukazuje na možnou rozumovou schopnost dítěte. Dynamická diagnostika vychází z prací L. S. Vygotského a konceptu kognitivní modifikovatelnosti R. Feuersteina (Mertin, Krejčířová, 2012). Jednou z hlavních výhod této metody je výsledný podrobný popis funkčních strategií žáka, díky němuž můžeme přesněji nastavit reedukační intervenci (Feuerstein, 2014).

Metoda dynamické diagnostiky se opírá o pět základních pilířů: schopnosti žáka nejsou stabilní a neměnné, individuální přístup, a to včetně hodnocení, orientace na myšlenkové procesy, úlohy podporující myšlení jedince, rozvoj pracovních strategií. Celkově je kladen důraz na zpětnou vazbu a práci s chybou. Přesto, že se tato metoda zdá být velmi prospěšnou při nastavování konkrétních reedukačních opatření, v České Republice není zatím příliš využívána (Mertin, Krejčířová, 2012).

## 4 Teorie poetického textu

Poesie, jako jeden z literárních žánrů, je nejčastěji chápána jako opak prózy. Toto přesvědčení se objevuje zejména pro značnou odlišnost poesie od prózy, a to zejména ve stavbě textu, který je zpravidla členěn do veršů s rytmickou konstrukcí (Čeňková a kol., 2006). V současné době je čtení poesie vnímáno spíše jako relaxační aktivita v rámci volného času. Velmi často se však můžeme také setkat s vyhraněnými názory na poesii, které jsou nejspíše důsledkem jejího nepochopení (Vodičková, Bak, 2003).

Celkově můžeme funkce poesie dělit do pěti kategorií. Jedná se o funkci estetickou, relaxační, očištnou, sociální a léčebnou. Estetická funkce souvisí s tichým čtením básnických textů, s tím je také spojen odpočinek a tedy i funkce relaxační. Funkci snižující napětí a stres nazýváme očištnou. Sociální funkce poesie slouží k otevření se a sdílení pocitů s okolím. Léčebná funkce poesie je využívána především v poetoterapii u jedinců s neurózami a psychózami (Svoboda, 2007).

Svoboda (2007, str. 28) uvádí dva typy čtenářů, a to konkrétního a abstraktního. Konkrétní čtenář preferuje spíše literární text s jasnou strukturou. V případě poesie bude volit básně uspořádané do striktního rýmu s jasně daným rytmem a přehledným dějem. Naopak abstraktní čtenář se zaměří spíše na texty, v nichž může najít prožitky a pocity. Nezaměřuje se na dějovou linii, ale na atmosféru a požitek z textu.

Pokud budeme hovořit o poesii pro děti v raném věku, musíme brát v potaz jejich ontogenetický vývoj. V raném věku je nutné zaměřit se převážně na rytmus a rým. Dějová složka básně v tomto období není zcela důležitá. Až s postupujícím vývojem dítěte je možné začít využívat různé básnické obraty a obrazy (Čeňková a kol., 2006).

V další části kapitoly se autorka věnuje vysvětlení několika pojmů týkajících se teorie poetického textu, u nichž je nezbytné, aby je čtenář předložené diplomové práce znal.

**Poetický jazyk** úzce souvisí s autorovou výběrovostí jednotlivých slov při tvoření poetického textu. Smysl (i skrytý) jednotlivých výrazů, které autor do básně zařadí, významně ovlivňuje její významové souvislosti. Na slovo se můžeme koukat z několika hledisek (zvuk, označení a konotace). Pokud hovoříme o zvukové stránce slova, máme na mysli dojem, který má jedinec při poslechu básně. Doslovným významem slova myslíme označení. Konotace slova odkazuje na jeho skrytý význam

(Vodičková, Bank, 2003). Mukařovský (1948) poukazuje na to, že básnický jazyk, jako každý funkční jazykový systém, je vždy zakomponován do daného národního jazyka.

**Figura** je nástroj básníka, který s pomocí spojení hlásek či slov vede ke chtěnému uměleckému dojmu. Figury můžeme pozorovat v téměř každé básni. Zpravidla můžeme básnické figury spatřovat ve shlukování stejných hlásek, v synonymech, ve slovech se stejným kořenem. Význam těchto výrazů se nemění, čímž figuru odlišujeme od tzv. tropů (Brukner, Filip, 1997).

**Verš** je základní stavební jednotkou básnického rytmu. Vyznačuje se pravidelně opakovaným uspořádáním. Další důležitá funkce verše v básni je pak ta významová. Současná poetická díla čím dál častěji ustupují od striktních mechanismů a verš uvolňují (Brukner, Filip, 1997).

**Rytmus** definuje Brukner a Filip (1997, str. 290) jako: „*Záměrné uspořádání zvukových prvků, pravidelně se opakujících v každém verši a vytvářejících tak rytmický impuls, tj. očekávání, že verš, který následuje po řadě veršů obdobně uspořádaných, bude zase po stránce zvukové uspořádan stejně.*“ **Rým** básně je kongruence posledních hlásek na konci každého verše. Rým je přímo závislý na zvukových hodnotách jazyka a jeho gramatické struktuře (Brukner, Filip, 1997). Mukařovský (1948) vymezuje celkem tři základní funkce verše, a to rytmickou, eufonickou a významovou. Podrobnějším výzkumům veršové struktury se zabývají vědci z oblasti prozodie, kteří se blíže zaměřují právě na rytmus, rým a obdobné zvukové fenomény v poesii (Vodičková, Bank, 2003). Dle Svobody (2007) může rytmus básně působit na volní vlastnosti jedince a na motoriku. Neharmonický básnický celek může snadno navodit u posluchače negativní pocity, naopak pokud je báseň rytmická může člověka přivést až to stavu vyrovnanosti. Rým může dále dělit na střídavý (ABAB), sdružený (AABB), obkročný (ABBA) a přerývaný (ABCB) (Pravopisně.cz ©2019).

Pojem **obraz** je užíván při popisu smyslových dojmů a následně pak emocí, které přednášená báseň vyvolala. Při poslechu poesie jedinec nereaguje jen na její obsah, ale také na její rým a rytmus. Dalším důležitým aspektem je osobnost přednášejícího, jeho tón hlasu a styl přednesu. Posluchači, jak bylo výše zmíněno, vnímají báseň prostřednictvím senzomotorických procesů, proto by báseň měla být reprodukována barvitějším hlasem než je běžná řeč. (Vodičková, Bank, 2003).

**Symbol** je zpravidla mnohoznačné slovo, či výraz, který není přesně definován, a můžeme si pod ním představit mnoho významů. Současná poesie staví symbol na úroveň metafory, mnohdy ho považuje za její druh. (Brukner, Filip, 1997). Jak uvádí

Vodičková a Bank (2003), význam symbolu zpravidla vyhodnocujeme mimo básnický celek, čímž se odlišuje od obrazu.

Popsání výrazu za pomoci podobnosti některých jeho vlastností s jiným pojmem nazýváme **přirovnáním**. Příkladem může být například přirovnání: „je tvrdý jako kámen“. **Metafora** je naopak více zhuštěná a zkoncentrovaná. Můžeme tedy říci, že přirovnání je o vysvětlení doplněná metafora. **Personifikace** je básnický prvek, který dává neživým předmětům lidské vlastnosti a schopnost jednání. Dalším básnickým prvkem může být **metonymie**, s jejíž pomocí přenášíme název objektu na jiný v rámci jejich věcné souvislosti. Například se může jednat o výrok: „snědl celý talíř.“ (Bukner, Filip, 1997).

**Kreativita**, nebo také tvořivost je celistvá, složitě členěná schopnost jedince tvořit nové hmotné i spirituální hodnoty (Fišer, 2001). V rámci pedagogiky je pak kreativita chápána jako aktivita jedince, kterou vzniká nová hmotná či duchovní hodnota, která má nějaký význam pro společnost (Kohoutek, 1997 in Fišer, 2001). Königová (2007, str. 130) dělí tvořivost na vědeckou, technickou, uměleckou, reprodukční a sociální. Kreativita není záležitostí vhodnou pouze pro umělecké pracovníky, proces tvoření napomáhá rozvoji myšlení, s jeho pomocí můžeme mnohem lépe porozumět sami sobě, uvědomit si své vlohy i nedostatky (Königová, 2007).

S kreativitou a tvorbou poesie také úzce souvisí **tvůrčí psaní**, což je obor, díky němuž mohou vznikat nesčetné literární výtvořky, které jsou určené pro širokou veřejnost (Dočekalová, 2006).

## 5 Možnosti poezie při diagnostice specifických poruch učení

Dle studie Georgette a Tejero (2012), kteří se zajímali o porozumění poesii u žáků se specifickými poruchami učení, je poezie žánr, který podporuje všechny aspekty gramotnosti. Zároveň se jedinec s tímto literárním směrem setkává již od raného věku, a to v podobě říkanek a ukolébavek. Dle studie žáci se specifickými poruchami učení využívali stejně širokou škálu interpretačních technik jako jejich intaktní vrstevníci, avšak méně efektivně. Jednalo se zejména o předvídání, vytváření intertextových vazeb, odvozování a vizualizace. U složitějších typů básní bylo možné pozorovat kladení důrazu na vyvolané emoce než na jejich poetické zpracování. Z výzkumu je dále patrné, že obtížnost básní neovlivnila prožitky čtenářů. Přestože bylo publikováno mnoho studií, které se zabývali porozumění próze, existuje jen málo empirických výzkumů o porozumění poezii, přičemž žádný z nich neuváděl nic o specifických interpretačních strategiích, které využívají žáci základních škol s diagnostikovanými poruchami učení při porozumění básním (Georgette, Tejero, 2012).

V roce 1996 prezentovali B. Boswell a M. Mentzler program Poezie, v němž kombinují dva prvky: kreativní pohyb a prezentaci poezie. Spojení těchto dvou prvků poskytuje stabilní základnu pro přístup a udržení pozornosti žáků se specifickými poruchami učení. Prožívání pohybů doprovázených poezií může prohloubit tělesné prožitky a uvolnit napětí. Původní program byl navržen tak, aby zahrnoval dvacet lekcí pokrývajících pět témat. Tento program byl primárně určen pro malou skupinu žáků. Při práci s tímto programem však může každý pedagog vybírat jednotlivá cvičení dle vývojových potřeb studentů. (Boswell, Mentzler, 1996).

V současné době můžeme v České Republice sledovat nový terapeutický trend v podobě poetoterapie. Poetoterapie jako terapeutická disciplína se aktuálně profiluje a postupně vyčleňuje z biblioterapie. Ve speciální pedagogice můžeme poetoterapii využívat například v případě práce s klientem, jehož obtíže plynou ze sociálních či kulturních odlišností, které následně promítají do vzdělávání, pracovní oblasti a do dalších složek každodenního života jedince (Müller, 2014). Mezi cíle poetoterapie můžeme zařadit zejména zlepšení prožívání jedince. Obsahem poetoterapie je pak práce s poetickými texty, která vede k naplnění stanovených cílů terapie (Svoboda, 2007).

Poetoterapie užívá prostředků básnického jazyka, rytmu a rýmu. Při tomto typu terapie se využívají nejčastěji tři typy úkolů. Jedná se o čtení a interpretaci poetických textů, dále pak dokončení rozepsané básně či vytvoření skupinové básně. Poslední typ práce

se zařazuje zejména při rodinných a dalších skupinových terapiích (Alschuler, 2006). Při výběru jednotlivých technik musí brát terapeut zřetel na následující faktory: básnické (zvukomalba, rým, rytmus a děj poetického textu), přednesové (akustika, hlas přenášejícího, dynamika, tempo a hlasitost přenesu), vizuálně prostorové (prostředí, v němž je báseň přednášena) a přednesové specifické faktory, mezi které řadíme osobnost terapeuta, volbu metody a výběr jednotlivých poetických textů (Svoboda, 2007, str. 19).

V současnosti je poetoterapie novým směrem, s čímž souvisí malé množství publikované odborné literatury, která by se tímto tématem zabývala. Mezi hlavní české autory můžeme zařadit zejména Pavla Svobodu. Zmínky o poetoterapii nalezneme také v odborné publikaci Karla Nešpora „Jóga, poezie, psychoterapie“. V zahraničí pak publikoval Nicholas Mazzy knihu *Poetry therapy theory and practice*. Významným je také dílo Stephanie L. Brooke *The Use of the Creative Therapies With Chemical Dependency Issues* (Vinkler, 2018).

Z výše uvedených zdrojů vyplývá, že většina odborníků se zabývá spíše vztahem poesie k terapiím a intervencím než k samotné diagnostice specifických poruch učení.

## EMPIRICKÁ ČÁST

V úvodu empirické části diplomové práce autorka popisuje její cíle, které se pokusila ověřit za pomoci hypotéz. Jedním z dílčích cílů práce bylo také vytvoření nestandardizovaného testu a jeho následné otestování vzhledem k výzkumnému vzorku v rámci předvýzkumu. V jedné z kapitol empirické části práce autorka popisuje metodologii výzkumu a jeho průběh. Další kapitoly jsou pak věnovány tvorbě, administraci a vyhodnocení nově vzniklého nestandardizovaného testu. Empirická část práce také obsahuje kapitoly, které se týkají charakteristiky základních škol a žáků, kteří se výzkumu zúčastnili. Výsledky výzkumu a jejich interpretace jsou shrnuty v závěrečné části práce.

## 6 Cíle práce

Hlavním cílem práce je porovnání úrovně slovní zásoby a vnímání rytmu a rýmu básně u žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a žáků intaktních. Autorka předpokládá, že žáci intaktní budou ve výše zmíněné oblasti dosahovat výrazně lepších výsledků než žáci, u nichž byla diagnostikována některá z forem specifických poruch učení.

Hypotéza<sub>1</sub>: H<sub>0</sub>: Žáci s SPU jsou schopni vnímat rým a rytmus přibližně stejně kvalitně, jako žáci intaktní.

H<sub>A</sub>: Žáci s SPU nejsou schopni vnímat rým a rytmus přibližně stejně kvalitně, jako žáci intaktní.

Hypotéza<sub>2</sub>: H<sub>0</sub>: Žáci s SPU mají přibližně stejně rozvinutou slovní zásobu jako žáci intaktní.

H<sub>A</sub>: Žáci s SPU nemají stejně rozvinutou slovní zásobu jako žáci intaktní.

Jedním z cílů práce bylo vytvoření vlastního nestandardizovaného testu, který by však byl použitelný v kontextu speciálněpedagogického vyšetření zaměřeného na diagnostiku specifických forem učení. Dalším cílem práce bylo ověření nově vzniklého nestandardizovaného testu v rámci předvýzkumu a jeho případné přepracování dle získaných informací.



## 7 Metodologie výzkumu

Autorka zvolila smíšený design výzkumu, který je odborníky popisován jako obecný přístup, který v rámci jednoho výzkumu či studie využívá kvantitativní i kvalitativní metody, techniky nebo paradigmat. (Skutil, 2011) Důraz autorka klade zejména na data kvantitativní povahy, kvalitativní data slouží jako doplňující. Celkový charakter výzkumu je pak exploratorně-deskriptivní. V průběhu výzkumu nebylo manipulováno s nezávislou proměnnou, jedná se tedy o výzkum ex-post facto.

Hlavními důvody pro volbu výše zmíněného smíšeného designu výzkumu byla charakteristika získaných dat, které přímo vyplývají z vyhodnocování jednotlivých cvičení autorského nestandardizovaného testu. Cvičení číslo jedna, dvě a pět nestandardizovaného testu autorka vyhodnocuje kvantitativně, cvičení číslo tři kvalitativně. Úkol číslo čtyři slouží zejména jako doplňkový ke cvičení číslo dva.

Jak bylo již zmíněno v úvodu empirické části práce, autorka se pokusila cíle práce ověřit hypotézami. Formulaci a operacionalizaci hypotéz provedla dle pravidel pro formulaci hypotéz dle Chrásky (2016, str. 14). Při testování hypotéz bylo využito následujících statistických metod: Studentův  $t$  - test, test Chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce. Pro přehlednost některých výsledků autorka využila také grafickou metodu zobrazování dat, konkrétně histogram četností.

Všechny statistické metody použité ve výzkumu byly vybrány s ohledem na charakter získaných nominálních a metrických dat. Při verifikaci hypotézy číslo jedna (data ze cvičení číslo jedna a pět) se jednalo o data metrická a nominální. Při statistickém ověřování hypotézy číslo dva (data ze cvičení číslo dvě a čtyři) byla získaná data také metrického a nominálního charakteru.

Kvalitativní design zvolila autorka v rámci interpretace výsledků třetího cvičení nestandardizovaného testu. Tento design byl zvolen v rámci povahy zkoumaného fenoménu, jímž byla kreativita probandů. Autorka deskriptivní metodou, za pomoci konkrétních ukázek odpovědí, popisuje míru kreativity intaktních žáků a žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou, kteří se výzkumu zúčastnili.

## **7.1 Etické aspekty výzkumu**

Informovaný souhlas od vedení základních škol, které se výzkumu zúčastnily, byl získán vždy při první informativní schůzce, a to ústní formou. Při tomto setkání byl ředitelům a třídním učitelům podrobně popsán průběh a cíle výzkumu. Dále byli pedagogové seznámeni s nestandardizovaným testem, konkrétně pak se všemi jeho položkami včetně úvodních údajů o žácích.

Během výzkumu bylo pracováno s nezletilými osobami, tedy bylo třeba získat informovaný souhlas od zákonných zástupců. Informovaný souhlas ohledně zapojení žáků do výzkumů je zpracován do všeobecného informovaného souhlasu, který zákonní zástupci žáků podepisují vždy na začátku školního roku a je tedy k nahlédnutí u vedení příslušných základních škol.

Mezi hlavní etické aspekty výzkumu patří zejména anonymizace získaných dat, tak aby nemohl být žádný žák, který se výzkumu zúčastnil, spojen s konkrétním testem. Z tohoto důvodu byl test anonymní.

## **7.2 Charakteristika žáků, kteří se zúčastnili výzkumu**

Výzkumu se zúčastnilo celkem sto třicet šest žáků čtvrtých a pátých tříd základní školy. Věkové složení žáků mělo tedy variační šíři, a to od devíti do dvanácti let. Z celkového počtu sto třicet šest probandů byla u čtyřiceti tří v předchozích letech diagnostikována školským poradenským zařízením, některá z forem specifických poruch učení, což odpovídá 32 % z výzkumného vzorku.

## **7.3 Charakteristika základních škol**

Výzkum probíhal od června 2018 do listopadu téhož roku a bylo do něho zapojeno celkem pět základních škol. Čtyři školy sídlí na území královéhradeckého kraje, jedna na území hlavního města Prahy.

Při výběru základních škol byl použit záměrný příležitostný výběr s ohledem na možnosti autorky. Výše zmíněné školy autorka zvolila z důvodu předešlé pozitivní zkušenosti, které získala během vlastního působení na základní škole jako žákyně, dále pak v průběhu výkonu odborné praxe či v rámci zkušeností dalších členů rodiny. Předpokládala tedy pozitivní ohlas na možnost zúčastnit se výzkumu od většiny oslovených základních škol.

### **Charakteristika jednotlivých základních škol zapojených do výzkumu**

ZŠ a MŠ Hronov je plně organizovaná základní škola s devíti postupovými ročníky. Škola disponuje celkem dvěma budovami, v jedné sídlí druhý stupeň a ředitelství školy, ve druhé pak stupeň první. Školu navštěvuje celkem čtyři sta osmnáct žáků, kteří jsou vyučováni v osmnácti třídách. Ve všech ročnících jsou žáci vzděláváni dle školního vzdělávacího programu „Škola ve středu dění“, který byl zpracován dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Základní škola a Mateřská škola Hronov, ©2019).

ZŠ a MŠ Zbečnick od září 2005 funguje jako odloučené pracoviště Základní školy a Mateřské školy Hronov. I přesto si však zachovala klima malé rodinné školy. Škola zřizuje pouze první stupeň základního vzdělávání, a to všech pět ročníků (ZŠ a MŠ Zbečnick, ©2012 - 2019).

ZŠ a MŠ Machov je plně organizovaná základní škola s devíti postupovými ročníky. Vzdělávání žáků na prvním stupni je organizováno málotřídně, na druhém stupni probíhá výuka již v samostatných ročnících. Škola je vyhledávána rodiči žáků pro svoje ekologické zaměření a častému zařazování projektového vyučování (Základní škola a Mateřská škola Machov, ©2019).

ZŠ a MŠ Žďárky je málotřídní vesnická škola prvního stupně s pěti ročníky. Celkově tuto školu (základní i mateřskou) navštěvuje sedmdesát žáků. ZŠ a MŠ Žďárky nabízí klidné rodinné prostředí, úzký kontakt mezi dětmi, pedagogickým personálem a rodiči. Škola také nabízí speciálněpedagogickou péči žákům se specifickými poruchami učení, a to pomocí metody FIE (Základní a Mateřská škola Žďárky, ©2007 - 2019).

Bratrská škola je církevní základní škola, jejímž zřizovatelem je Českobratrská církev evangelická, sídlící na území hlavního města Prahy. Základní škola zřizuje celkem pět tříd prvního stupně a jednu přípravnou třídu, která je určena pro žáky s odkladem povinné školní docházky. Základní škola pravidelně vybírá školné, a to ve výši patnáct tisíc na žáka za školní rok. Aktuálně vedení základní školy pracuje jejím rozšíření o druhý stupeň (Základní škola Bratrská, ©2019).

## 7.4 Nestandardizovaný test

Nestandardizované testy používají výzkumníci pro svou potřebu zejména ve vědách pedagogických a psychologických. Tyto testy nebyly ověřeny na větším počtu probandů, to znamená, že nebyly standardizovány. Jejich validita a reliabilita je tedy zpochybnitelná. Autorka se rozhodla pro využití nestandardizovaného testu zejména pro možnost jeho netradiční podoby, která by zaujala cílovou skupinu probandů. Nestandardizovaný test by však nebyl pouze jen atraktivní pro žáky čtvrtých a pátých tříd, ale také by byl schopný sbírat pro výzkum relevantní data.

Výzkumnice sestavila test na základě svých předchozích zkušeností v rámci práce s žáky základní školy, u nichž byla diagnostikována některá z forem specifických poruch učení. Při vytváření testu bylo celkově dbáno na vývojová specifika cílové skupiny, tzn. žáků čtvrtých a pátých tříd základní školy.

Test se skládá z celkem pěti cvičení, jejichž obtížnost se postupně stupňuje. Dvě cvičení jsou zaměřena primárně na vnímání rytmu a rýmu básně, další dvě pak na bohatost slovní zásoby. Cvičení číslo čtyři je doplňkovým úkolem. Z některých cvičení, konkrétně jde o úkol číslo tři a pět, jde vypožorovat i určitá míra kreativity jednotlivých žáků.

V jednom z testových cvičení autorka využila básně z publikace Mgr. Zuzany Pospíšilové (2007), která je autorkou mnoha monografií, týkajících se intervenčních technik, které se dají využít i ve speciálněpedagogickém kontextu. Do úkolu číslo pět výzkumnice zařadila lidovou báseň, ze sbírky Kytice od Bartoše a Červenky (1998). Básně autorka zvolila zejména pro jejich jednoduchý rytmus a sdružený rým. Dalším důvodem, proč byly dané básně vybrány, bylo jejich téma. Výzkumnice předpokládala, že básně o zvířatech dokážou upoutat pozornost dané cílové skupiny. Další osobností, kterou se autorka inspirovala, byla Doc., PhDr., Libuše Kubů CSc., která vytvořila metodické listy pro výuku českého jazyka a napsala několik odborných publikací, které dodnes využívají pedagogové při výuce českého jazyka na základních školách. Zejména pak její publikace Tvořivý sloh vážně i nevážně (2007).

Při výběru dalších testových úkolů se autorka zaměřila zejména na to, aby byla daná cvičení nevědní, dokázala zaujmout žáky čtvrtých a pátých tříd a zároveň sbírala pro výzkum potřebná data. Metodu využívanou ve druhém cvičení autorka zvolila především proto, že při vypracování tohoto úkolu je proband plně odkázán na svoji aktuální slovní zásobu. Daná metoda ho však současně při tvorbě slov omezuje předepsanými

písmeny. Písmena slova mlok, byla do cvičení zařazena z důvodu vysoké četnosti, se kterou se objevují v českých slovech.

Ve třetím cvičení autorka zamýšlela pozorovat míru kreativity jednotlivých probandů. Z tohoto důvodu do testu zařadila úkol, v němž měli žáci vymyslet vlastní originální název pro květinu, tužku, slunce a auto. Tato slova byla autorkou vybrána z důvodu jejich každodenního používání. Výzkumnice předpokládala, že pro cílovou skupinu probandů bude snažší vymyslet nový název právě pro věci, s nimiž se v běžném životě každodenně setkávají. Čtvrté cvičení bylo do nestandardizovaného testu zařazeno zejména proto, že při jeho vypracování musí probandi využít nejenom svoji slovní zásobu, ale také jazykový cit a znalost větné skladby.

V následujících podkapitolách autorka výzkumu popisuje jednotlivá cvičení, která nestandardizovaný test obsahuje. Probandům distribuovaná podoba testu je uvedena v příloze číslo jedna.

### **Cvičení č. 1:**

V prvním cvičení mají žáci za úkol doplnit slova do básně tak, aby byl text básně smysluplný a zároveň byl dodržen její rytmus a sdružený rým. Zařazením tohoto úkolu chce výzkumnice dosáhnout zjištění, do jaké míry jsou účastníci výzkumu schopni dodržet výše zmíněný rytmus a rým básně.

**Představ si, že jsi velkým básníkem (básnířkou) a zkus doplnit do těchto básní vhodná slova:**

Víte jakpak slepýši  
vylézají ze skrýší?  
Když nadejde pravá \_\_\_\_\_,  
nasadí si černé brýle,  
pak si vezmou bílou hůlku  
a \_\_\_\_\_ ze svých důlků.

Jeden malý čilý \_\_\_\_\_  
začal troubit na trombón.  
Zebra měla dvě trumpety  
od \_\_\_\_\_ a tety Běty.  
Pak napadlo \_\_\_\_\_,  
že bude hrát na harfu.  
Přidala se slečna lama,  
že bude \_\_\_\_\_ sólo sama.  
Když se \_\_\_\_\_ do práce,  
byla velká \_\_\_\_\_.

(Pospíšilová, 2007, str. 97, 98)

### **Cvičení č. 2:**

Cvičení číslo dvě je zaměřeno na oblast slovní zásoby probandů. Žáci v tomto úkolu vymýšlí co nejvíce slov z předem určených písmen, která se však mohou v nově vzniklých slovech opakovat.

**Vytvořte co nejvíce slov tak, abyste využili pouze písmena slova: MLOK**

(Písmena se mohou v nově vzniklém slově opakovat.)

---

### **Cvičení č. 3:**

Pomocí třetího cvičení autorka výzkumu zjišťuje, míru kreativního myšlení probandů. Žáci v tomto úkolu vymýšlí místo běžných názvů svá vlastní kreativní pojmenování. Nově vzniklý název nesmí obsahovat kořen původního slova a měla by z něho být na první pohled jasná podstata a smysl dané věci. Nový název by měl být tedy kreativní a zároveň smysluplný.

**Vymyslete běžným věcem svůj vlastní originální název.**

(Př.: bota - světochodka, nos - rýmorodka)

květina - \_\_\_\_\_, tužka - \_\_\_\_\_,

slunce - \_\_\_\_\_, auto - \_\_\_\_\_.

### **Cvičení č. 4:**

Ve čtvrtém úkolu žáci sestavují větu tak, aby například první, druhá, atd., písmena slov věty dávala dohromady smysluplné slovo. Například ve větě „Uličník Vojta usnul pod osikou.“ můžeme ze všech druhých písmen slova složit slovo „losos“. Tento úkol slouží jako doplňující ke cvičení číslo dvě.

**Napište větu tak, aby druhá (první, třetí...) písmena dávala nějaký smysl.**

(Př.: Uličník Vojta usnul pod osikou.)

---

### **Cvičení č. 5:**

Cvičení číslo pět považuje autorka práce za nejtěžší. Probandi zde mají za úkol smysluplně dopsat báseň, přičemž by měli zachovat stanovený rytmus a sdružený rým. Tento úkol je tedy stejně, jako cvičení číslo jedna, zaměřen zejména na dodržení rytmu a rýmu básně. Můžeme zde však pozorovat i jistou míru kreativity a bohatost slovní zásoby.

#### **Doplňte básničku:**

Běžel zajíc kolem plotu,

roztrhl si novou botu.

Liška mu ji zašívala,

veverka se posmívala.

Co ty se máš posmívati,

---

---

---

---

---

(Bartoš, Červenka, 1998, str. 10)

#### **Administrace nestandardizovaného testu**

Test je vytištěný na dvou stranách formátu A4. V horní části první strany se nacházejí demografické údaje testovaných osob. Tyto údaje vyplňuje administrátor nestandardizovaného testu spolu s probandy. Jejich vyplnění se nezapočítává do celkového času. Administrace testu je zpravidla skupinová. Samotná délka práce s testem je třicet minut čistého času.

Nestandardizovaný test vypracovávají probandi samostatně, bez pomoci administrátora či dalších testovaných osob. Prostor pro případné dotazy či nesrovnalosti je probandům poskytnut po vysvětlení jednotlivých cvičení nestandardizovaného testu.

Před začátkem samotné administrace nestandardizovaného testu je vhodné navodit přátelskou atmosféru například povídáním o poezii, čímž žáky zároveň uvedeme do tématu testu. Samotnou administraci je vhodné, vzhledem k věku cílové skupiny, začít například větou: „Představte si, že jste velikými básníky či básnířkami a váš přítel vás požádal o pomoc s jeho novou básnickou sbírkou.“

Při vyplňování testu je vhodné pozorovat reakce zkoumaných osob na jednotlivá cvičení. Dále je důležité zaměřit se na schopnost samostatné práce, míru pozornosti a případné impulzivitu u jednotlivých probandů.

### **Administrace jednotlivých cvičení**

Při administraci nestandardizovaného testu je nutné striktně dodržovat a řídit se v manuálu popsanými pravidly. Jednotlivá cvičení zadáváme pouze dle níže popsaných pokynů. Probandům neposkytujeme žádné informace, které jasně nevyplývají ze zadání testu či které nejsou popsány v pokynech pro administraci. Při odpovídání na dotazy probandů vždy odkazujeme na zadání daného cvičení. Například při dotazu na možnost opakování slov u cvičení jedna odpovíme probandovi, zda je v zadání cvičení zmíněn zákaz opakování slov.

Examinátor probandům nejprve vysvětlí princip jednotlivých cvičení dle administračních pokynů. Dále probandům poskytne prostor pro případné dotazy. Následně začne odpočítávat čas určený pro samotné vypracování testu (třicet minut). Po spuštění odpočítávání časového limitu probandi již pracují samostatně bez zasahování examinatora a dalších probandů.

#### Cvičení 1:

Představte si, že jste velkými básníky či básničkami a zkuste doplnit do básní chybějící slova tak, aby se báseň rýmovala.

#### Cvičení 2:

Vytvořte co nejvíce slov tak, abyste využili pouze písmena slova „MLOK“. Písmena se mohou v nově vzniklém slově opakovat.

#### Cvičení 3:

Vymyslete běžným věcem svůj vlastní originální název. Například bota světochodka, nos rýmorodka. V nově vzniklém slově se nesmí objevit kořen původního slova.

#### Cvičení 4:

Napište větu tak, aby druhá první, třetí, atd., písmena dávala nějaký smysl. Například ve větě „Uličník Vojta usnul pod osikou.“ můžeme ze všech druhých písmen slova složit slovo „losos“. Důležité je, aby věta byla smysluplná. Při vysvětlování tohoto cvičení je vhodné výše zmíněnou větu napsat na tabuli a slovo v ní zvýraznit.



### Cvičení 5:

Dokončete rozepsanou básničku tak aby se rýmovala.

### **Často kladené dotazy:**

#### Cvičení 1:

Mohou se slova v básních opakovat? ANO

#### Cvičení 2:

Mohou se písmena v nově vzniklém slově opakovat? ANO

Musím zaplnit všechny předtištěné řádky? NE

#### Cvičení 3:

Může být nový název složený ze dvou slov? NE

#### Cvičení 4:

Může to být věta jednoduchá? ANO

Musím zaplnit všechny předtištěné řádky? NE

#### Cvičení 5:

Musím zaplnit všechny předtištěné řádky? NE

Musí dopsaný zbytek básně rýmovat? ANO

### **Vyhodnocení a hodnotící kritéria nestandardizovaného testu**

Při vyhodnocování testu je nutné řídit se hodnotícími kritérii, která jsou pro jednotlivá cvičení popsána níže. U cvičení číslo dvě a tři je pro lepší představu uvedeno i několik příkladů odpovědí, které jsou dle stanovených kritérií chybné a neměly by tedy být započítány mezi správné odpovědi.

#### **Cvičení 1:**

Hodnotící kritéria:

1. Doplněná slova dodržují předepsaný sdružený verš.
2. Doplněná slova korespondují s obsahem básně.

#### **Cvičení 2:**

Hodnotící kritéria:

1. Nově vzniklé slovo musí obsahovat pouze předepsaná písmena.
2. Nesní se jednat o zkratku či výraz z cizího jazyka.
3. Slovo „mlok“ ze zadání nezapočítáváme do celkového počtu.

Příklady špatných odpovědí:

Mlok, lol, kolm, ok, zmokl, olom, molk, mklo, look.

### **Cvičení 3:**

Hodnotící kritéria:

1. Nový název musí být jednoslovný a originální.
2. Nový název nesmí obsahovat kořen původního slova.
3. Z názvu musí být patrné, o pojmenování jaké věci se jedná.

Příklady špatných odpovědí:

Květina: květikráska, kytka, květinorostka, květinka, hnůj.

Tužka: gumotužka, malovací tuha, tužkopiska, pero, kopyto.

Slunce: sluncesvit, zářivá země, svítidlo, divná koule, sluníčko.

Auto: autometro, fáro, jezdící stroj, autobus, autíčko, motor.

### **Cvičení 4:**

Hodnotící kritéria:

1. Věta musí být smysluplná.
2. Složené slovo musí být české.
3. Nesmí se jednat o slova zkratková či zkratky slov jako takové.

### **Cvičení 5:**

Hodnotící kritéria:

1. Doplněný je minimálně jeden verš.
2. Je zachována struktura sdruženého verše.
3. Doplněná část básně koresponduje s předtištěným obsahem.

## 7.5 Průběh výzkumu

Před započítím výzkumu jako takového bylo nejprve nutné vytvořit autorský nestandardizovaný test. Při tvorbě tohoto testu se autorka opírala nejen o výzkumy a literaturu, která se týká žáků se specifickými poruchami učení, vývojem řeči těchto žáků, ale také o teorii poetického textu.

Po dokončení první verze nestandardizovaného testu autorka oslovila jednu z kantorek základní školy v místě svého bydliště s úmyslem provést předvýzkum. S oslovenou paní učitelkou má autorka přátelský vztah, předpokládala tedy, že jí umožní předvýzkum provést v páté třídě, kde byla třídní učitelkou. Dle domněnky výzkumnice, paní učitelka s provedením předvýzkumu ve svojí třídě souhlasila.

Předvýzkum byl tedy proveden na dvaceti pěti žácích pátého ročníku základní školy. Test byl administrován samotnou autorkou tak, aby nedošlo k případnému zkreslení při odlišném pojetí pokynů v rámci zadávání testu. Výsledky předvýzkumu poukázaly na to, že žáci pátých tříd porozuměli zadání všem pěti cvičením a byli je schopni vypracovat. Jako problematické se jevilo pouze cvičení číslo pět, v němž měli žáci dokončit předtíštěnou báseň tak, aby byl zachován její rým a rytmus. Všichni probandi, kteří tento testový úkol nezvládli splnit, byli schopni svými slovy vysvětlit, jak mají postupovat a co je principem úkolu. Selhání většiny žáků při vypracování tohoto cvičení autorka připisuje nedostatečně rozvinutým kompetencím v oblasti poezie nikoliv nepochopení zadání.

Výsledky předvýzkumu také prokázali, že čas určený autorkou k vypracování testu (třicet minut) je dostatečný, neboť většina probandů zvládla nestandardizovaný test v tomto časovém úseku vyplnit. Více času na vypracování testu by dle výsledků předvýzkumu potřebovali někteří žáci s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, což autorka předpokládala. Na základě získaných dat a poznatků, autorka usoudila, že nestandardizovaný test je vhodný pro použití při výzkumu u cílové skupiny žáků čtvrtých a pátých tříd.

Po vytvoření nestandardizovaného testu a jeho vyzkoušení u dané cílové skupiny v praxi výzkumnice zkontaktovala celkem deset základních škol. Všechny byly osloveny elektronickou formou pomocí e-mailu, který byl zaslán zpravidla vedení dané základní školy, a v němž autorka popisovala předpokládaný průběh a cíle výzkumu. Po kladné odezvě jedním ze členů vedení školy si výzkumnice sjednala úvodní schůzku, na níž bylo přítomné již zmíněné vedení školy a třídní učitelé žáků, kteří spadali do cílové skupiny práce.

V průběhu úvodní schůzky bylo vedení školy a učitelé seznámeni se záměry a cíly výzkumu. Autorka dále představila kantorům nestandardizovaný test, včetně jeho administrace. Jedním z bodů jednání byla také anonymita probandů a další etické aspekty výzkumu. Vedení školy bylo ubezpečeno, že výzkum je anonymní. Jediné demografické údaje, které probandi v testu vyplňují, jsou pohlaví, chronologický věk, a třída. Z těchto údajů se tedy nedá přesně zjistit a dohledat o jakou osobu se konkrétně jednalo.

Další záležitostí, kterou bylo nutné na úvodní schůzce vyřešit, byl informovaný souhlas zákonných zástupců všech nezletilých probandů. Každá základní škola měla bod týkající se možnosti účasti žáků na pedagogických výzkumech zanesený do všeobecného informovaného souhlasu, který rodiče podepisují na začátku školního roku. Autorka tedy nemusela informovaný souhlas týkající se výzkumu zvlášť zpracovávat. Všechny informované souhlasy jsou k nahlédnutí u ředitelů příslušných základních škol.

Na závěr úvodní schůzky byl domluven konkrétní datum a čas, kdy bude moci výzkumnice navštívit jednotlivé třídy a administrovat v nich nestandardizovaný test. Termín byl zpravidla stanoven nejdéle do dvou měsíců od úvodního setkání autorky s vedením školy a učiteli.

Ve stanovený den se výzkumnice dostavila do příslušné základní školy, kde nejprve vyhledala paní učitelku, s níž byla předem domluvena, a která ji uvedla do třídy. Po uvedení paní učitelkou se výzkumnice žákům představila a v rámci navození přátelské atmosféry se žáků zeptala, jaký mají vztah k poesii, zda se jim líbí či nikoliv, zda se někdy pokusili nějakou báseň napsat apod. Po tomto úvodu byl žákům rozdán nestandardizovaný test. Při distribuci testu žákům měla výzkumnice od paní učitelky již informace o tom, kteří žáci ve třídě mají diagnostikovanou některou z forem specifických poruch učení a věděla tedy, kterým žákům má rozdat test označený hvězdičkou. V průběhu rozdávání testu autorka probandy několikrát upozornila, že test nebude žádným způsobem klasifikován, je pouze orientační. Při jeho vyplňování není tedy nutné opisovat od spolusedícího či jakkoli jinak podvádět.

Ve chvíli, kdy měl každý žák před sebou na lavici nestandardizovaný test, mohla autorka probandy seznámit s pokyny, které se týkaly vyplnění demografických údajů. V této části testu dělalo žákům největší obtíže zejména vyplnění svého chronologického věku. Vždy se ve třídě našlo několik žáků, kteří s tímto úkolem potřebovali pomoci.

Po vyplnění demografických údajů následovala administrace jednotlivých cvičení dle pokynů, které byly uvedeny v předchozí kapitole. Na závěr pokynů dostali žáci prostor

pro dotazy, které se týkaly zadání testu. Největší obtíže měli žáci s pochopením zadání cvičení číslo čtyři. Před vydáním pokynu, aby žáci začali test vyplňovat, autorka vždy věnovala dostatek na dovysvětlení jednotlivých cvičení. V okamžiku, kdy si byla výzkumnice jistá, že žáci plně porozuměli zadání všech pěti cvičení, dala probandům pokyn, aby začali s vyplňováním testu a zároveň spustila odpočet třiceti minut.

V průběhu práce byli žáci zpravidla snaživý, bylo zjevné, že testové úlohy jsou pro ně zajímavé a nevšední. Snaha opisovat či jinak podvádět se objevila zřídka kdy. Ve třídě se však vždy našlo několik žáků, kteří měli tendenci se doptávat examinátorky a paní učitelky, která byla v hodině vždy přítomna, na informace ohledně testových cvičení mimo čas tomu určený. Na tyto dotazy však ani jedna z nich dle administračních pokynů již nesměla odpovídat. Přesto, že byli učitelé s touto skutečností seznámeni, obvykle se u nich projevila snaha svým žákům pomoci, což bylo pro výsledky výzkumu nežádoucí. Kantory bylo tedy nezbytné při těchto snahách usměrnit a znovu jim připomenout, že podávat probandům informace nad rámec administračních pokynů je pro účel výzkumu nežádoucí.

Během času, v němž probandi pracovali na testu, výzkumnice pozorovala žáky při práci. Zaměřovala se zejména na volní projevy a další pracovní návyky. Jednalo se zejména o schopnost udržet pozornost, dále pak projevy motorického neklidu, impulzivitu a schopnosti samostatné práce.

Nevětší nesnáze se projevily při práci se cvičeními číslo čtyři a pět. U cvičení čtyři se problémy týkaly zejména prvotního nápadu s jakým slovem pracovat a následné vymyšlení smysluplné věty. Z výsledků cvičení číslo pět bylo patrné, že žáci měli problém spojit oba dva požadavky, a to aby byl dodržen předepsaný sdružený rým básně a zároveň byla báseň smysluplně zakončena. Celkově úkol pět splnilo malé množství probandů. Při vypracovávání cvičení číslo jedna, dvě a tři se neprojevily žádné výrazné nápadnosti.

Výše popsaným způsobem postupovala autorka na všech pěti základních školách, které se výzkumu zúčastnily. Sběr dat probíhal po dobu šesti měsíců. Do časového úseku, kdy byla data sbírána, se promítá také skutečnost, že byl výzkum započat v červnu, což znamená, že brzy následovalo dvouměsíční období letních prázdnin. Sběr dat byl tedy na tyto dva měsíce pozastaven a autorka s ním mohla pokračovat opět v září, kdy se žáci vrátili do školních lavic.

Ve chvíli, kdy měla autorka nasbírána všechna potřebná data, vytvořila v počítačovém programu Microsoft Excel ke každému cvičení tabulku četností. Všechny tabulky četností obsahují informace o žákovi, tj. pohlaví, věk, třídu, základní školu a zda-li se jedná o žáka intaktního či žáka s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. V každé tabulce četností je také zaznamenána úspěšnost probanda při plnění daného testového cvičení. V tabulce, která popisuje výsledky cvičení jedna je podrobně zaznamenáno, jaká slova proband doplnil do básně správně. V tabulce, která se vztahuje ke cvičení dvě, je u každého probanda uveden počet správně zapsaných slov. Tabulka popisující cvičení čtyři zaznamenává, zda proband zvládl napsat větu dle požadavků zadání. V tabulce četností ke cvičení číslo pět je uvedeno, zda proband zvládl dopsat báseň dle administračních pokynů. Cvičení číslo tři autorka vyhodnocovala kvalitativní metodou, proto k tomuto cvičení nebyla tabulka četností vytvořena. Všechny výše zmíněné materiály jsou uchovány v autorčině soukromém archívu a po domluvě je možné do nich nahlédnout.

Dalším krokem autorky bylo ověření hypotéz pomocí statistických metod, konkrétně se jednalo o Studentův t-test a Test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce. Studentův t- test výzkumnice využila při statistickém ověření výsledků prvního a druhého cvičení. Při výpočtech autorka využila program Microsoft Excel. V rámci ověření výsledků, autorka všechny výpočty znovu přepočítala, tentokrát však použila tradiční metodu výpočtu s pomocí kalkulátoru a zápisu mezivýpočtů na arch papíru. V obou případech byly vypočítané hodnoty t větší než kritická hodnota pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti. Autorka tedy zamítla nulové hypotézy a přijala hypotézy alternativní.

Při ověřování hypotéz pomocí výpočtu testu Chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce autorka využila možnosti použití na internetu volně dostupného programu od pana Milana Kábrta (Milan Kábrt, ©2011). Online program byl vytvořen v rámci semestrálního projektu v průběhu autorova studia na Univerzitě Hradec Králové v roce 2011.

Dle výsledků autorka rozhodla, že na hladině významnosti pět procent zamítne nulovou hypotézu o nezávislosti jednotlivých znaků a přijme alternativní hypotézu, která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Jako poslední cvičení autorka interpretovala cvičení číslo tři. Při vyhodnocení tohoto testového úkolu využila deskriptivní metodu, která se opírá zejména o konkrétní ukázky odpovědí probandů, tím se pokouší specifikovat odlišnosti v kreativitě žáků intaktních a žáků, kteří mají diagnostikovanou určitou formu specifické poruchy učení.

Na závěr výzkumu autorka shrnula získané informace v závěrečné části diplomové práce. Nově získaná data podrobně interpretuje a dále se je pokouší rozvíjet.

## **8 Distribuce a návratnost nestandardizovaného testu**

Před samotným začátkem výzkumu bylo osloveno celkem deset základních škol, z nichž pět souhlasilo s účastí na výzkumu. Nestandardizovaný test byl následně distribuován a administrován samotnou autorkou práce. Přesto však nebyla návratnost 100%, a to převážně z důvodu nepřítomnosti některých žáků ve vyučovacích hodinách, při kterých byl výzkum prováděn.



## 9 Výsledky a interpretace získaných dat

V následující kapitole autorka analyzuje a vyhodnocuje data, která byla získána za pomoci nestandardizovaného testu. Všech pět cvičení, která test obsahuje, rozděluje na tři části, dle stanovených hypotéz. Testové úkoly číslo jedna a pět jsou přiřazeny k první hypotéze, pomocí druhého cvičení je pak testována hypotéza číslo dvě. Čtvrtý testový úkol slouží jako doplňkový ke cvičení dvě. Při vyhodnocení cvičení číslo tři, autorka využila deskriptivní metodu.

Pro přehlednost a lepší manipulaci při práci s nasbíranými daty výzkumnice přiřadila v prvním cvičení za každé správně doplněné slovo probandovi bod. Ve druhém cvičení dostal proband za každé správně napsané slovo také bod. V pátém a čtvrtém cvičení autorka hodnotila správnost splnění úkolu pouze způsoby, splnil/a či nesplnil/a.

### Statistické ověření hypotézy 1

Hypotéza<sub>1</sub>: H<sub>0</sub>: Žáci s SPU jsou schopni vnímat rým a rytmus přibližně stejně kvalitně, jako žáci intaktní.

H<sub>A</sub>: Žáci s SPU nejsou schopni vnímat rým a rytmus přibližně stejně kvalitně, jako žáci intaktní.

#### Cvičení č. 1

Ověření Hypotézy<sub>1</sub> dle Studentova t- testu. Mezivýpočty jsou uvedeny v tabulce v příloze číslo 2.

Nestranný odhad rozptylu:

$$s^2 = (\sum(x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum(x_{2i} - \bar{x}_2)^2) / (n_1 + n_2 - 2)$$

Po dosazení do vzorce vychází směrodatná odchylka:

$$s = 1,76778$$

Testové kritérium t:

$$t = ((\bar{x}_1 - \bar{x}_2)) / s * \sqrt{(n_1 * n_2) / (n_1 + n_2)}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium t:

$$t = 3,777914$$

Hladina významnosti: 0,05

Počet stupňů volnosti: 140

Kritická hodnota t: 1,977

### Rozhodnutí:

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria t je větší než kritická hodnota t, zamítáme nulovou hypotézu  $H_0$  a současně přijímáme alternativní hypotézu  $H_A$ . Žáci s SPU tedy nejsou schopni vnímat rým a rytmus přibližně stejně kvalitně, jako žáci intaktní.

### Cvičení č. 5

Ověření Hypotézy<sub>1</sub> dle testu chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce.

Skutečné četnosti			
	intaktní	SPU	n <sub>j</sub>
celkový počet probandů	93	43	136
splnili cvičení	13	0	13
n <sub>i</sub>	106	43	149

Očekávané četnosti			
	intaktní	SPU	n <sub>j</sub>
celkový počet probandů	96,75	39,25	136
splnili cvičení	9,25	3,75	13
n <sub>i</sub>	106	43	149

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:

$$G = 5,774$$

Kritická hodnota:

$$\chi_{(1-\alpha); df} = 3,841$$

### **Rozhodnutí:**

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu  $H_0$  o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu  $H_A$ , která nám říká, že zde určitá závislost existuje. Žáci s SPU tedy nejsou schopni vnímat rým a rytmus přibližně stejně kvalitně, jako žáci intaktní.

### **Statistické ověření hypotézy 2**

Hypotéza<sub>2</sub>:  $H_0$ : Žáci s SPU mají přibližně stejně rozvinutou slovní zásobu jako žáci intaktní.

$H_A$ : Žáci s SPU nemají stejně rozvinutou slovní zásobu jako žáci intaktní.

### **Cvičení č. 2**

Ověření Hypotézy<sub>2</sub> dle Studentova t- testu. Mezivýpočty jsou uvedeny v tabulce v příloze číslo 3.

Nestranný odhad rozptylu:

$$s^2 = (\sum(x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum(x_{2i} - \bar{x}_2)^2) / (n_1 + n_2 - 2)$$

Po dosazení do vzorce vychází směrodatná odchylka:

$$s = 2,051498$$

Testové kritérium t:

$$t = ((\bar{x}_1 - \bar{x}_2)) / s * \sqrt{(n_1 * n_2) / (n_1 + n_2)}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium t:

$$t = 3,411281$$

Hladina významnosti: 0,05

Počet stupňů volnosti: 140

Kritická hodnota t: 1,977

**Rozhodnutí:**

Protože vypočítaná hodnota testového kritéria  $t$  je větší než kritická hodnota  $t$ , zamítáme nulovou hypotézu  $H_0$  a současně přijímáme alternativní hypotézu  $H_A$ . Žáci s SPU nemají tedy stejně rozvinutou slovní zásobu jako žáci intaktní.

**Doplňkové cvičení č. 4**

Ověření Hypotézy<sub>2</sub> dle testu chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce.

Skutečné četnosti			
	intaktní	SPU	$n_j$
celkový počet probandů	93	43	136
splnili cvičení	43	6	49
$n_i$	136	49	185

Očekávané četnosti			
	intaktní	SPU	$n_j$
celkový počet probandů	99,98	36,02	136
splnili cvičení	36,02	2,98	49
$n_i$	136	49	185

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:

$$G = 6.946$$

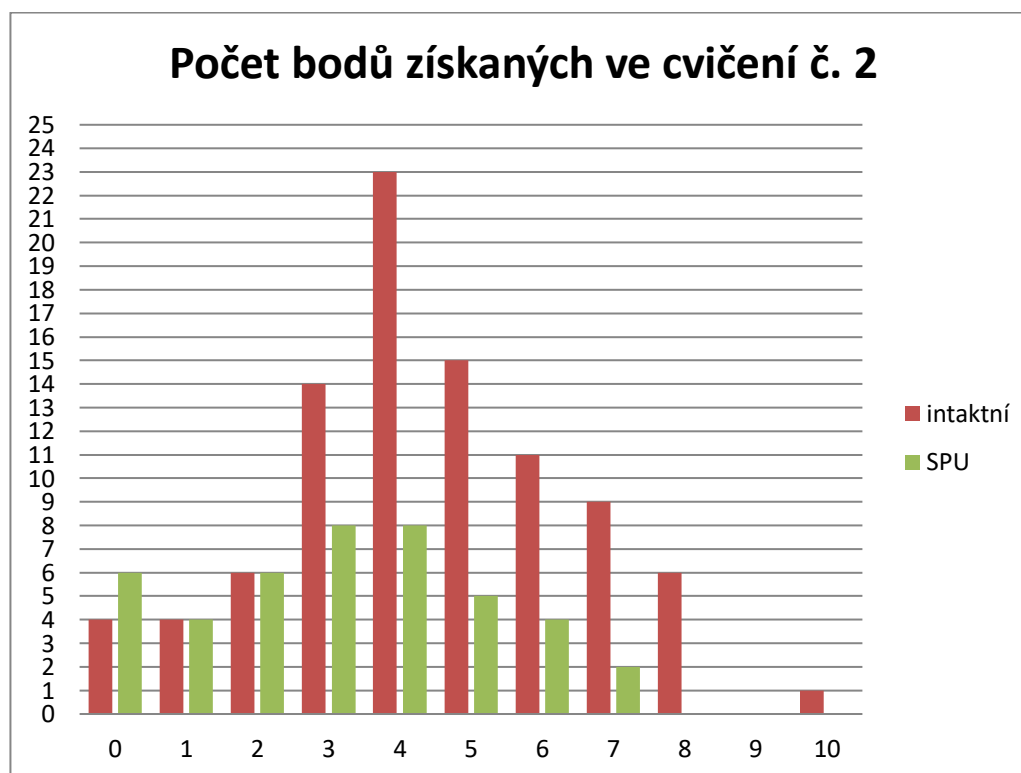
Kritická hodnota:

$$\chi_{(1-\alpha); df} = 3.841$$

**Rozhodnutí:**

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu  $H_0$  o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu  $H_A$ , která nám říká, že zde určitá závislost existuje. Můžeme tedy opět říci, že žáci s SPU nemají stejně rozvinutou slovní zásobu jako žáci intaktní.

Pro přehlednost rozdílů dosažených výsledků obou skupin probandů, autorka přikládá histogram četností. Z grafu je na první pohled patrné, že intaktní žáci v tomto cvičení dosahovali mnohem lepších výsledků než žáci s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Na ose x můžeme pozorovat počet získaných bodů, na ose y počet žáků.



Graf 1: výsledky cvičení číslo dva

### Deskriptivní vyhodnocení cvičení číslo 3

V následující kapitole autorka popisuje výsledky testového úkolu číslo tři. V tomto cvičení měli probandi za úkol vymyslet svůj vlastní kreativní název pro daná slova, přičemž se v nově vzniklém slově nesměl opakovat kořen slova původního. Samotné vyhodnocení autorka dělí do dvou podkapitol dle skupin probandů. Na konci každé podkapitoly autorka uvádí u jednotlivých slov názorné ukázky odpovědí. Tyto příklady odpovědí jsou vždy uvedeny v přesném tvaru tak, jak je proband zaznamenal do testu.

## **Žáci intaktní**

U této skupiny probandů autorka pozorovala nejčastější chybování v průběhu vytváření nového kreativního názvu daných věcí zejména v užití kořene původního slova, celého slovního spojení či jiného, v českém jazyce běžně užívaného, slova. Zřídka se pak objevovaly novotvary podobné vzorovým slovům uvedeným v zadání cvičení a slova, z nichž nebylo zřejmé, o pojmenování jaké věci se jedná.

Celkově můžeme říci, že intaktní probandi měli největší problém s odpoutáním se od původního slova. K řešení úkolu se stavěli spíše technicky, například přetvořením původního slova pomocí odlišných předpon a přípon či slovního spojení, které danou věc vystihovalo.

### **Příklady odpovědí:**

#### **Květina**

Správné odpovědi:

Pylovka, pylonosice, vonělka, voňokráska, krásněnka, krasozdroj, zhlínyrost, vůňovka, vůňolka, čuchorostka, vůňodárka, vonivka, vzduchovýrobce.

Užití kořene původního slova:

Květka, květolistka, květužka, květikráska, voňokvětka, květinadro, květinrostka, květináčník, rozkvětka, krásnokvětka.

Užití slovního spojení:

Barevná blbost, vonná rostlina, tichá krása, voňavá krása.

Podobnost se vzorovými slovy ze zadání nestandardizovaného testu:

Krásnorodka, voňorodka, pylorodka, rostorodka.

Užití jiného slova:

Voňavka, barva, kytky, krasavice, dutina, kytička.

Užití nesmyslného slova:

Vonírodka, voňoc, rozkelaka, vondava.

#### **Tužka**

Správné odpovědi:

Čmáravka, písátka, písáčka, písalka, kreslič, kreslítka, pisátko, psánka, pisounka, psadlo, písáčka, kreslička, dřevopis.

Užití kořene původního slova:

Tužkošpička, tužkokružka, gumotužka, tužkonadro, tužkopiska, tužítko.

Užití slovního spojení:

Psací tyčka, školní pomocnice, malovací tuha, psací špička, inkoustová trubice, píše slova, špinidlo papíru, kreslicí dřevo.

Podobnost se vzorovými slovy ze zadání nestandardizovaného testu:

Psanorodka, psalorodka, čarorodka, písorodka.

Užití jiného slova:

Dřevo, pero, muška, kopyto.

Užití nesmyslného slova:

Písanrovianka, všehoznax.

## **Slunce**

Správné odpovědi:

Teplonoska, světloňoška, světlonoska, žhavokoule, ohniváč, zářička, svítižlutka, teplozdroj, teplonosič, svítínko, světlodárce, zářolet, světlokoule, hřejivka.

Užití kořene původního slova:

Žlutoslunce, slunoteplo, sluncesvit, sluncosvit.

Užití slovního spojení:

Velká žárovka, zářivá země, svítící koule, svítící žárovka na nebi, svítící balvan, divná koule, hřejivá koule.

Podobnost se vzorovými slovy ze zadání nestandardizovaného testu:

Světlorodka, denorodka.

Užití jiného slova:

Planeta, svítlna, zář, sluníčko, zářivka, opalovač, svítidlo, hořec, hladce.

Užití nesmyslného slova:

Žlutosnovkovka, rud, skom, svítimant.

## **Auto**

Správné odpovědi:

Jezdítka, benzínožrout, jezdídlo, brmbítka, lidovez, rychlojezd, jezd'obudka, motostroj, vozostroj, kolojezdídlo, rychlojezd, ropospal.

Užití kořene původního slova:

Automotor, autokolo, jezdauto, autometro, autocok, autík, autobus, silniautoř, sauto, autojed, kolo vod.

Užití slovního spojení:

Rychlo chůze, jezdící dům, jezdící stroj, vozík na kolečkách, jezdící krabice, čtyřkolé monstrum, rozbíjedlo cest, troubící mašina, dům na čtyřech kolech, temný jezdec.

Podobnost se vzorovými slovy ze zadání nestandardizovaného testu:

Jízdorodka, rychlorodka, kolorodka.

Užití jiného slova:

Kára, fáro, čtyřkolka, dopravník.

Užití nesmyslného slova:

Jelilinka, aksil, djank, světlojezdorádijo.

### **Žáci s diagnostikovanou specifickou poruchou učení**

Skupina probandů, u nichž byla školským poradenským zařízením diagnostikována některá z forem specifických poruch učení, při vymýšlení nového názvu nejčastěji užívala slovních spojení či jiný, v českém jazyce běžně užívaný, slova. Dále se u těchto žáků často opakovala chyba v užití stejného kořene, jako mělo původní slovo. Mezi odpověďmi se také mnohdy objevovala nesmyslná slova. Autorka též pozorovala sklony probandů napodobit vzorové ukázky ze zadání testu.

Při tvorbě nového názvu se probandi s SPU opírali zejména o podstatu dané věci, příliš nepřekračovali hranice obecně známého, občas se však projevila i asociace či tendence rýmovat.

### **Příklady odpovědí:**

#### **Květina**

Správné odpovědi:

Krasorost, zeměrostka, voněnka, voňotráva, vonítko.

Užití jiného slova:

Květ, hnuj, čolek, cidlina, červená.

Užití slovního spojení:

Rostlina na hnůj, divnej svět, zalene stvorení, zelena rostlina.



Užití kořene původního slova:

Květinka, květuška, květinovoňalka.

Užití nesmyslného slova:

Kočipoposa, karaka, květalo.

Podobnost se vzorovými slovy ze zadání nestandardizovaného testu:

Kyslíkorodka, smaradorotka, různorodka, květorodka, piyorodka.

## **Tužka**

Správné odpovědi:

Čárokreslička, psáčka, písátko, tuhodřevo, psátko, čmárátko, písáček, kreslokouzlo.

Užití jiného slova:

Tužtička, růžovka, puška, psaničko.

Užití slovního spojení:

Kreslicí klacík, kreslicí dřevo, které se nějak stvořilo, barvo klacek, psací klacík, dřevěna tuha, psací dřevo.

Užití kořene původního slova:

Tužkolapka.

Užití nesmyslného slova:

Tukaša, sička, malák, narkokreslič, granza.

Podobnost se vzorovými slovy ze zadání nestandardizovaného testu:

Písmorodka, tuzkochodka, psasorodka, psanochodka.

## **Slunce**

Správné odpovědi:

Koulesvitka, světložhav, světlonosič, svítitko, paprsníček, teplokoule, oslňovač.

Užití jiného slova:

Sluníčko, světluška, běloučké, zářivé, svítlna, svítidlo.

Užití slovního spojení:

Horkí míč, velké světlo které..., velko světlo, vyhaslá hvězda, ohnivá koule, svítící koule, div světa, teplá kulička, žlutý vobr.

Užití kořene původního slova:

Slunanda.

Užití nesmyslného slova:

Svolca, svitokoale.

Podobnost se vzorovými slovy ze zadání nestandardizovaného testu:

Teplorodka, sluncochodka, světlorodka.

## **Auto**

Správné odpovědi:

Jezdídlo, jezdítka, dopravítka, řídítka, lidonosič.

Užití jiného slova:

Autíčko, motor, lízátko, černé, transporter.

Užití slovního spojení:

Jezdící kus šrotu, velké divné stvoření, čudí jezdič, kouzelná krabice na kolech,  
brm brm, jezdí kolem světa, jezdící Ford.

Užití kořene původního slova:

Autolet.

Užití nesmyslného slova:

Kopoloto, atelo, brorychlín.

Podobnost se vzorovými slovy ze zadání nestandardizovaného testu:

Turborodka, autochodka, motorodka, jezd'ochodka.

## 10 Diskuze

Hlavním cílem předložené diplomové práce je srovnání úrovně slovní zásoby a vnímání rytmu a rýmu poetického textu u žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a žáků intaktních. Autorka předpokládá, že nalezne určitý vztah mezi výše zmíněnými schopnostmi žáků intaktních a žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. V této souvislosti očekává, že žáci intaktní budou dosahovat výrazně lepších výsledků než žáci, u nichž byla diagnostikována některá z forem specifických poruch učení.

Jedním z dílčích cílů výzkumného šetření je zhotovení nestandardizovaného testu, který je složen z cvičení zaměřených na poetické texty. Hlavní cíl práce se autorka pokouší ověřit za pomoci hypotéz. Dílčí cíl vyhodnocuje dle získaných zkušeností a pozorování probandů při práci s testem.

**První hypotézu  $H_0$** , která nám říká, že žáci s SPU jsou schopni vnímat rým a rytmus přibližně stejně kvalitně, jako žáci intaktní, **považujeme za neplatnou**. Neboť při statistickém ověření za pomoci Studentova t-testu a testu Chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce vyšlo, že **platí hypotéza  $H_A$** . Což znamená, že žáci s SPU nejsou schopni vnímat rým a rytmus přibližně stejně kvalitně, jako žáci intaktní. Alternativní hypotéza  $H_A$  byla potvrzena v případě obou testových cvičení.

**Druhou hypotézu  $H_0$** , která tvrdí, že žáci s SPU mají přibližně stejně rozvinutou slovní zásobu jako žáci intaktní, **považujeme za neplatnou**. Při statistickém ověření v případě obou dvou cvičení, s pomocí Studentova t-testu a testu Chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce vyšlo, že **platí hypotéza  $H_A$** . Tedy, že žáci s SPU nemají stejně rozvinutou slovní zásobu jako žáci intaktní.

Nově vzniklý nestandardizovaný test, který autorka vytvořila pro účely tohoto výzkumu, byl schopný nasbírat relevantní data. Přesto by v případě další práce s testem autorka pozměnila zadání pátého cvičení, v němž měli probandi za úkol doplnit rozepsanou báseň. Zvolená lidová báseň byla, i přes jednoduchost rytmu a rýmu, pro probandy obtížně uchopitelná, což vedlo k tomu, že báseň dopsalo jen malé množství žáků.

Při práci s nestandardizovaným testem byli probandi ve většině případů klidní a soustředění. Bylo patrné, že zadání textu je pro ně nevšední a zajímavé. Tendence radit se s dalšími probandy či s examinátorem se objevovala jen minimálně. Z toho autorka usuzuje, že testová cvičení byla pro danou cílovou skupinu přiměřeně obtížná a zároveň dostatečně atraktivní.

Autorka dále usuzuje, že na základě výsledků, které získala od sto třiceti šesti probandů, devadesáti tří intaktních a čtyřiceti třech s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, nemůže celkové výsledky zobecnit na celou populaci. Pro globalizaci výsledků by bylo zapotřebí zopakovat výzkumné šetření na zásadně větším výzkumném vzorku.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že žáci s diagnostikovanou specifickou poruchou učení vnímají rytmus a rým básně méně kvalitně než žáci intaktní. V rámci tohoto poznatku autorka předpokládá vhodnost zařazení práce s poetickým textem například mezi metody dynamické diagnostiky. Mezi konkrétní metody by autorka zařadila zejména doplňování slov do předtištěných básní, dopsání básně tak aby byl dodržen její rytmus, rým a tematický okruh či napsání krátkého autorského poetického textu na dané téma. Dále je pak možné do jisté míry využít úkol, v němž žáci vymýšlejí známým věcem nové názvy.

## **11 Limity studie (diplomové práce)**

V této kapitole autorka stanovuje limity studie, které by mohly nebo přímo ovlivnily výsledky výzkumu, či výzkum jako takový. Autorka si je všech níže zmíněných limitů vědoma.

### **Limity studie na straně výzkumníka**

Za limity studie na straně výzkumníka autorka považuje zejména problémy při dohledávání zahraniční literatury a studií na dané téma.

### **Limity studie na straně zkoumaných osob**

Jeden z aspektů, které mohly ovlivnit výzkum, byl aktuální zdravotní stav zkoumaných osob. Dále pak rozdílná míra pozornosti žáků, která mohla vzniknout z důvodu rozdílného času administrace testu v jednotlivých třídách.

### **Limity studie na straně metodiky**

Jeden z největších limitů studie autorka spatřuje v nově vzniklém nestandardizovaném testu, konkrétně v některých cvičeních. Autorka považuje za problematické zejména cvičení číslo pět, které úspěšně splnilo pouze třináct žáků. Mezi další aspekty, které mohly výzkum ovlivnit, patří také nižší počet probandů, který by bylo vhodné při dalším pokračování výzkumu rozšířit.

## Závěr

Předložená diplomová práce s názvem „*Možnosti poezie v diagnostice specifických poruch učení*“ je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je složena z pěti hlavních kapitol. První kapitola se věnuje popisu problematiky specifických poruch učení, jejich etiologii a členění. Druhá kapitola seznamuje čtenáře se specifiky kognitivních funkcí a psychosociální oblastí jedinců s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Třetí kapitola pojednává o diagnostice specifických poruch učení, konkrétně se zaměřuje na pedagogickou diagnostiku ve třídě a komplexní diagnostiku ve školském poradenském zařízení. Zde také podrobněji popsán průběh diagnostického procesu na odborném pracovišti. Čtvrtá kapitola poskytuje čtenáři informace z oblasti teorie poetického textu. Důraz je v ní kladen zejména na vysvětlení pojmů, které se v tomto literárním žánru hojně vyskytují. Poslední, pátá kapitola popisuje současný stav a možnosti použití poesie při diagnostice specifických poruch učení.

Dle teoretického východiska jsou všichni jedinci originální a svébytné osobnosti, toto tvrzení platí i u žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Cílem speciálněpedagogické diagnostiky by tedy nemělo být pouhé stanovení diagnózy, ale také podrobný popis obtíží daného jedince, a to jak u kognitivních funkcí, tak v případě sociálního prostředí. Tento obsáhlý popis potom může dále sloužit jako podpůrný materiál při nastavování vhodných intervenčních technik.

Cílem této diplomové práce bylo popsání, zda existují rozdíly ve vnímání rytmu a rýmu poetického textu a odlišnosti v bohatosti slovní zásoby u žáků intaktních a žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Dílčím cílem práce bylo pak vytvoření nestandardizovaného testu, který by sbíral pro výzkum podstatná data a zároveň by vyhovoval potřebám a schopnostem výzkumného vzorku.

Autorka stanovila celkem dvě hypotézy, které byly v rámci statistického ověření falsifikovány, tzn., v obou případech byla zamítnuta nulová hypotéza a přijata alternativní hypotéza. Z výsledků výzkumného šetření tedy vyplývá, že žáci s SPU nevnímají rytmus a rým poetického stejně kvalitně jako žáci intaktní a nemají stejně rozvinutou slovní zásobu. Dle získaných informací můžeme tedy říci, že je možné zařadit prvky poesie v rámci dynamické diagnostiky specifických poruch učení.

Před započítím výzkumného šetření autorka zhotovila výše zmíněný nestandardizovaný test, jehož schopnost sbírat pro výzkum potřebná data byla ověřena v rámci předvýzkumu. Samotné výzkumné šetření bylo realizováno v průběhu šesti měsíců na pěti základních školách. Celkem se výzkumu zúčastnilo sto třicet šest probandů.

V průběhu výzkumu autorku velmi překvapilo, jak málo pracují žáci na prvním stupni základní školy s poetickými texty. Při úvodních rozhovorech se třídou žáci nejčastěji zmiňovali, že se s poesíí setkali, zejména když se měli nějakou báseň naučit nazpaměť, popřípadě při čtení z čítanky v hodinách literatury. Většina probandů se tedy s úkoly, které byly součástí nestandardizovaného testu, setkala poprvé. I přesto dokázala většina žáků úkoly splnit dle předpokladů autorky.

Pro další práci s nestandardizovaným testem autorka navrhuje pozměnění zadání pátého cvičení, kde by doporučovala zvolit vhodnější typ básně se sdruženým rýmem, kterou by žáci mohli lépe uchopit. Pro možnost globalizace výsledků, autorka doporučuje provedení dalšího výzkumného šetření na zásadně větším vzorku probandů.

## Seznam použité literatury

1. ALSCHULER, LAWRENCE R. *The psychopolitics of liberation political consciousness from a Jungian perspective*. Houndmills. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. ISBN 9780230603431.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 80-210-3613-3.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
5. BARTOŠ, František a Jan ČERVENKA. *Pohádky, říkadla a hádanky z Bartošovy Kytice*. 4. vyd. v Albatrosu. Ilustroval Adolf KAŠPAR. Praha: Albatros, 1998. ISBN 80-00-00670-7.
6. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
7. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
8. BRUKNER, Josef a Jiří FILIP. *Poetický slovník*. 2., upr. vyd., v MF první vyd. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0650-6.
9. ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-x.
10. DOČEKALOVÁ, Markéta. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1602-x.
11. FEUERSTEIN, Reuven. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.
12. FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.



13. FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-85931-99-0.
14. FRANK, Yitzchak. *Specific learning disabilities*. New York: Oxford University Press, 2014. ISBN 9780199862955.
15. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
16. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.
17. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství [i.e. školství])*. Praha: D + H, 2007. ISBN 9788090357976.
18. KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1652-7.
19. KREJČOVÁ, Lenka, a kol., *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.
20. KUBŮ, Libuše. *Tvořivý sloh vážně i nevážně, aneb, Hledej, pátrej, nalézej, dumej, objevuj, hraj si - a tvoř!*. Ilustroval Ludmila ŠVIHLÍKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-095-6.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.
22. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
23. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.
24. *MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.
25. MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Kapitoly z české poetiky. Díl první, Obecné věci básnictví*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1948, 349 s. Kmen (Svoboda).
26. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

27. NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: specifické poruchy počítání : metodika rozvíjení početních dovedností s přílohou Pracovní listy*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2000. ISBN 808580882x.
28. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010a. ISBN 978-80-7367-817-3.
29. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010b. ISBN 978-80-7367-773-2.
30. POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. *Hrajeme si s básničkou*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1709-8.
31. REID, Gavin a Jane KIRK. *Dyslexia in adults: education and employment*. New York: John Wiley, 2005. ISBN 0-471-85205-8.
32. SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.
33. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
34. SMEČKOVÁ, Gabriela. *Specifické poruchy školních dovedností - vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3718-7.
35. SVOBODA, Pavel. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1682-3.
36. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-042-4.
37. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN isbn80-246-1074-4.
39. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1216-0.
40. VODIČKOVÁ, Milena a John BAK. *An introduction to literature*. 2. nezměň. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0622-5.

41. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1266-9.
42. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.
43. ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

### Elektronické zdroje

1. BOSWELL, Boni B. a Marty MENTZER. Integrating Poetry and Movement for Children with Learning and-or Behavioral Disabilities. *Intervention in School and Clinic* [online]. 1996, **13**(108) [cit. 2019-04-09]. ISSN 1053-4512. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=12&sid=02b3816c-fcac-4aca-bf67-fee9213b74c%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbm9Y3Mmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ513463&db=eric>
2. *Bratrská škola: církevní základní škola* [online]. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <https://www.bratraska.cz/>
3. GEORGETTE G. HUGHES, Lee a Marie Tejero TEJERO. *The Interpretive Strategies Utilized by Elementary Students with and without Learning Disabilities in Comprehending Poems*. International Electronic Journal of Elementary Education [online]. 2012, 2012, , 18 [cit. 2019-04-09]. ISSN 1307-9298. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068589.pdf>
4. KÁBRT, Milan. *Aplikovaná statistika: Test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce* [online]. 2011 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <http://www.milankabrt.cz/testNezavislosti/>
5. *Pravopisně.cz: PRAVIDLA – Druhy rýmů* [online]. [cit. 2019-04-08]. Dostupné z: <https://www.pravopisne.cz/2016/11/pravidla-druhy-rymu/>
6. SUGITA, Katsuo, Tomoko UESAKA, Jun NOMURA, Kiyoko SUGITA a Masumi INAGAKI. A Family-Based Association Study Does Not Support DYX1C1 as a Candidate Gene in Dyslexia in Japan. [online]. International Medical Journal, vol. 18, no. 2, p. 130, 2011 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://shibboleth.ebscohost.com/Shibboleth.sso/Login?providerId=https://idp.upol.cz/idp/shibboleth&target=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=63054682&lang=cs&site=eds-live>

7. *Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
8. *Vyhláška č. 197/2016 Sb.: Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky* [online]. [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>
9. *Základní škola a Mateřská škola Hronov: Výroční zpráva* [online]. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <http://www.zshronov.cz/index.php/dokumenty/>
10. VINKLER, Jan Ivoš. *Možnosti poetoterapeutické intervence na psychiatrickém oddělení v rámci léčby závislostí* [online]. Olomouc, 2018 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=31736809217>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
11. *Základní škola a Mateřská škola Machov: zdravá škola pro všechny* [online]. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <https://www.skolamachov.cz/>
12. *Základní a Mateřská škola Žďárky* [online]. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <https://zszdarky.cz/>
13. *ZŠ A MŠ ZBEČNÍK* [online]. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z: <https://zs-a-ms-zbecnik.webnode.cz>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Nestandardizovaný test

Příloha č. 2: Tabulky mezivýpočtů Studentova t - testu u cvičení č. 1

Příloha č. 3: Tabulky mezivýpočtů Studentova t - testu u cvičení č. 2

## Příloha č. 1: Nestandardizovaný test

pohlaví: muž   
žena

chronologický věk: \_\_\_\_ r. \_\_\_\_ m.

třída: \_\_\_\_

---

### 1. Představ si, že jsi velikým básníkem (básnířkou) a zkus doplnit do těchto básní vhodná slova:

Víte jakpak slepýši  
vylézají ze skrýší?  
Když nadejde pravá \_\_\_\_\_,  
nasadí si černé brýle,  
pak si vezmou bílou hůlku  
a \_\_\_\_\_ ze svých důlků.

Jeden malý čilý \_\_\_\_\_  
začal troubit na trombón.  
Zebra měla dvě trumpety  
od \_\_\_\_\_ a tety Běty.  
Pak napadlo \_\_\_\_\_,  
že bude hrát na harfu.  
Přidala se slečna lama,  
že bude \_\_\_\_\_ sólo sama.  
Když se \_\_\_\_\_ do práce,  
byla velká \_\_\_\_\_.

### 2. Vytvořte co nejvíce slov tak, abyste využili pouze písmena slova: MLOK

(Písmena se mohou v nově vzniklém slově opakovat.)

---

---

---

### 3. Vymyslete běžným věcem svůj vlastní originální název. (Př.: bota - světochodka, nos - rýmorodka...)

květina - \_\_\_\_\_,

slunce - \_\_\_\_\_,

tužka - \_\_\_\_\_,

auto - \_\_\_\_\_.

**4. Napište větu tak, aby druhá (první, třetí...) písmena dávala nějaký smysl. (Uličník  
Vojta usnul pod osikou.)**

---

---

---

**5. Doplňte básničku:**

Běžel zajíc kolem plotu,  
roztrhl si novou botu.  
Liška mu ji zašívala,  
veverka se posmívala.  
Co ty se máš posmívati,

---

---

---

---

---

**Příloha č. 2: Tabulky mezivýpočtů Studentova t - testu u cvičení č. 1**

Výsledky intaktních žáků			
žák č.	X1	X1- $\bar{x}$ 1	(X1- $\bar{x}$ 1) <sup>2</sup>
1	4	-0,86022	0,73997
2	6	1,139785	1,29911
3	5	0,139785	0,01954
4	6	1,139785	1,29911
5	7	2,139785	4,57868
6	8	3,139785	9,85825
7	5	0,139785	0,01954
8	5	0,139785	0,01954
9	5	0,139785	0,01954
10	7	2,139785	4,57868
11	4	-0,86022	0,73997
12	7	2,139785	4,57868
13	3	-1,86022	3,4604
14	6	1,139785	1,29911
15	3	-1,86022	3,4604
16	5	0,139785	0,01954
17	5	0,139785	0,01954
18	5	0,139785	0,01954
19	3	-1,86022	3,4604
20	3	-1,86022	3,4604
21	4	-0,86022	0,73997
22	5	0,139785	0,01954
23	5	0,139785	0,01954
24	5	0,139785	0,01954
25	5	0,139785	0,01954
26	3	-1,86022	3,4604
27	3	-1,86022	3,4604
28	6	1,139785	1,29911
29	5	0,139785	0,01954
30	4	-0,86022	0,73997
31	4	-0,86022	0,73997
32	6	1,139785	1,29911
33	3	-1,86022	3,4604
34	4	-0,86022	0,73997
35	4	-0,86022	0,73997
36	2	-2,86022	8,18083
37	2	-2,86022	8,18083
38	6	1,139785	1,29911
39	6	1,139785	1,29911
40	1	-3,86022	14,90126
41	5	0,139785	0,01954

Výsledky žáků s SPU			
žák č.	X1	X1- $\bar{x}$ 1	(X1- $\bar{x}$ 1) <sup>2</sup>
1	5	1,372093	1,882639
2	8	4,372093	19,1152
3	6	2,372093	5,626825
4	4	0,372093	0,138453
5	2	-1,62791	2,650081
6	3	-0,62791	0,394267
7	4	0,372093	0,138453
8	2	-1,62791	2,650081
9	7	3,372093	11,37101
10	2	-1,62791	2,650081
11	6	2,372093	5,626825
12	2	-1,62791	2,650081
13	6	2,372093	5,626825
14	5	1,372093	1,882639
15	1	-2,62791	6,905895
16	6	2,372093	5,626825
17	3	-0,62791	0,394267
18	2	-1,62791	2,650081
19	5	1,372093	1,882639
20	3	-0,62791	0,394267
21	4	0,372093	0,138453
22	2	-1,62791	2,650081
23	0	-3,62791	13,16171
24	3	-0,62791	0,394267
25	4	0,372093	0,138453
26	3	-0,62791	0,394267
27	4	0,372093	0,138453
28	5	1,372093	1,882639
29	0	-3,62791	13,16171
30	1	-2,62791	6,905895
31	4	0,372093	0,138453
32	0	-3,62791	13,16171
33	8	4,372093	19,1152
34	5	1,372093	1,882639
35	4	0,372093	0,138453
36	4	0,372093	0,138453
37	6	2,372093	5,626825
38	4	0,372093	0,138453
39	4	0,372093	0,138453
40	3	-0,62791	0,394267
41	1	-2,62791	6,905895



42	8	3,139785	9,85825
43	5	0,139785	0,01954
46	7	2,139785	4,57868
47	2	-2,86022	8,18083
48	4	-0,86022	0,73997
49	8	3,139785	9,85825
50	4	-0,86022	0,73997
51	5	0,139785	0,01954
52	5	0,139785	0,01954
53	7	2,139785	4,57868
54	5	0,139785	0,01954
55	4	-0,86022	0,73997
56	4	-0,86022	0,73997
57	2	-2,86022	8,18083
58	5	0,139785	0,01954
59	3	-1,86022	3,4604
60	6	1,139785	1,29911
61	4	-0,86022	0,73997
62	4	-0,86022	0,73997
63	5	0,139785	0,01954
64	3	-1,86022	3,4604
65	4	-0,86022	0,73997
66	2	-2,86022	8,18083
67	5	0,139785	0,01954
68	2	-2,86022	8,18083
69	6	1,139785	1,29911
70	5	0,139785	0,01954
71	7	2,139785	4,57868
72	3	-1,86022	3,4604
73	8	3,139785	9,85825
74	4	-0,86022	0,73997
75	7	2,139785	4,57868
76	8	3,139785	9,85825
77	8	3,139785	9,85825
78	5	0,139785	0,01954
79	5	0,139785	0,01954
80	5	0,139785	0,01954
81	4	-0,86022	0,73997
82	7	2,139785	4,57868
83	7	2,139785	4,57868
84	7	2,139785	4,57868
85	3	-1,86022	3,4604
86	4	-0,86022	0,73997
87	6	1,139785	1,29911
88	7	2,139785	4,57868

42	3	-0,62791	0,394267
43	2	-1,62791	2,650081

89	4	-0,86022	0,73997
90	5	0,139785	0,01954
91	2	-2,86022	8,18083
92	5	0,139785	0,01954
93	6	1,139785	1,29911

**Příloha č. 3: Tabulky mezivýpočtů Studentova t - testu u cvičení č. 2**

Výsledky intaktních žáků			
žák č.	X1	X1- $\bar{x}$ 1	(X1- $\bar{x}$ 1) <sup>2</sup>
1	6	1,569892	2,464562
2	4	-0,43011	0,184992
3	3	-1,43011	2,045208
4	8	3,569892	12,74413
5	4	-0,43011	0,184992
6	7	2,569892	6,604347
7	7	2,569892	6,604347
8	6	1,569892	2,464562
9	4	-0,43011	0,184992
10	4	-0,43011	0,184992
11	4	-0,43011	0,184992
12	8	3,569892	12,74413
13	5	0,569892	0,324777
14	8	3,569892	12,74413
15	6	1,569892	2,464562
16	10	5,569892	31,0237
17	7	2,569892	6,604347
18	5	0,569892	0,324777
19	6	1,569892	2,464562
20	5	0,569892	0,324777
21	5	0,569892	0,324777
22	3	-1,43011	2,045208
23	1	-3,43011	11,76564
24	3	-1,43011	2,045208
25	5	0,569892	0,324777
26	0	-4,43011	19,62585
27	3	-1,43011	2,045208
28	2	-2,43011	5,905423
29	8	3,569892	12,74413
30	4	-0,43011	0,184992
31	0	-4,43011	19,62585
32	5	0,569892	0,324777
33	4	-0,43011	0,184992
34	4	-0,43011	0,184992
35	7	2,569892	6,604347
36	4	-0,43011	0,184992
37	4	-0,43011	0,184992
38	7	2,569892	6,604347
39	4	-0,43011	0,184992
40	5	0,569892	0,324777
41	5	0,569892	0,324777

Výsledky žáků s SPU			
žák č.	X1	X1- $\bar{x}$ 1	(X1- $\bar{x}$ 1) <sup>2</sup>
1	3	-0,13953	0,01947
2	0	-3,13953	9,856679
3	6	2,860465	8,182261
4	7	3,860465	14,90319
5	3	-0,13953	0,01947
6	4	0,860465	0,7404
7	2	-1,13953	1,29854
8	6	2,860465	8,182261
9	6	2,860465	8,182261
10	0	-3,13953	9,856679
11	6	2,860465	8,182261
12	3	-0,13953	0,01947
13	0	-3,13953	9,856679
14	3	-0,13953	0,01947
15	5	1,860465	3,46133
16	1	-2,13953	4,57761
17	4	0,860465	0,7404
18	4	0,860465	0,7404
19	4	0,860465	0,7404
20	2	-1,13953	1,29854
21	2	-1,13953	1,29854
22	0	-3,13953	9,856679
23	3	-0,13953	0,01947
24	1	-2,13953	4,57761
25	1	-2,13953	4,57761
26	3	-0,13953	0,01947
27	2	-1,13953	1,29854
28	3	-0,13953	0,01947
29	1	-2,13953	4,57761
30	2	-1,13953	1,29854
31	7	3,860465	14,90319
32	5	1,860465	3,46133
33	5	1,860465	3,46133
34	4	0,860465	0,7404
35	0	-3,13953	9,856679
36	4	0,860465	0,7404
37	0	-3,13953	9,856679
38	4	0,860465	0,7404
39	4	0,860465	0,7404
40	5	1,860465	3,46133
41	2	-1,13953	1,29854

42	3	-1,43011	2,045208
43	0	-4,43011	19,62585
47	0	-4,43011	19,62585
48	3	-1,43011	2,045208
49	7	2,569892	6,604347
50	2	-2,43011	5,905423
51	3	-1,43011	2,045208
52	4	-0,43011	0,184992
53	7	2,569892	6,604347
54	4	-0,43011	0,184992
55	6	1,569892	2,464562
56	3	-1,43011	2,045208
57	4	-0,43011	0,184992
58	8	3,569892	12,74413
59	4	-0,43011	0,184992
60	3	-1,43011	2,045208
61	5	0,569892	0,324777
62	7	2,569892	6,604347
63	2	-2,43011	5,905423
64	4	-0,43011	0,184992
65	6	1,569892	2,464562
66	2	-2,43011	5,905423
67	4	-0,43011	0,184992
68	5	0,569892	0,324777
69	6	1,569892	2,464562
70	4	-0,43011	0,184992
71	4	-0,43011	0,184992
72	5	0,569892	0,324777
73	4	-0,43011	0,184992
74	6	1,569892	2,464562
75	4	-0,43011	0,184992
76	5	0,569892	0,324777
77	3	-1,43011	2,045208
78	7	2,569892	6,604347
79	8	3,569892	12,74413
80	1	-3,43011	11,76564
81	3	-1,43011	2,045208
82	2	-2,43011	5,905423
83	1	-3,43011	11,76564
84	2	-2,43011	5,905423
85	3	-1,43011	2,045208
86	6	1,569892	2,464562
87	4	-0,43011	0,184992
88	5	0,569892	0,324777
89	1	-3,43011	11,76564

42	3	-0,13953	0,01947
43	5	1,860465	3,46133

90	4	-0,43011	0,184992
91	3	-1,43011	2,045208
92	6	1,569892	2,464562
93	3	-1,43011	2,045208

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lenka Kubínová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Pavel Svoboda, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Možnosti poezie v diagnostice specifických poruch učení
<b>Název v angličtině:</b>	Possibilities of poetry in the diagnosis of specific learning disorders
<b>Anotace práce:</b>	Cílem diplomové práce je porovnání úrovně slovní zásoby a vnímání rytmu a rýmu básně u žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a žáků intaktních. Teoretická východiska diplomové práce se věnují problematice specifických poruch učení, jejich diagnostice a možnostem zařazení poezie do diagnostického procesu. Empirická část diplomové práce je zaměřena na smíšený výzkum s důrazem na kvantitativní složku dat. Výzkumné šetření bylo realizováno s pomocí nestandardizovaného testu.
<b>Klíčová slova:</b>	Specifické poruchy učení, diagnostika, diagnostika a poesie, dynamická diagnostika, žák se specifickou poruchou učení.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The aim of the thesis is to compare the level of vocabulary and the perception of rhythm and rhyme of the poem in pupils diagnosed with specific learning disabilities and intact pupils. The theoretical basis of the thesis is devoted to the problems of specific learning disorders, their diagnostics and the possibility of including poetry in the diagnostic process. The empirical part of the thesis is focused on mixed research with an emphasis on the quantitative component of data. The research was conducted using a non-standardized test.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Learning disabilities, diagnostics, diagnostics and poetry,

	dynamic diagnostics, pupil with specific learning disability
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Nestandardizovaný test Příloha č. 2: Tabulky mezivýpočtů Studentova t - testu u cvičení č. 1 Příloha č. 3: Tabulky mezivýpočtů Studentova t - testu u cvičení č. 2
<b>Rozsah práce:</b>	79 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český