

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Ústav speciálněpedagogických studií**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Romana Zonová, DiS.

**Biblioterapeutická intervence u žáků s SPU**  
**v kontextu kognitivních funkcí**

Olomouc 2024

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

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Biblioterapeutická intervence u žáků s SPU v kontextu kognitivních funkcí“ vypracovala sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci, dne 15. 4. 2024

Romana Zonová, Dis.

## **Poděkování**

Mé upřímné poděkování patří Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnoval.

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Romana Zonová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Biblioterapeutická intervence u žáků s SPU v kontextu kognitivních funkcí
Název práce v angličtině:	Bibliotherapeutic intervention for students with SLD in the context of cognitive functions
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá tématem biblioterapeutické intervence u žáků se specifickými poruchami učení. V teoretické části jsou vymezeny důležité pojmy týkající se biblioterapie, specifických poruch učení a kognitivních funkcí.</p> <p>Praktická část orientačně posuzuje kognitivní funkce a definuje možnosti využití biblioterapie u vybrané skupiny žáků 1. stupně základní školy. Zároveň slouží jako pilotáž k budoucí diplomové práci.</p>
Klíčová slova:	Biblioterapie, specifické poruchy učení, kognitivní funkce
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis deals with the topic of bibliotherapy intervention for pupils with specific learning disabilities. In the theoretical part, important terms related to bibliotherapy, specific learning disorders and cognitive functions are defined. The practical part roughly assesses cognitive functions and defines the possibilities of using bibliotherapy for a selected group of the 1st grade of primary school. At the same time, it serves us a pilot for a future diploma thesis.
Klíčová slova v angličtině:	Bibliotherapy, specific learning disorders, cognitive functions
Přílohy vázané k práci	Příloha č. 1 Informovaný souhlas rodičů Příloha č. 2 Scénář rozhovoru s žákem

Rozsah práce:	64 stran + Přílohy
Jazyk práce:	Čeština

# Obsah

<b>ANOTACE .....</b>	<b>4</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 BIBLIOTERAPIE.....</b>	<b>11</b>
1.1 Typy biblioterapie .....	12
1.1.1 Edukační biblioterapie.....	13
1.2 Dětský čtenář.....	14
1.3 Cíle biblioterapie .....	15
1.4 Biblioterapeutická intervence.....	16
1.4.1 Warm-up techniky .....	16
1.4.2 Příběh a jeho postavení v biblioterapii .....	17
1.4.3 Biblioterapeutická intervence u žáků s SPU s důrazem na kognitivní funkce .....	18
<b>2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....</b>	<b>19</b>
2.1 Definice specifických poruch učení .....	20
2.2 Příčiny vzniku specifických poruch učení .....	21
2.3 Charakteristiky jednotlivých specifických poruch učení .....	22
2.3.1 Dyslexie.....	22
2.3.2 Dysgrafie .....	22
2.3.3 Dysortografie.....	23
2.3.4 Dyskalkulie.....	24
2.3.5 Další specifické poruchy učení.....	25
2.4 Zvláštnosti v chování žáků se specifickými poruchami učení .....	26
2.5 Reedukace specifických poruch učení .....	27
<b>3 KOGNITIVNÍ FUNKCE.....</b>	<b>30</b>
3.1 Paměť .....	30
3.1.1 Paměť u žáků se specifickými poruchami učení .....	32
3.2 Pozornost.....	32
3.2.1 Pozornost u žáků se specifickými poruchami učení.....	33
3.3 Jazyk.....	33
3.3.1 Jazyk u žáků se specifickými poruchami učení.....	34

3.4	Sluchová percepce .....	35
3.4.1	Sluchová percepce u žáků se specifickými poruchami učení .....	35
3.5	Zraková percepce .....	35
3.5.1	Zraková percepce u žáků se specifickými poruchami učení .....	36
3.6	Taktilní percepce .....	36
3.6.1	Taktilní percepce u žáků se specifickými poruchami učení .....	37
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>		<b>38</b>
<b>4</b>	<b>Cíl pilotáže a výzkumné otázky.....</b>	<b>40</b>
4.1	Popis a metoda výběru výzkumného vzorku.....	40
4.2	Popis místa výzkumného šetření .....	41
<b>5</b>	<b>Metodologie pilotáže .....</b>	<b>42</b>
5.1	Průběh pilotáže .....	42
5.1.1	Výzkumné úkoly .....	42
5.2	Vyhodnocení výzkumných úkolů.....	43
5.2.1	Výzkumný úkol č. 1 - paměť .....	43
5.2.2	Výzkumný úkol č. 2 – hmat .....	44
5.2.3	Výzkumný úkol č. 3 – jazyk / slovní zásoba .....	45
5.2.4	Výzkumný úkol č. 4 – sluchová percepce .....	46
5.2.5	Výzkumný úkol č. 5 – zraková percepce.....	48
5.2.6	Souhrnné bodové skóre u všech žáků.....	48
5.3	Stručné kazuistiky jednotlivých žáků.....	49
5.3.1	David .....	50
5.3.2	Adam .....	50
5.3.3	Julie.....	51
5.3.4	Vojtěch .....	52
5.3.5	Viktor.....	52
<b>6</b>	<b>Vyhodnocení pilotáže .....</b>	<b>54</b>
6.1	Vyhodnocení hlavního a dílčího cíle.....	54
6.2	Diskuze.....	54
6.3	Limity práce .....	55
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>57</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>		<b>59</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>		<b>63</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>		<b>64</b>





# ÚVOD

Snahou školy a heslem dneška je to, aby každé dítě ve škole zažilo úspěch s ohledem na své možnosti a schopnosti. Žáci se specifickými poruchami učení však svůj úspěch často v porovnání s intaktními spolužáky nevidí. S takovými žáky se ve škole, kde pracuji jako asistent pedagoga, setkávám často. Proto jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat v naší bakalářské práci.

Díky studiu speciální pedagogiky jsem také objevila biblioterapii. Knihy tvoří důležitou součást mého života, proto mi propojení obojího přišlo jako zajímavý nápad. V budoucnu bych se ráda věnovala práci speciálního pedagoga na běžné základní škole a lze očekávat, že právě se žáky se specifickými poruchami učení budu trávit podstatnou část své pracovní doby.

Samotný pojem specifické poruchy učení je již zastaralý a nově se dle MKN 11 dostává do povědomí odborné praxe i veřejnosti termín vývojové poruchy učení. Vzhledem k tomu, že bakalářská práce byla započata v době před přeložením MKN 11, ponechali jsme původní název a také v celém textu používáme původní označení specifické poruchy učení (SPU).

Cílem bakalářské práce bude orientačně posoudit kognitivní funkce u vybrané skupiny žáků s SPU.

Práce je tvořena ze dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol věnovaných důležitým pojmům a informacím o biblioterapii, specifických poruchách učení a kognitivních funkcích.

V teoretické části naší práce jsme narazili na problém, který se týkal nedostatku informací o taktilní percepci. V odborné literatuře, kterou jsme měli k dispozici a ze které jsme čerpali, byla tato oblast zmíněna velmi stručně.

V praktické části bude popsán průběh pilotní studie u skupiny žáků pátých tříd Základní školy v Hulíně, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení. Pilotáž proběhne formou pěti autorských úkolů zaměřených na kognitivní funkce. Máme také dílčí cíl a to sice zjistit, která oblast kognitivních funkcí bude u vybrané skupiny žáků nejvíce oslabena.

Zajímat nás budou odpovědi na dvě výzkumné otázky. První z nich se týká zjištění, zda budou mezi dosaženými výsledky u jednotlivých žáků výraznější rozdíly. Druhá se pak

zabývá tím, jak lze jednotlivé oslabené kognitivní funkce posilovat pomocí biblioterapeutické intervence.

Jednotlivé úkoly budou popsány a vyhodnoceny. Pro lepší představu je doplníme o grafy.

Naším osobním cílem je to, aby se výsledky pilotní studie staly možným podkladem pro vytváření rozsáhlejších výzkumů napříč celou speciálně pedagogickou oblastí. Kromě odborníků chceme toto téma také přiblížit laikům, kteří mají zájem se o dané problematice dozvědět více informací.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 BIBLIOTERAPIE

Pojem biblioterapie vznikl spojením slov kniha (řecky *biblion*) a léčba (řecky *therapeia*), což lze volně přeložit jako léčba knihou. Na zřetel je ale třeba brát fakt, že samotné slovo *therapeia* dříve mělo i jiný význam slova léčba, jak si jej představujeme dnes. Šlo o léčbu pomocí hudby (hry na lyru) a slova (poezie). Naopak domněnky, že by mohlo v případě biblioterapie jít o léčbu pomocí práce s Biblí, jsou chybné. Práce s knihou jako forma terapie u psychicky nemocných je známá už z 19. století (Pilarčíková-Hýblová, 1997).

Označení biblioterapie jako první použil americký farář a esejista Samuel McCord Crothers roku 1916 v článku uveřejněném v *Atlantic Monthly*. Informoval v něm o léčbě psychicky nemocných pacientů, při které úspěšně používal právě knihy.

*„V širším speciálněpedagogickém kontextu znamená biblioterapie expresivně-formativní terapii, která využívá terapeutické práce s textem za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů individuálně a společensky prospěšným směrem“* (Svoboda, 2013, s. 9).

Katarína Majzlanová, odbornice věnující se problematice biblioterapie na Slovensku, definuje biblioterapii *„ako cieľavedomé, systematické liečebnovýchovné pôsobenie jednotlivými zložkami literárneho prejavu na ohrozených, narušených, postihnutých jedincov“* (Majzlanová, 2017, s. 5).

Dle Valenty jde *„... o aplikaci literatury či literárních textů použité za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem“* (Valenta a kol., 2014. s. 229).

Biblioterapii řadíme mezi ostatní speciálněpedagogické terapie, jako jsou dramaterapie, arteterapie, muzikoterapie a další. Tím, že jsou všechny terapie na stejné úrovni a v jedné řadě, vzájemně se ovlivňují, prolínají a kombinují. Pro terapii je více než striktní dodržování hranic mezi jednotlivými terapiemi důležitý fakt, aby byl koncový terapeutický efekt pro klienta ten nejvyšší (Svoboda, 2013).

*„Na posilnenie účinku terapie možno využiť prelinanie biblioterapeutických metód a technik s metódami a technikami z iných „art-terapií“ jako sú muzikoterapia, arteterapia,*

*dramatoterapia, terapia pohybom (vrátane tanečnej terapie), prípadne iné“* (Majzlanová, Kotrbová, 2019, s. 158).

V praxi se můžeme setkat mimo pojmu biblioterapie také s pojmem bibliopsychologie. Bibliopsychologie zjišťuje míru vlivu četby na psychiku člověka a ověřuje vztah mezi čtenářem a knihou (Svoboda, 2013). Druhým pojmem, se kterým se setkáváme, je bibliopedagogika. Ta v sobě spojuje poznatky z knihovnictví a z pedagogiky. Cílem je, aby se lidé naučili správně číst a uměli z přečteného vytěžit co nejvíce poznatků (Vášová a Černá, 1986).

Výhodou biblioterapie je to, že její hlavní atribut – tedy čtení – není vázáno místem, ani časem. To umožňuje využití této terapie prakticky kdekoliv, navíc za použití minima prostředků. Na druhou stranu Vášová upozorňuje na fakt, že biblioterapie tvoří jen doplňkovou funkci při léčbě (Vášová, 1995).

Biblioterapie využívá propojení s vědními disciplínami, jako jsou pedagogika, psychologie, sociologie, psychiatrie aj. (Majzlanová, 2017).

## **1.1 Typy biblioterapie**

Bibliografii můžeme zjednodušeně rozdělit podle počtu klientů na individuální, skupinovou a autobiblioterapii. Při individuální biblioterapii doporučí terapeut klientovi knihy, které by ho mohly oslovit (nebo si knihy vybírá sám z nabídky). Během terapie pak terapeut sleduje jeho reakce a chování a také hodnotí zpětnou vazbu na přečtenou knihu. Pro terapeuta jde o formu náročnou na čas, ale při správném provedení je vysoce efektivní. Její užití je vhodnější u klientů, kteří rádi čtou a jsou tedy aktivními čtenáři.

Při skupinové biblioterapii se schází skupina klientů optimálně v počtu 8 – 11 osob, kterým terapeut předčítá. Po četbě následuje volná diskuze, ve které se klienti vyjadřují k přečtenému textu. Sdělují si vzájemně své připomínky, poznámky, asociace, osobní zkušenosti, které v nich daný text vyvolal. Dochází tedy také k výměně zkušeností mezi klienty. Terapeut navíc může z povídání zjistit o klientech řadu informací, které by mu v běžném hovoru nesdělil a neodhalil. Na rozdíl od individuální je skupinová biblioterapie vhodná také pro klienty, kteří pravidelnými čtenáři nejsou (Vášová a Černá, 1986).

Autobiblioterapie spočívá v působení knihy na klienta bez zásahu terapeuta. Klient si vybírá knihu, která ho něčím zaujme, čte si ji sám a získává nadhled nad prožívanou situací, inspiraci pro její řešení či zklidnění (Svoboda, 2013).

Formy biblioterapií a zařazení klientů do nich se mohou dle potřeby klienta měnit. Například klient, který zpočátku upřednostňoval individuální formu, se časem může dostat do stádia, kdy chce být součástí skupiny, a naopak člen skupiny v určité fázi potřebuje individuální přístup terapeuta (Majzlanová, 2017).

Biblioterapii můžeme také rozdělit podle typu práce s klienty. Může jít o činnost relaxační, stejně jako o samostatnou tvůrčí práci. Dále podle cíle, ke kterému ji chceme použít a také podle toho, jaký biblioterapeutický materiál při ní využijeme (např. různé techniky psaní, zda bude více zacílena na edukaci aj.)

Nejčastější rozdělení ve speciálněpedagogické praxi podle Pavla Svobody je následující:

- psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie
- řízená biblioterapie psychorelaxační
- řízená biblioterapie relaxační
- řízená biblioterapie edukační
- biblioterapeutické psaní deníku
- biblioterapie jako tvůrčí psaní
- biblioterapie narativní
- biblioterapie lyrická
- biblioterapie polyestetická a
- biblioterapie virtuální

(Svoboda in Müller, 2021, s. 209)

### **1.1.1 Edukační biblioterapie**

Z široké škály jsme vybrali bližší popis edukační biblioterapie. Jak je již z názvu patrné, souvisí tento typ biblioterapie s edukací. Kromě klasických terapeutických cílů má také cíl výchovně-vzdělávací.

*„Edukační biblioterapie se liší od školských postupů především ve zdůraznění motivační (zábavné) složky výchovně-vzdělávací práce a absenci kontrolních (klasifikačních) mechanismů“* (Svoboda, 2013, s. 44).

Text, který je použit, může být svým obsahem zaměřený na určitý vyučovací předmět – např. zeměpis, dějepis, přírodopis. Toto propojení tak žákům umožní se více ponořit do právě probíraného tématu, případně rozšířit si své vědomosti o další informace. Pedagog

poté může účinek textu ještě podtrhnout využitím např. obrazové dokumentace nebo videa z internetu.

Kromě prohlubování a rozšiřování vědomostí z učiva lze pomocí biblioterapie nabídnout žákům alternativu řešení jejich aktuálně řešené situace ve škole, rodině nebo mezi vrstevníky (Svoboda in Müller a kol., 2014).

Velmi dobře a nenásilně může pedagog využít biblioterapii v hodinách literatury. Použije literární text, který kromě tradičního pojetí v rámci literatury poukazuje na různé problémy žáků. Je proto nutná delší příprava, spolupráce např. s třídním učitelem, metodikem prevence ve škole. Pokud se pedagog rozhodne zařazovat prvky biblioterapie do svých hodin, určitě mu velmi pomůže vytvoření kartotéky textů, ve kterých se dané téma či problém řeší. Ať již jde o poruchy příjmu potravy, závislosti, nebo rozvod rodičů, či přijetí nového partnera některého z rodičů (Křeček a Mokrý, 2019).

Další z efektivního užití edukační biblioterapie jsou *Cvičení pro rozvoj čtení a Zábavná cvičení pro rozvoj čtení* (Svoboda, 2007, 2003). V nich autor nabízí řadu zajímavých a hravých forem možnosti nápravy očních pohybu u dyslektiků. Využít je lze pro začínající čtenáře. Skrze zajímavé a neotřelé úkoly si procvičují krátkodobou paměť a také fonemické vnímání. Do řešení úkolů jsou vhodně zařazeny různé pojmy, se kterými se žáci během školního vzdělávání seznamují (Svoboda in Müller a kol., 2014).

## 1.2 Dětský čtenář

S četbou se setkává většina dětí již od malička. Dítě je v raném dětství zaujato estetickou stránkou knihy, ilustracemi, knihou jako předmětem k manipulaci. Až do školního věku jsou děti pasivními čtenáři – čtou jim rodiče, prarodiče, sourozenci, učitelky v předškolním zařízení (Vášová, 1994). Předčítáním se u dětí přirozeně rozvíjí fantazie a představivost. I samotná vkusná ilustrace podněcuje představivost. Dítě v ilustraci hledá to, co je mu předčítáno a lépe pak dokáže pochopit čtený obsah. Po čtení by mělo následovat také povídání o přečteném. Tato společná činnost, kterou můžeme nazvat předčtenářskou etapou, v dítěti podnítl touhu stát se čtenářem (Lepilová, 2014).

Postupně (s naučenou schopností číst) se stávají čtenáři i ony samy. Čtení je pro ně oblíbenou činností. Mladší žáci rádi čtou příběhy o jiných dětech, zvířatech a také pohádky. Záliba v jednotlivých druzích literatury se věkem mění. V období dospívání dochází k významným změnám v psychice dítěte. Odpovědi na mnohé otázky spojené se změnou z dítěte na dospělého člověka, hledá řada dětí právě v literatuře. Četba přispívá také

k identifikaci se sociální skupinou, k utvrzení o správnosti jejich postojů a názorů. Nemalý vliv má i na estetické cítění. Velmi dobře ji lze využít k relaxaci či úniku z reálného světa.

Část dětí ale možnost si číst nevyhledává. Důvodem může být nedostatek příležitostí si číst, nepřiměřené nároky na jeho čtení od blízkých osob či učitelů či porucha učení (Vášová, 1995).

Zajímavé informace o čtenářství dětí se dovídáme z výsledků studie „*České děti jako čtenáři*“ z roku 2013. Autoři získali odpovědi na otázky týkající se čtenářských návyků českých dětí. V rámci studie došlo i k porovnání se studií, kterou provedli v roce 2003. Za deset let se snížil počet dětí, které čtou a narostl počet dětí – nečtenářů. Potvrdil se fakt, že žáci, kteří mají rodiče s vyšším dosaženým vzděláním, čtou mnohem více než jejich vrstevníci s rodiči s nižším dosaženým vzděláním. Jako základní faktor, který má na čtenářství dětí vliv, je označována rodina. A to ať již jde o čtenářský vzor nebo o předčítání dětem (Homolová a kol., 2014).

### 1.3 Cíle biblioterapie

Katarína Majzlanová (2017) uvádí cíle:

- globální,
- konkrétní a
- mikrocíle

Globální cíl se odvíjí od toho, jaké problémy klient má v oblasti chování a emocí. Může jít například o zdravotní problém jedince, nevyhovující reakci na stres, nebo neschopnost přizpůsobení se novým situacím. Pomocí terapie se pak klient věnuje sebepoznávání, získává nové zkušenosti a také nové možnosti trávení volného času. Toto vše by mělo vést k pozitivní změně a nápravě.

Konkrétní cíle se týkají přímo plnění úkolů, které si v rámci terapie vytváříme pro práci s klienty.

Mikrocíl ukazuje, jaké techniky a postupy během terapie používáme (Majzlanová, 2017).

Pilarčíková-Hýblová uvádí mezi nejčastější cíle biblioterapie navíc i „*rozvíjení paměti, pozornosti a myšlení, řešení problémů, rozvoj divergentního myšlení...*“ (Pilarčíková-Hýblová, 1997, s. 19).

## 1.4 Biblioterapeutická intervence

Intervencí pomocí biblioterapie můžeme člověku umožnit náhled na jeho problémy a také nastínit možnosti jejich řešení (Majzlanová, 2017).

Předpokladem pro zavedení biblioterapie je mít knihovnu, která obsahuje dostatek tematicky vhodné literatury pro různé typy klientů a také různé zdravotní problémy. Pokud je terapie poskytována v rámci nějakého zdravotnického zařízení, důležitá se jeví také úzká spolupráce terapeuta s lékařem. Kromě materiálního zázemí ve formě literárních děl, se jako důležité pro úspěšnost intervence ukazuje také samotné prostředí, ve kterém je terapie poskytována. Klient by se v něm měl cítit dobře a uvolněně (Vášová a Černá, 1986).

Během biblioterapie je klienty dílo vnímáno nejprve emočně. Klient je vtažen do zajímavého děje. Poté dochází vlivem terapeuta také k racionálnímu vnímání díla. Hlavní hrdina prožívá stejný nebo podobný problém a je schopen jej řešit. Klient se tedy s tímto hlavním hrdinou může ztotožnit (ztotožnění není podmínkou). Protože jsou ve většině případů vybírána díla, ve kterých vše dopadne optimisticky, má poté kniha značně terapeutický účinek na klienta (Svoboda, 2013).

Před samotnou biblioterapií je třeba zjistit u klienta zájem o četbu. Tento úzce souvisí s temperamentem, charakterem člověka i s jeho koníčky. S ohledem na vše uvedené si pak člověk vybírá knihy s jím preferovaným obsahem či tématem. Vždy je proto třeba vybírat literaturu přiměřenou věku a schopnostem klientů (Majzlanová a Kotrbová, 2019).

Stejná kniha může působit na dva jedince zcela odlišně. Důvodem jsou rozdílné životní zkušenosti čtenářů, jejich věk, vzdělání, charakter. Mluvíme o interindividuálních účincích četby (Vášová, 1995).

### 1.4.1 Warm-up techniky

Warm-up technika by měla pomoci klienty před intervencí uvolnit, navodit příjemný pocit, ale také koncentrovat na intervenci.

*„Schopnost soustředění, koncentrace pozornosti, vnímání, správný a rychlý postřeh jsou nezbytné pro kteroukoli úspěšnou činnost“* (Budínská, 2001, s. 5).

Žádoucí je tedy zařadit různé jednoduché a hravé aktivity. Jako vhodné techniky se doporučují různé hry s písmeny, slovní fotbal, asociace. Tyto warm-up techniky je třeba



vybírat s ohledem na skupinu daných klientů dle jejich věku, případně přizpůsobit jejich postižení (Svoboda, 2013).

Výběr aktivit by měl být také smysluplný, ani příliš snadný, ani příliš náročný, aby klienta neodradil (Zelinová, 2011).

Známost a mezi dětmi oblíbenou hrou, kterou lze velmi dobře využít i jako warm-up techniku, je *Slovní kopaná*. Při této hře se trénuje slovní zásoba, pohotovost a také krátkodobá paměť. Kromě základní varianty, kdy se vybere slovo a na jeho poslední písmeno se snaží dítě vymyslet jiné, existuje i několik dalších možností, jak hru hrát. Místo posledního písmene se vymýšlí slova na poslední slabiku, nebo se vybírá jen z určitého slovního druhu, případně jsou pro větší náročnost vyloučena jména. Další hrou, kterou můžeme před samotnou biblioterapií využít, je hra *Kategorie a písmeno*. Vytvoří se dvě sady kartiček. Jedna obsahuje písmena (možno redukovat dle potřeby) a druhá kategorie (zvířata, rostliny, města a další). Dítě si losuje z obou sad a snaží se co nejrychleji vyslovit slovo, které splňuje zadání. Trénuje se tak koncentrace, slovní zásoba a dlouhodobá paměť (Suchá, 2014).

## 1.4.2 Příběh a jeho postavení v biblioterapii

Příběhy tvoří od nepaměti základ přenosu informací o světě. V lidské kultuře se vyskytovaly ještě dříve, než bylo objeveno písmo. Šlo o různé báje a pověsti, pomocí kterých se předávala lidem kromě informací také kultura, etika a morálka dané společnosti. Měly tedy nezastupitelnou roli ve společnosti.

Důležitost příběhu a jeho přítomnost v dnešní společnosti stále přetrvává. „*Osobný kontakt a priamy rozhovor nič iné plnohodnotne nenahradí ani v prostredí súčasného intenzívneho rozvoja informačných technológií. Ani vo výchove a vzdelávaní, ani v terapii*“ (Majzlanová a Kotrbová 2019, s. 152).

V rámci biblioterapie lze pracovat jak s příběhy publikovanými (knihy, časopisy aj.), tak i nepublikovanými. Těmi jsou příběhy z rodiny nebo osobní příběhy. Příběhy můžeme podle Majzlanové rozdělit na terapeuticko-výchovný příběh a výchovně-vzdělávací příběh. Oba typy příběhů zpracovávají běžné životní situace, ale každý jiným způsobem. Zatímco výchovně-vzdělávací příběh zpracovává témata způsobem všeobecným a působí u člověka na oblast intelektu, u příběhu terapeuticko-výchovného je tomu jinak. Téma či problém zůstávají sice stejné, ale hrdina jej řeší originálním, překvapivým způsobem. Působí u klienta

na jeho emoce a vyšší city. Má tedy z hlediska biblioterapie mnohem větší terapeutický potenciál k jeho využití (Majzlanová a Kotrbová, 2019).

### **1.4.3 Biblioterapeutická intervence u žáků s SPU s důrazem na kognitivní funkce**

Přestože mluvíme o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, v našem případě konkrétně poruchami učení, je třeba respektovat fakt, že i tito žáci mají stejné potřeby jako žáci intaktní. Ať již jde o potřebu komunikace nebo vlastního pozitivního sebehodnocení. Rozvíjet by se měly nejen oblasti, v nichž má dítě nedostatky, ale i ty, ve kterých vyniká a tím podporovat jejich další rozvoj. Velmi podstatné je nepodceňovat warm-up techniky a věnovat jim dostatečný časový prostor před samotnou intervencí (Jucovičová a Žáčková, 2004).

U žáků se specifickými poruchami učení je důležité rozvíjet pozornost a představivost pomocí obrázků či piktogramů, využít spíše relaxačních pohádek. Zapojit také omalovánky, tvorbu koláží, skládání rozstříhaných obrázků. Důležitým kritériem pro výběr aktivit v rámci biblioterapie je, aby žáci všechny činnosti dělali s chutí a bez nucení (Majzlanová a Kotrbová, 2019).

Činnosti mají být různorodé, doplněné o předčítání a také o komunikaci o přečteném. Vhodné je zapojit audiotechniku a žáky pozitivně hodnotit (Jucovičová a Žáčková, 2004).

U textů určených pro žáky s poruchami učení by měl být základem poutavý, bez přehnaného detailismu napsaný příběh. Celková grafická podoba textu (širší řádky, jednoduchý styl písma, dostatek ilustrací) ovlivňuje to, jak moc bude text pro žáky lákavý a přehledný zároveň (Vášová, 1995).

Pro žáky s poruchami učení je důležité, aby uměli používat texty různých stylů. Tedy například kuchařské recepty, jízdní řády, návody, mapy. Využití takových textů se v biblioterapeutické intervenci jeví jako velmi žádoucí. Pro budoucí život je totiž mnohem důležitější být schopen textu porozumět, umět s ním pracovat, vyhledávat v něm podstatné informace než to, jakou má žák rychlost nebo techniku čtení (Jucovičová, Žáčková, 2004).

## 2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V literatuře, která se této problematice věnuje, je možné najít několik označení těchto poruch: vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy. Všechny reflektují obtíže okruhu osob, které mají potíže se správným čtením, psaním, matematikou, kresbou, určitou neobratností či problémy s hudebními schopnostmi (Beníčková, 2011).

*„Před sto lety mohl být člověk velmi úspěšný ve svém oboru a nikoho nemuselo zajímat, zda umí správně číst a psát, možná tyto dovednosti vůbec nepotřeboval. Dnes je to obráceně, potřebujeme je dnes a denně bez ohledu na práci, kterou vykonáváme“* (Krejčová a kol., 2018, s. 7).

Mezi specifické poruchy učení jsou řazeny dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie. Šafrová (Šafrová in Pipeková, 1998) upozorňuje, že zařazení dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie je ryze českou záležitostí a ve světě se s nimi nesetkáme.

*„V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižená“* (Zelinková, 2015, s. 9). Jednotlivé poruchy mají projevy ale i v jiných oblastech. V různé míře se projevují také obtíže se soustředěním, snížená úroveň sluchového a zrakového vnímání, nezdřídka i poruchy řeči. Vzhledem k těmto aspektům se začal užívat název specifické vývojové poruchy učení (Zelinková, 1994). Bartoňová (Bartoňová, 2019, s. 13) zároveň konstatuje, že *„specifické poruchy učení nejsou primárně spojeny se smyslovými handicapami a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje“*. A problém se zdaleka netýká pouze oblasti pedagogické. Ve velké míře je v současné době také problémem psychologickým. K jeho řešení je nutno přizvat i odborníky z řad neurologie či psychiatrie.

Žáci s těmito poruchami mají totiž často nižší sebevědomí, trpí náporům trvalého školního neúspěchu, jsou terčem posměchu spolužáků (Šemberová in Krejčová a kol., 2018).

## 2.1 Definice specifických poruch učení

Autorka vnitřně souzní s tím, co uvádí Krejčová (in Krejčová a kol., 2018, s. 64): „*Definice je něco, co nám může pomoci přesně vymezit určitý pojem, je to pro nás jakési teoretické zázemí, a to především pro odborníky. V praxi je ovšem stejně důležité, abychom dokázali s žákem s poruchou učení adekvátně pracovat, abychom mu dokázali pomoci, aby on i jeho rodiče chápali, kdy a jak se specifické poruchy učení mohou projevit a jak jejich projevy zmírnit.*“ Samotná definice pojmu se v minulosti mnohokrát změnila. V době svého vzniku byla vždy současně přímým odrazem rozvoje vědy, bádání a přístupu daných autorů.

Zpočátku se definice týkaly pouze dyslexie, poté dyslexie a dysgrafie a teprve o mnoho let později také dyskalkulie. První definice byly psány lékaři, kteří se zabývali zejména vlivem neurologického problému, jenž se na vzniku poruch učení podílel. Jednou z nich může být například definice od Ranschburgra z roku 1916: „*Poruchou učení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku, přestože mají normální smyslové orgány*“ (Ranschburg in Pokorná, 2001, s. 68).

V roce 1980 se již v definici, kterou vytvořili odborníci z Národního ústavu zdraví ve Washingtonu společně s odborníky z Ortonovy společnosti, objevuje také zmínka o možnosti souběžného smyslového, mentálního nebo emocionálního postižení: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů*“ (Matějček, 1995, s. 24).

V této definici již spatřujeme, že jde o oblast opravdu širokou, různorodou. Odborníci zmiňují fakt, že se specifické poruchy učení mohou vyskytovat i ve spojení s dalším postižením či znevýhodněním. Za důležité považujeme také přijetí faktu, že nejen vnitřní, ale také vnější vlivy mohou vznik specifických poruch ovlivnit.

## 2.2 Příčiny vzniku specifických poruch učení

Ohledně příčin vzniku specifických poruch učení existuje řada teorií a nespočet odborné literatury, což svědčí o tom, že jde o otázku důležitou a stále aktuální. Výzkumy, které se této problematice týkají, jdou napříč různými vědními obory. Můžeme tedy konstatovat, že jde o interdisciplinární téma (Pokorná, 2001).

Samotná etiologie specifických poruch učení se jeví jako velmi široká. V počátcích se vyjmenovávaly pouze specifické chyby, kterých se žáci s poruchami dopouštěli. Další práce rozlišovaly kognitivní a mimokognitivní příčiny. Poté se ve výzkumech objevovaly důkazy o organickém poškození mozku. V současné době se ale výzkumy zaměřují nejvíc na mozkové hemisféry a jejich vzájemné propojení (Pokorná, 2001).

Mezi příčiny vzniku specifických poruch učení se řadí **encefalopatická příčina**, která je uváděna v 50 % případů. Jedná se o menší poškození mozku, ke kterým dojde například vlivem infekčního onemocnění matky během těhotenství nebo jako následek zneužívání návykových látek. Může jít také o problémy vzniklé během porodu (např. nižší okysličení mozku kvůli protražovanému porodu). Dále zde řadíme také všechna horečnatá, infekční či zánětlivá onemocnění samotného dítěte prodělaná do jeho třetích narozenin. I tyto mohou mít vliv na vznik specifických poruch učení (Šafrová in Pipeková, 1998).

O **hereditární příčině** mluvíme, pokud má někdo z rodiny dítěte podobné problémy jako on (tyto nemusely být ve své době ani diagnostikovány) (Šauerová in Šauerová a kol., 2012). Pokorná (2001) konstatuje, že rizikové faktory genetického původu, které zapříčiňují vznik specifických poruch učení, existují, ale „*není však dosud zřejmé, které to jsou (tj. co se vlastně geneticky předává)*“ (Pokorná, 2001, s. 80). Autorka dále také uvádí, že ke genetickému přenosu těchto příčin nedochází u poruch, které jsou způsobené sociálním působením na jedince a také u těch, které vznikly vlivem poškození po porodu.

U řady dětí s poruchami učení je jednoznačné určení příčiny obtížné. Proto můžeme mluvit i o tzv. **kombinované příčině**, což je kombinace všech příčin výše uvedených. Zejména komplikací vzniklých v těhotenství, při porodu či po něm (Šauerová in Šauerová a kol., 2012).

## 2.3 Charakteristiky jednotlivých specifických poruch učení

V podkapitole se zaměříme na stručné charakteristiky jednotlivých poruch učení. Z důvodu výrazně nižšího výskytu a diagnostikování dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie jsou tyto popsány společně a pouze okrajově.

### 2.3.1 Dyslexie

Podle Mezinárodní dyslektické společnosti je v současnosti jako hlavní příčina dyslexie zmiňován fonologický deficit. Ten mimo jiné zahrnuje obtíže s „*dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušenou schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace...*“ (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 12).

Krejčová (2018) uvádí, že pro jedince s dyslexií je čtení svou náročností srovnatelné s učením. O to větší důraz má být kladen také na vhodný výběr literatury tak, aby zaujal a přesvědčil i takto znevýhodněného jedince k dobrovolnému čtení. Velmi vhodné jsou spíše kratší knihy s dostatkem ilustrací. Domnívá se, že je vhodné zařazovat i knihy pro mladší čtenáře, než je samo dítě.

Specifické chyby při čtení shrnují autorky Jucovičová a Žáčková (2008) takto:

- záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze) jako je b-d-p, l-k-h, a-o-e
- přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze) kdy dítě místo slova lokomotiva přečte kolomotiva
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět
- přidávání písmen (vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik, slov i vět
- vynechávání diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné umístění
- domýšlení koncovek slov

### 2.3.2 Dysgrafie

Dysgrafii vymezuje Šafrová (Šafrová in Pipeková, 1998) jako specifickou poruchu psaní, kdy je omezena schopnost napodobení správného tvaru písmen a jejich řazení.

U žáka je oslabena zejména jemná motorika, potíže se objevují také ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci. Narušení vykazují i představivost a pozornost. Příčinou potíží při psaní jsou vnitřní vlivy. Postižení není v orgánu, který tuto činnost vykonává –

tedy v ruce – „*ale jedná se o funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu*“ (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 17).

Písmo žáka s dysgrafií se jeví jako špatně čitelné, tahy jsou neobratné. Samotné psaní se pak pro žáka stává velmi namáhavým. Navíc je často doprovázené nesprávným držením psací potřeby. Právě správný úchop se výrazně podílí na nevhlednosti písma. Dochází k dřívější únavě ruky, což má vliv i na rychlost tempa psaní, které je nižší. Navíc se žák kvůli zvýšenému soustředění na psaní nedokáže plně soustředit na pravopis, tudíž v něm také často chybuje (Jucovičová a Žáčková, 2008).

Beníčková (2011) zahrnuje mezi typické projevy dysgrafie:

- špatně čitelné písmo
- záměnu psacího písma s tiskacím
- nedokončená slova a věty, či přímo chybějící slova v textu
- nerespektování okrajů a řádků a
- zpomalené tempo psaní

Pokud žák píše levou rukou, má navíc ztíženou kontrolu toho, co napsal, protože mu překáží sklon ruky a také psací potřeba. Dříve byl problém navíc i s rozmazáním písma, pokud se psalo plnicím perem. Tento problém dnes prakticky přítomen není. U leváků je velmi důležitý také správný sklon sešitu, „*který je posunut od střední roviny těla doleva, levý roh sešitu je nakloněn nahoru doleva a pravý dolů. Jde v podstatě o obrácenou polohu sešitu, než je tomu u praváků*“ (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 18).

### 2.3.3 Dysortografie

„*Dysortografie znamená specifickou poruchu pravopisu*“ (Matějček, 1995, s. 87). Důvodem jejího vzniku jsou poruchy fonematického sluchu, narušení sluchového vnímání. Žák má problém se sluchovou analýzou a syntézou, sluchovou orientací i sluchovou pamětí. Řada žáků s diagnostikovanou dysortografií má také z těchto důvodů oslabený jazykový cit (Jucovičová a Žáčková, 2008). Dysortografie vzniká podobně jako dyslexie, nápadnější je však nedostatek fonologického vnímání a poruchy řeči (Matějček, 1995).

Porucha jako taková se týká pouze specifických dysortografických projevů jako jsou:

- grafická záměna zvukově podobných hlásek (b-d, s-z, h-ch)
- záměna tvarově podobných písmen

- neschopnost dodržení pořadí písmen nebo slabik ve slově (Beníčková, 2011)

Tyto problémy jsou nejvíce patrné v prvních třech letech školní docházky, kdy se žák učí základům české gramatiky. Poté chyb (pokud je kvalitní intervence) postupně ubývá, ale žák potřebuje k dosažení dobrého výkonu stále vyšší časovou dotaci. Má-li času méně, dysortografické chyby se opět objevují a to i u gramatických jevů, které při ústním zkoušení umí správně vysvětlit a chápe je. Proto by mělo být u žáků s diagnostikovanou dysortografií upřednostněno ústní zkoušení nad písemným (Šafrová in Pipeková, 1998).

U části žáků se objevuje problém týkající se horší schopnosti správného použití gramatických pravidel. Znájí je, ale nejsou schopni je použít (Jucovičová a Žáčková, 2008).

U dysortografiků by měl pedagog brát v potaz to, že osvojení dovedností může probíhat výrazně pomaleji než u intaktních žáků. K plnému osvojení některých pravidel nemusí dojít vůbec. Velmi důležité je také zadávání instrukcí – nejlépe v jednotlivých po sobě jdoucích krocích s nutností ověření jejich správného pochopení (Burešová, 2017).

Důsledky dysortografie, projevující se ve školní práci jsou zejména fakt, že žák nezvládá krátké, časově omezené testy, desetiminutovky nebo diktáty. Dále také to, že slova píše často foneticky, tedy tak, jak je slyší, bez ohledu na pravopis. Písmo je buď velmi malé, nebo extrémně veliké. Žák není schopen psát upraveně a také si vlastnoručně psaný text není schopen rozvrhnout (Jucovičová a Žáčková, 2008).

Obtíže se mohou projevit také při výuce cizího jazyka (Bartoňová, 2019). U některých žáků se chyby objevují i mimo psaní diktátů, zejména pokud mají něco přepisovat nebo opisovat. Tyto obtíže mohou být způsobeny výraznějšími nedostatky ve zrakové percepci. Pokud má žák zároveň diagnostikovanou dysgrafii, píše kvůli nutnosti soustředění se na sluchové podněty mnohem pomaleji. Pak si nestihne správně zdůvodnit pravopisné jevy a neodhalí je ani při zpětné kontrole. Vše výše uvedené také zřetelně ovlivňuje osobnostní tempo, které je značně individuální. Někteří žáci ho mají pomalejší a při delší časové dotaci k zápisu, opisu či diktátu, to může vést ke zmírnění obtíží. Jiní mají tempo rychlé, a i když mají dostatek času pro kontrolu, nejsou schopni jej využít k vyhledání a opravě chyb (Jucovičová a Žáčková, 2008).

### **2.3.4 Dyskalkulie**

*„Je jakousi obdobou dyslexie v oblasti matematiky“ (Matějček in Lechta, 2003, s. 301).*



Dyskalkulie je specifickou poruchou učení týkající se matematiky. Žák má výrazné problémy v chápání číslic, čísel, která poté zaměňuje. Potíže se také vyskytují v chápání matematických operací, nebo schopnosti jejich správného provedení. Objevují se i záměny početních operací, kdy žák počítá příklad na násobení, jako by šlo o dělení. Časté jsou současně také obtíže v prostoru a pravolevé orientaci (Zelinková, 1994).

*„Je třeba si uvědomit, že neexistuje úplná matematická negramotnost nebo tzv. matematická slepota, že každé dítě se určitým způsobem k matematickým pojmům dostane“* (Blažková, 2009, s. 18).

Nejpočetnější oblast, ve které mají žáci při výuce matematiky problém, je samotné pochopení desítkové soustavy a neschopnost pracovat s abstraktními číslicemi (Kucharská a kol., 2013).

U žáka se dlouho projevuje použití prstů při počítání i ve vyšších ročnících prvního stupně základní školy (Zelinková, 2015).

*„V diagnostické praxi se však porucha dyskalkulie nevyskytuje stejně často jako jiné druhy specifických poruch učení“* Šauerová in Šauerová a kol., 2012, s. 32).

### **2.3.5 Další specifické poruchy učení**

Mezi další specifické poruchy učení, které jsou ale diagnostikovány mnohem méně často, patří dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie.

#### **1. Dyspraxie**

Porucha, při které má jedinec potíže s obratností a také s výkonem některých činností. Nejvíce se u žáků projevuje v pracovních, výtvarných a tělesných činnostech. Žáci nebývají příliš zruční. Dysfunkce se může projevovat i v obtížích se správnou artikulací (Šauerová in Šauerová a kol., 2012).

Důležité je žáka motivovat a hodnotit to, co i přes své obtíže zvládá. Přítomnost dyspraxie může u žáka vyústit v malý zájem pracovat manuálně (Čačka, 2000).

#### **2. Dyspinxie**

Dyspinxie označuje specifickou poruchu kreslení. Při té má žák velmi nízkou úroveň kresby a nedaří se mu proto výtvarně zachytit svou představu. Do výtvarného projevu neumí přenést perspektivu. Má také potíže se správným zacházením s tužkou či jiným kresebným náčiním (Šafrová in Pipeková, 1998).

„Příčinou této poruchy bývá motorická neobratnost, jež se projevuje zejména špatným úchopem, nedostatečnou senzomotorickou koordinací, nízkou úrovní jemné motoriky.“ (Špačková in Šauerová a kol., 2012, s. 32).

### **3. Dysmúzie**

Jedná se o specifickou poruchu týkající se schopností vnímání hudby. Žák obtížně rozpoznává tóny, neumí zopakovat rytmus a také vybavení melodie je pro něj nesnadné (Šafrová in Pipeková, 1998). „Tato porucha se vyskytuje mnohdy osamoceně“ (Čačka, 2000, s. 197).

## **2.4 Zvláštnosti v chování žáků se specifickými poruchami učení**

Samotná přítomnost poruchy učení je výrazným handicapem při získávání vědomostí. Žák si uvědomuje svoje limit, z čehož mívá pocity méněcennosti. Pokud navíc nezkušený pedagog či rodič jeho potíže zlehčuje, nebo mu je naopak stále připomíná, může to u žáka vést ke špatnému vnímání sebe sama jako někoho, kdo není stejně dobrý jako jeho vrstevníci. To vše velmi negativně ovlivňuje také jeho vztah ke škole. Ten poté bývá spíše negativní a může vést až ke vzniku poruch chování. Žák se pak na sebe snaží během výuky upozorňovat, vyrušuje, nebo se projevuje neuroticky. Obtížné je pro něj také navazování přátelství s vrstevníky, protože odlišnost od ostatních si žák uvědomuje (Zelinková, 2015).

V odborné literatuře se používá termín *nápadné chování*. Jde o chování, které může být v určitém prostředí v pořádku, ale pokud se projeví v jiném, jeví se jako nápadné. Příkladem může být dítě, které si na hřišti pobíhá a nadšeně výská. Jde o běžné chování. Pokud se tak ale bude chovat ve třídě, kdy se má věnovat zápisu učiva, nápadným chováním už bezesporu bude (Pokorná, 2001).

Německy píšící autorka Schenkeová-Danzigerová již v roce 1975 popsala 4 typy reakcí žáků s dyslexií, které sami pedagogové i rodiče nazývají nápadným chováním a o kterém se autoři práce domnívají, že je možné je aplikovat také na ostatní poruchy učení. Jde o:

### **Obranné a vyhýbavé mechanismy**

Žák se nechce připravovat do školy. Bojkotuje celou přípravu, zamlčuje domácí úkoly, schválně zapomíná.

## **Kompenzační mechanismy**

Žák cítí, že se spolužákům nedokáže vyrovnat po učební stránce a proto se snaží na sebe strhávat pozornost vyrušováním při výuce, nevhodným chováním či předváděním.

## **Agresivita a projevy nepřátelství**

Školní neúspěch žák ventiluje skrze agresi nebo nepřátelské chování vůči spolužákům. Toto chování může zahrnovat ponižování, verbální útoky nebo přímou fyzickou agresi.

## **Úzkostné stažení se do sebe**

Z hlediska osobnosti dítěte je právě tato poslední reakce nejhorší. Žák má skrze svou poruchu velmi nízké sebevědomí, může být nervově labilní, vystrašený, málo průbojný. Objevit se mohou i projevy psychosomatického rázu jako je nevolnost, zvracení, oslabený imunitní systém nebo nekvalitní spánek (Schenkova-Danzigerová in Pokorná, 2001, s. 149).

Autoři práce proto souhlasí s názorem Krejčové (Krejčová a kol., 2018), která říká, že o to více je nutné podporovat žáky se specifickými poruchami učení v nějaké smysluplné zájmové činnosti, sportu, umění a dalších. Žák tam může nabýt vyššího sebevědomí a snáze si získat přátele.

## **2.5 Reedukace specifických poruch učení**

*„Specifické poruchy učení znesnadňují dětem získávání požadovaných vědomostí a dovedností nejen na základní škole, ale i na dalších stupních vzdělávání“* (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 7). Jejich výkony jsou vlivem poruch silně ovlivněny a mnohdy nejsou v souladu s jejich intelektovou schopností. Reedukace jim má pomoci tyto obtíže zmírnit nebo zcela odstranit a zlepšit tím i jejich úspěšnost, které mohou ve škole dosáhnout. Náprava specifických poruch učení musí být prováděna konkrétními, specifickými postupy a metodami. Je třeba, aby péče byla speciální a komplexní. Samotné poskytování úlev ve formě podpůrných opatření, která má žák v případě potřeby nastavena ze školského poradenského pracoviště, nejsou dostatečně účinná a nevedou k nápravě. Naopak mohou žákovi v dalším životě paradoxně ještě uškodit (Jucovičová a Žáčková, 2008).

Autoři práce souhlasí s názorem Věry Pokorné (Pokorná, 2001), která říká, že pro život, pochopení a orientaci v něm, jsou dovednosti čtení, psaní a počítání velmi

důležité. Dále uvádí, že se setkala s žáky, kteří se přes svou nespornou inteligenci potýkali na střední škole s problémy. Ty pramenily právě z toho, že na základní škole sice měli úlevy v učení, ale nedošlo k odstranění jejich obtíží.

Ve své starší práci Pokorná zdůrazňuje, že má být při reedukaci kladen důraz na rozvoj kognitivních funkcí, protože právě ony jsou zásadní pro správný rozvoj čtení, psaní či matematiky (Pokorná, 1998).

Aby byla reedukace úspěšná, jsou také důležité další faktory a to sice forma a obsah. Zapomínat by se nemělo také na nutnost kooperace a vidinu stejného cíle u všech zúčastněných – tedy jak žáka, tak jeho zákonných zástupců, učitelů a terapeutů (Šafrová in Pipeková, 1998). Burešová (2017) hovoří také o důležitosti spolupráce mezi školním poradenským zařízením a školským poradenským zařízením (nejčastěji jde o pedagogicko-psychologickou poradnu).

Právě v zařízení, kde se diagnóza specifické poruchy učení potvrdí a sdělí se rodičům a žákovi, by měli být odborníci, kteří s nimi o reedukaci promluví a zdůrazní její důležitost pro další vývoj dítěte. Vyslovení diagnózy se nemusí „...bát ani rodiče, ani dítě, ale mohou je přijmout jako odrazový můstek pro spolupráci v nápravné snaze“ (Matějček, 1995, s. 31).

Šafrová (Šafrová in Pipeková, 1998) uvádí, že zdárná je pouze taková reedukace, která má za následek zlepšení nejen v oblasti edukační, ale i osobnostní.

Reedukace musí být vždy individuální, přizpůsobená každému jednotlivému žákovi na míru. Brát v potaz je nutné také zdravotní stav, častou nemocnost a samozřejmě též aspekty týkající se prostředí rodiny, stylu výchovy rodičů a možnosti domácí přípravy (Zelinková, 2015).

Na důležitost zapojení všech smyslů při reedukaci a také diskuzi s žákem o tom, jak na něj to které reedukační cvičení působí, klade důraz Blažková (2009).

V období dospívání může dojít k dekompenzaci a reedukace bude opět velmi důležitá. Je vhodné také zajistit individuální přístup při plnění školních povinností, byť by šlo o malé zohlednění, které má ale pro žáka velkou důležitost. Tato zohlednění určují a písemně zdokumentují ve školském poradenském pracovišti při pravidelném kontrolním vyšetření (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Přítomnost specifické poruchy učení je u člověka celoživotní, neměla by však být limitující na tolik, aby nás izolovala od okolního prostředí. Pomocí správné intervence může být dosaženo jejich výrazného zmírnění (Krejčová in Krejčová a kol., 2018). Podobně

uvažuje i Pipeková, která říká, že díky vhodně zvolené a zejména odborné reedukaci lze zmírnit a případně i zcela odstranit problémy spojené s edukací (Pipeková, 1998).

### 3 KOGNITIVNÍ FUNKCE

Kognitivní psychologie zkoumá způsoby, jakými člověk vnímá, učí se, přemýšlí či ukládá informace do své paměti (Sternberg, 2002).

*„Kognitivní věda je chápána jako multidisciplinární obor – soubor šesti vědních disciplín – a to filosofie, lingvistiky, psychologie, teorie umělé inteligence, antropologie a neurovědních disciplín“* (Sedláková, 2004, s. 34).

Předpoklady kognitivních schopností jsou dány geneticky. Následný rozvoj je ovlivnitelný jejich další stimulací. Tvarují a mění se díky prostředí, ve kterém žijeme. Zejména vliv rodiny je nezanedbatelný. Rodiče na své děti působí komplexně. Ukazují dítěti svět, utváří v něm pocit důvěry v sebe sama a své schopnosti, což se dále projevuje na jeho výkonu a chuti pracovat a překonávat překážky. Úroveň vzdělání rodičů má vliv i na rozvoj rozumových schopností dítěte a podporu jeho dalšího vzdělávání. (Vágnerová, 2001).

V období mezi nástupem do školy a dospíváním dochází u dětí k velkému rozvoji všech poznávacích procesů (Čačka, 2000). Jejich rozvoj je pro samotné vzdělávání velmi důležitý, protože kognitivní funkce *„ovlivňují všechny intelektové výkony, tedy i proces čtení, psaní a matematiky...“* (Pokorná, 2001, s. 239).

Zatímco intelektové funkce jsou u dětí s diagnostikovanými poruchami učení průměrné nebo nadprůměrné, u kognitivních funkcí nalézáme oslabení. Jde o ty funkce, které jsou důležité pro bezproblémové zvládnutí čtení, psaní a počítání. Narušena bývá schopnost koncentrace pozornosti, paměť, řeč, matematické představy či proces automatizace (Jucovičová a Žáčková, 2008).

U každé popisované kognitivní funkce doplňujeme její specifika u žáků s poruchami učení.

#### 3.1 Paměť

*„Paměť je základním předpokladem učení“* (Pokorná, 2001, s. 189).

Fázemi paměťového procesu jsou:

- vštípení
- uchování (retence) a
- vybavení

(Klucká, Volfová, 2016, s. 15)

Z časového hlediska dělíme paměť na senzorickou, krátkodobou a dlouhodobou.

Senzorická paměť trvá jen velmi krátce (zhruba jednu vteřinu) a zpracovává podněty dodané smysly. Tento čas postačuje k tomu, aby mozek vyhodnotil, zda je pro nás tato informace důležitá nebo ne. To, co upoutá naši záměrnou pozornost, přechází do paměti krátkodobé. V ní zůstávají informace po dobu, kdy se jimi zabýváme, poté z paměti mizí. Z hlediska času jde řádově o několik vteřin až desítek vteřin.

Mezi 6. a 10. rokem se paměť výrazně rozvíjí a stává se více strukturovanou. Roste počet informací, které se propojují s informacemi již dříve uloženými. V dalších letech se paměť už rozvíjí pomaleji, ale „*zvyšuje se schopnost vědomé pozornosti, zvyšuje se rychlost zpracování informací, používání strategií, rozšiřuje se struktura paměti, vzájemná provázanost informací*“ (Pokorná, 2001, s. 190).

V odborné literatuře se také objevuje pojem *pracovní paměť*. V ní uchováváme informace aktuálně získané pozorností, ale také informace, které si v danou chvíli z důvodu potřeby vybavíme z dlouhodobé paměti. Dlouhodobá paměť je část paměti, kde je uloženo nepřeborné množství informací. Kapacita dlouhodobé paměti se jeví dle odborníků jako neomezená. Kromě informací si do ní ukládáme také všechny své myšlenky, představy nebo city. A to buď záměrně nebo bezděčně (Plháková, 2003).

Z krátkodobé do dlouhodobé paměti se ukládají informace pouze tehdy, pokud je opakujeme a používáme.

Dlouhodobou paměť můžeme dále členit na implicitní a explicitní. Pro naše účely je důležitá zejména informace o části explicitní paměti, která se označuje jako sémantická. Ta zahrnuje veškeré poznatky, data a informace získané během vzdělávání (Navarro, 2015). „*Je důležitá pro rozvoj základních znalostí a dovedností, které jsou nezbytným předpokladem osvojení obtížnější látky. Bez tohoto druhu paměti by školní výuka neměla žádný efekt*“ (Vágnerová, 2001, s. 80).

Na počátku školní docházky převažuje mechanická paměť. „*Bezděčnou a mechanickou fixací vytvořená zásoba informací tvoří výchozí základnu a nezbytný předpoklad k jejich následnému záměrnému a logickému uspořádání*“ (Čačka, 2000, s. 117).

Efektivita paměti je u dítěte vyšší, pokud si uvědomuje důvod, proč si danou informaci pamatovat (Čížková in Čížková a kol., 1999).

### 3.1.1 Paměť u žáků se specifickými poruchami učení

Paměť funguje v součinnosti dalších kognitivních funkcí, velmi důležitá je zejména pozornost, protože „*bez selektivní a zvýšené pozornosti se paměťový proces nemůže uskutečnit*“ (Navarro, 2015, s. 20).

„*Paměť je úzce spojena s pozorností*“ (Zelinová, 2011, s. 22).

Jako jedna z příčin dyslexie se uvádí porucha v zapamatování si informací. Žáci mají i přes pravidelné procvičování problém si vybavit obrazy hlásek, slabik a slov. „*Protože znovupoznávání obrazu slova nebo slabiky je jednodušší proces paměti než jeho reprodukce, je pro tyto děti obtížnější nácvik psaní než nácvik čtení*“ (Pokorná, 2001, s. 191).

„*Školní úspěšnost je jednoznačně vázána na učení, které se bez paměti neobejde*“ (Vágnerová, 2001).

Problematická je také narušená funkce krátkodobé paměti. Pokorná uvádí možný problém například v matematice, kdy si žáci musí mezivýpočet uchovat v paměti a poté ho použít. Pokud si jej však nezapiší, nejsou schopni si ho vybavit (Pokorná, 2001).

## 3.2 Pozornost

Prostřednictvím pozornosti dokážeme aktivně zpracovat vybrané informace, které vnímáme smysly nebo jinými kognitivními procesy. Pomocí pozornosti se dokážeme naplno soustředit na pro nás zajímavé podněty. Pozornost má úzkou spojitost s uložením informací do paměti. „*Informace, jimž jsme věnovali pozornost, si zapamatujeme s vyšší pravděpodobností než informace, které jsme ignorovali*“ (Sternberg, 2002, s. 90).

To, jak kvalitně je naše pozornost zaměřena, závisí na mnoha funkčních systémech z různých částí mozku, které jsou vzájemně propojeny. Na délku a intenzitu pozornosti mají vliv vnější a vnitřní činitelé. Na pozornost jsou náročné nové, nebo ne zcela zvládnuté činnosti (Vágnerová, 2001).

Pozornost můžeme rozdělit na bezděčnou a záměrnou. Bezděčně naši pozornost upoutá zpravidla to, co reaguje na naše potřeby, zájmy či k tomuto podnětu máme určitý citový vztah. Záměrná pozornost pak připadá na informace, o kterých víme, že si je zapamatovat máme, případně souvisí s našimi povinnostmi. Oba druhy pozornosti jsou spolu úzce spojeny. Pokud nemáme dostatečnou motivaci či disciplínu věnovat se tomu, čemu bychom měli, mění se pozornost záměrná na bezděčnou (Plháková, 2003).



To, jak je žák schopen udržet pozornost, výrazně ovlivňuje účinnost edukace. Udržení pozornosti je ovládáno vůlí. Jde však o velmi vyčerpávající duševní činnost. Délka schopnosti pozornost udržet se mění s věkem. Zatímco žáci na počátku školní docházky jsou schopné plného soustředění v délce 10 – 12 minut, při ukončení prvního stupně se délka prodlužuje na 20 – 30 minut. Učitel musí brát na schopnost pozornosti svých žáků ohled a činnosti v rámci vyučovací hodiny střídat, dbát na pestrost výukových metod a být také hlavním motivátorem dětí (Čačka, 2000).

### **3.2.1 Pozornost u žáků se specifickými poruchami učení**

Schopnost koncentrace a její vývoj „*není závislý jen na zralosti pozornosti, ale i na úrovni jiných poznávacích schopností, především vnímání a myšlení*“ (Vágnerová, 2001, s. 93-94).

U žáků se specifickými poruchami učení má rozptýlená pozornost za následek zkrácené sluchové a zrakové vnímání, což má dopad na paměť (Zelinková, 2015).

Na rozdíl od intaktních žáků jim trvá delší čas, než dosáhnou koncentrace pozornosti, poté však pracují déle. Trpí vyšší unavitelností, což se projevuje neschopností dále pracovat. Tyto aspekty žák nedokáže sám korigovat (Zelinková, 2005).

Jelikož schopnost udržení pozornosti výrazně ovlivňuje míru zvládnutí školních povinností, je třeba ji posilovat a trénovat (Šauerová in Šauerová a kol., 2012).

## **3.3 Jazyk**

*„Jazyk je základním prostředkem komunikace, který plní několik velmi důležitých funkcí. S jeho pomocí poznáváme okolní svět, rozvíjíme své myšlení, vyjadřujeme pocity a potřeby, sdílíme s ostatními své zážitky a zkušenosti. Jazyk velmi úzce souvisí s myšlením“* (Klucká a Volfová, 2016, s. 16). Jazyk neslouží pouze jako prostředek komunikace. Je nutné jej vnímat jako „*nástroj myšlení, umožňující aktivní orientaci ve světě*“ (Pokorná, 2001, s. 28).

Dítě si musí osvojit řeč mluvenou a to jak v podobě expresivní (správně artikulovat, mluvit plynule, gramaticky správně), tak i receptivní (porozumění řeči). Dále je nezbytné ovládat i řeč psanou (Zelinková, 2015).

S nástupem do školy je dítě vybaveno z rodinného a sociálního prostředí praktickou znalostí jazyka. Mezi žáky jsou poté výrazné individuální rozdíly a to jak ve slovní zásobě,

tak ve výslovnosti. Během školní docházky se řeč žáka dále zdokonaluje. Slovní zásoba se rozšiřuje, stejně jako schopnost vytváření složitějších vět a souvětí, žák se naučí uplatňovat gramatická pravidla (Petrová in Čížková a kol., 1999).

V průběhu celého dětství roste počet slov, jenž dítě používá a kterým také rozumí. Nárůst je tedy kvalitativní i kvantitativní (Čačka, 2000).

Slovní zásobu si dítě může velmi snadno rozšířit pomocí čtení. Zároveň dochází ke zlepšení schopnosti správného vyjadřování. „*Bohatství slovní zásoby a rozvoj řeči mají největší podíl na rozvoji myšlení*“ (Vášová, 1995, s. 124).

### **3.3.1 Jazyk u žáků se specifickými poruchami učení**

Žáci se specifickými poruchami učení nejsou sami schopni svůj jazyk dostatečně rozvíjet, což vede k jejich nejistotě. Je narušena správná orientace v čas, vnímání časové posloupnosti. V edukaci se pak jeví jako obtížné správné pochopení vnitřní struktury jazyka a z toho pramenící potíže při pochopení a užívání gramatických pravidel. Žák mění pořadí písmen, nebo některá zcela vynechává. Vše se musí učit pamětně, ať již jde o abecedu, násobilku, nebo pořadí měsíců v roce. Pro správné řešení úkolu vyžadující chápání posloupnosti, si napřed vše odříká od začátku (Pokorná, 2001).

U žáků s diagnostikovanou dyslexií bylo formou zkoušek provedených Žlabem a Baumrukovou zjištěno, že mají v porovnání s kontrolní skupinou žáků nižší úroveň jazykového citu. Ten lze rozvíjet řečí a čtením (Zelinková, 1996).

Pokorná (2001) uvádí jako jeden z nejčastějších problémů narušenou sluchovou analýzu a syntézu řeči. Žák má problém rozkládat slova na jednotlivé hlásky, přestože hlásky izolovaně zná a umí je používat.

Pokud má žák potíže s rozlišováním figury-pozadí, projevuje se to na jeho schopnosti odlišit důležité od méně důležitého (rušivého pro jeho edukaci – např. zpěv ptáků, povídání kamarádů, houkání auta) (Zelinková, 2015).

Má-li žák menší slovní zásobu, odráží se to jak ve schopnosti správně porozumět výkladu učitele, tak i psanému textu. Omezená slovní zásoba také limituje možnosti vyjadřování vlastních myšlenek (Zelinková, 2001).

### 3.4 Sluchová percepce

Člověk dokáže sluchově vnímat již v prenatálním období a to sice zvuky z vnějšího i vnitřního prostředí. Po porodu se sluch zlepšuje a v období předškolního věku by jedinec měl zvládnout rozdělit slovo na slabiky, určit první a poslední písmeno ve slově.

Vzhledem k důležitosti správné sluchové percepce pro čtení a psaní je dále rozvíjena i ve školním věku. Žák má být schopen rozeznat nejen zvuky ve formě řeči, ale také zvuky přírodního a společenského prostředí, dokázat rozeznat ve shluku sluchových vjemů ty, které jsou pro něj důležité, tedy rozlišovat „figuru a pozadí“ (Zelinková, 2001).

#### 3.4.1 Sluchová percepce u žáků se specifickými poruchami učení

Narušení sluchové percepce se nejčastěji objevuje u žáků s dysortografií. Za následek má obtíže ve smyslu samotného vnímání hlásek a jejich následného převodu do písemné podoby. Vlivem oslabení žáci také nepřesně rozlišují jednotlivá písmena ve slově (jablko – napíší ale jabko), nebo nedokáží správně rozlišit hranice slov a píší je dohromady. Je tedy patrné, že největší obtíže pak mají při písemném projevu. Obtíže se kromě jazyka českého také odrazí v cizím jazyce, kde mají často velké problémy (Žáčková, Jucovičová, 2018).

Zmírnění a reedukace obtíží se daří pomocí speciálních pomůcek, jako jsou bzučák, měkké a tvrdé kostky, případně přímo pro tento problém vytvořené speciální soubory či programy (Šauerová in Šauerová a kol., 2012).

### 3.5 Zraková percepce

Na svět přichází jedinec již s plně vyvinutým zrakovým orgánem. Jeho schopnost vnímat zrakem se velmi rychle zlepšuje. Zraková percepce zahrnuje několik důležitých oblastí. První z nich je **vnímání figura – pozadí**. „*Dítě musí mezi mnoha podněty téhož druhu jeden určitý vybrat a udržet ho v centru pozornosti*“ (Zelinková, 2001, s. 70). Pokud žák tuto oblast nezvládá, má potíže s plněním školních povinností napříč předměty od českého jazyka, přes oblast geometrie v matematice až po orientaci na mapě. Další oblastí je schopnost **vnímání polohy v prostoru**. Žák by měl být schopen poznat předmět, i pokud se jeho poloha v prostoru změní. Schopnost rozlišování figury a pozadí společně se schopností vnímat rozličnost předmětu v prostoru jsou předpokladem pro **vnímání vztahů v prostoru**.

### **3.5.1 Zraková percepce u žáků se specifickými poruchami učení**

Nejedná se o zrakovou vadu, která by mohla být korigována brýlovou korekcí. Žáci s nedostatečně vyvinutou zrakovou percepcí mají potíže se správnou identifikací písmen, která poté zaměňují. Také jejich oční pohyby jsou nesprávně vedeny, což se odráží v chybovosti, vynechávání písmen. Kvůli nepřesnému rozlišení figury a pozadí se hůře orientují v textu a v učebnici (Zelinková, 2005).

Problémy se zrakovou percepcí nalézáme u žáků s dyslexií, dysortografií i dyskalkulií. Kromě výše uvedených potíží je třeba si uvědomit, že žáci s oslabenou zrakovou percepcí pak mají problém i s mechanickým učením z materiálů. Informace z přečteného textu si nedokáží vybavit (Žáčková a Jucovičová, 2018).

Mladší žáci používají při čtení speciální čtecí okénko, které jim pomáhá jak v nácviku správných očních pohybů (zleva doprava), tak i zlepšení plynulosti čteného textu a v neposlední řadě také v koncentraci pozornosti. Důraz je třeba klást také na podporu a rozvoj zrakové paměti (Šauerová in Šauerová a kol., 2012).

### **3.6 Taktilní percepce**

O samotné taktilní percepci jsme nenalezli v odborné literatuře týkající se specifických poruch učení mnoho informací. Přesto ji pokládáme za nutnou a důležitou součást vnímání každého člověka.

Vždyť již v prenatálním období lidský plod vnímá pohyby matky, stejně jako matka vnímá pohyby plodu. Řada reflexů novorozence je reakcí právě na taktilní podnět. Již od narození se se světem seznamuje právě i skrze dotyk.

Dítě v předškolním věku má znát různé druhy povrchů, struktur. Pomocí hmatu rozlišuje a ukládá si do paměti geometrické tvary, tvary písmen a další informace, které později využije při vzdělávání (Zelinková, 2011).

Na základě hmatu si dítě všimá vlastností věcí i látek, může také rozlišit hmotnost předmětu, jeho teplotu. Zjišťuje a dává si do souvislosti informace o světě, ve kterém žije. Hmat je spojen také s emocemi, protože každý dotyk v nás něco příjemného či nepříjemného vyvolává (Nádvorníková, 2022).

Pokud se objeví deficity v taktilní percepci, dochází k oslabení paměti pro daný materiál, strukturu či věc samotnou (Pokorná, 2010).

Při reedukaci specifických poruch učení se doporučuje používat multisenzoriální přístup – tedy zapojení co nejvíce smyslů. Je to z toho důvodu, že pokud je zapojeno více smyslů, je také vyšší pravděpodobnost, že si žák informaci osvojí. Bonusem se navíc stává vyšší atraktivita procvičování (Žáčková a Jucovičová, 2018).

### **3.6.1 Taktilní percepce u žáků se specifickými poruchami učení**

Taktilní percepce je využíváno při rozvoji a nápravě sluchové diferenciaci – např. použitím tvrdých a měkkých kostek (tvrdá ze dřeva, měkká z molitanu) pro správné určování měkkých a tvrdých slabik. Tyto kostky mohou žáci využívat i přímo ve výuce. Jak uvádí Pokorná (1998, s. 11) „*Smyslem metody je upevnit správné řešení ještě i taktilním vjemem*“.

V kontextu specifických poruch učení se o hmatu dočteme v odborné literatuře zejména ve spojitosti s matematikou. Ten žáci používají pro lepší představu množství či počtu.

Hmat však žáci nutně potřebují také při nácvičku často oslabené orientaci v prostoru, pravolevé orientaci. Stejně tak i při potížích se zrcadlově obrácenými písmeny. Tam všude je jim právě hmatová percepce vítaným bonusem, protože si skrze hmat mohou pomoci se správným určením výše uvedeného (Žáčková a Jucovičová, 2018).

# **PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 Cíl pilotáže a výzkumné otázky

Hlavním cílem naší práce bude v rámci pilotáže zjistit aktuální stav vybraných kognitivních funkcí u vybrané skupiny žáků s SPU.

Dílčím cílem při pilotáži bude zjistit, která oblast ze zkoumaných kognitivních funkcí u uvedené skupiny žáků s SPU bude nejvíce oslabena.

Zajímat nás budou také odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- a) Budou mezi výsledky žáků výraznější rozdíly?
- b) Jak lze jednotlivé oblasti oslabených funkcí posílit pomocí biblioterapeutické intervence?

### 4.1 Popis a metoda výběru výzkumného vzorku

Skupinu respondentů jsme vybírali z žáků tří pátých tříd základní školy v Hulíně. Šlo tedy o příležitostný výběr, který byl dán tím, že autorka práce pracuje na uvedené škole jako asistent pedagoga.

Kritériem pro zařazení do skupiny respondentů byla přítomnost specifické poruchy učení diagnostikovaná školským poradenským pracovištěm. Takových žáků bylo z celkového počtu 65 žáků 5. tříd 6. Do naší oblasti zájmu jsme proto zahrnuli žáky všechny, mluvíme tedy o totálním výběru.

Jeden z žáků se pilotáže kvůli nesouhlasu zákonných zástupců nemohl zúčastnit. Zbývajících 5 žáků se do pilotáže se souhlasem zákonných zástupců a vlastního souhlasu zapojilo.

Z těchto pěti žáků měli dva odklad povinné školní docházky, jeden z důvodu data narození (přirozený odklad), druhý na doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Dva žáci mají zkříženou laterální. Všichni sledovaní žáci mají podpůrná opatření druhého stupně. Z hlediska genderu tvoří skupinu 4 chlapci a 1 dívka.

Věkové rozmezí skupiny žáků je 10 – 11 let. Z důvodu anonymity jsou jména žáků smyšlená.

Co se týče zastoupení jednotlivých specifických poruch učení, jsou znázorněny v Tabulce č. 1.



Typ specifické poruchy učení	Četnost	Relativní četnost
Dyslexie	1	10%
Dysgrafie	1	10%
Dysortografie	3	80%

*Tabulka č. 1 Četnost SPU*

## 4.2 Popis místa výzkumného šetření

Pilotáž se uskutečnila na Základní škole v Hulíně v prosinci roku 2023. Výzkumným místem byla relaxační místnost, která je primárně určena pro logopedickou intervenci a také se zde vyučuje předmět speciálně pedagogické péče. Jde o místnost, která se nachází v přízemí pavilonu základní školy. V pavilonu jsou vyučováni pouze žáci prvního až třetího ročníku. V přízemí nejsou žádné třídy. Jsou zde umístěny pouze sborovna, malá tělocvična, hudebna a učebna informatiky.

Místnost, ve které budou žáci plnit úkoly, působí útulně díky barevným koberecům, polohovacím vakům. Také optimisticky laděné barvy stěn a zařízení zajišťují neformálnost daného prostředí. Právě pro zmíněné atributy jsme si ji vybrali jako vhodnější alternativu oproti klasické školní třídě.

## 5 Metodologie pilotáže

V naší bakalářské práci jsme přistoupili ke kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Z oblasti kvalitativního výzkumu jsme využili pozorování a rozhovor s respondenty. Kvantitativní výzkum je využit při zpracování dat z baterie testů.

### 5.1 Průběh pilotáže

Pilotáž proběhla v prosinci roku 2023 na Základní škole v Hulíně. Celkem trvala dva dny. Chtěli jsme zamezit vyšší únavě u žáků, a proto jsme ji realizovali jen v prvních dvou vyučovacích hodinách.

Pilotáže se zúčastnilo 5 žáků z pátých tříd s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Všichni žáci byli seznámeni zjednodušenou formou s výzkumem a jeho průběhem.

S každým ze žáků se pracovalo samostatně zhruba jednu vyučovací hodinu. Díky vstřícnosti třídních učitelek bylo možné žáky z hodin odvádět a zase přivádět, proto nebylo třeba setkání jakkoliv uspěchat. Byl tedy dostatečný čas na ověření pochopení úkolů a také na rozhovor se žákem.

Po úvodní aktivitě na rozehrání a zmírnění případného stresu (několik kol společenské hry Tik Tak Bum Junior), se přešlo k samotné pilotáži.

#### 5.1.1 Výzkumné úkoly

Výzkumné úkoly zjišťovaly stav kognitivních funkcí u žáků s SPU. Úkolů bylo celkem pět. Tyto úkoly jsme sestavily speciálně pro účely této bakalářské práce. Jde tedy o úkoly autorské.

Přestože jsme měli u každého úkolu ke sledování jednu kognitivní funkci, žák při jeho plnění zapojil i další kognitivní funkce.

Jednotlivé výzkumné úkoly jsou popsány níže.

- **Výzkumný úkol č. 1 – paměť**

První výzkumný úkol se zaměřil na paměť. Žákovi byly předloženy zalaminované kartičky s celkem 10 slovy, ze kterých si jich měl co nejvíce zapamatovat. Kartičky si mohl

libovolně přeskládat, rozdělovat do skupin apod. Po dvou minutách byly kartičky odstraněny a žák měl sdělit slova, která si zapamatoval.

- **Výzkumný úkol č. 2 – hmat**

Velmi často opomíjeným smyslem je hmat. My se ho rozhodli do našeho výzkumu zařadit. V látkovém pytlíku byl umístěn předmět a žák měl podle hmatu určit, o jaký předmět se jedná. Časový limit pro splnění úkolu nebyl stanoven. Každý předmět byl vkládán zvlášť. Součástí úkolu byly tyto předměty: klíč, náramek z korálků, kamínek, dezertní lžička a hrací kostka.

- **Výzkumný úkol č. 3 – jazyk / slovní zásoba**

Žák měl napsat zvířata, která začínají na písmeno K. Pro lepší uvědomění si, o jaké písmeno jde, bylo toto k dispozici v pěnové formě. Časový limit na tento úkol byl 2 minuty.

- **Výzkumný úkol č. 4 – sluchová percepce**

Tento úkol se týkal sluchové percepce. Postupně byly žákovi přehrány autorské nahrávky těchto pěti zvuků – mačkání listu papíru, přelévání vody ze sklenice do sklenice, zvuky přírody, tleskání a ořezávání tužky. Dle potřeby bylo možné nahrávku opakovat.

- **Výzkumný úkol č. 5 – zraková percepce**

Poslední úkol se zaměřil na zrakovou perцепci. Žák měl porovnat dva obrázky a hledat mezi nimi rozdíly. Těch bylo celkem 5. Úkol byl časově omezen. Pro plný počet bodů bylo třeba najít všechny rozdíly do 45 vteřin. S každými dalšími 10 vteřinami se odečítal 1 bod.

## **5.2 Vyhodnocení výzkumných úkolů**

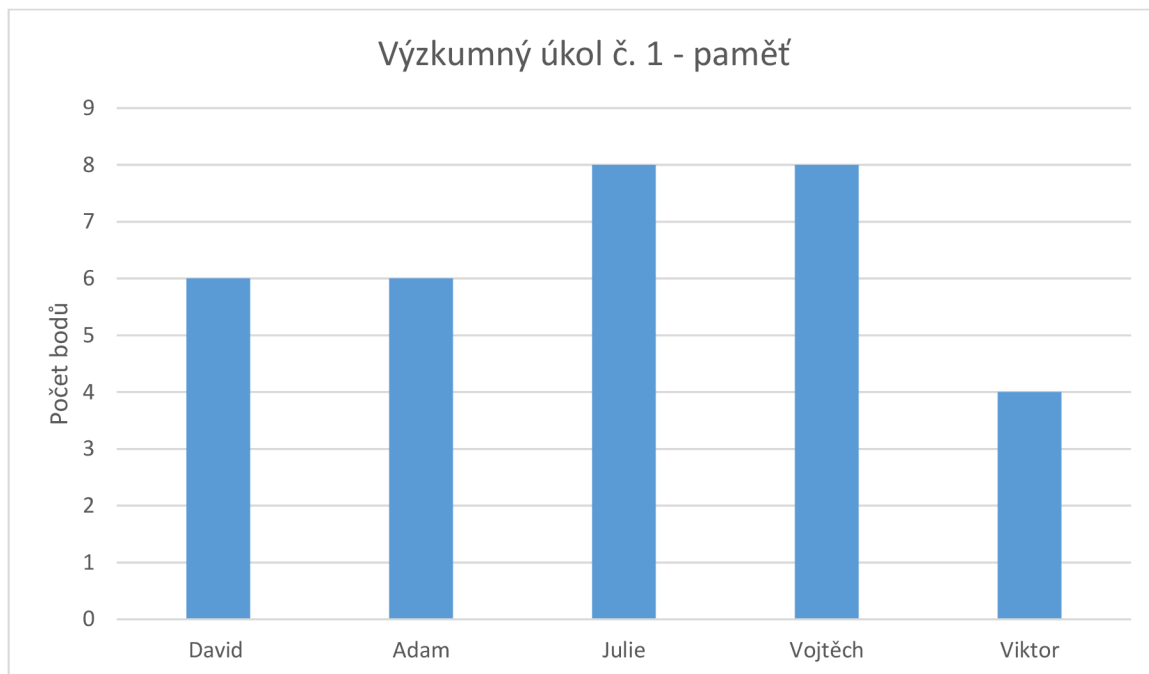
Následuje hodnocení jednotlivých úkolů. Ke každému úkolu je připojen graf znázorňující dosažené výsledky žáků. Pod grafem je konstatováno, zda a jak lze uvedenou kognitivní funkci dle našeho názoru posilovat pomocí biblioterapeutické intervence.

### **5.2.1 Výzkumný úkol č. 1 - paměť**

Žáci mohli s kartičkami libovolně manipulovat, přeskládat si je podle vlastního uvážení. Slova byla vybírána záměrně tak, aby šlo kartičky rozdělit do tří skupin pro lepší zapamatování – šlo o vyučovací předměty (pracovní činnosti, anglický jazyk, tělesná výchova), názvy pochutin (pizza, hranolky, zmrzlina) a hlavní města evropských států (Berlín, Bratislava, Londýn, Paříž). Tedy o slova z našeho pohledu žákům blízká, se kterými se v běžném životě setkávají.

Julie a Vojtěch si kartičky rozdělili do skupin. Ti také měli nejvyšší počet správně určených slov a to 8 z 10. Viktor si zapamatoval pouze 4 slova, která byl schopen bez chyby reprodukovat.

Všichni žáci si zapamatovali názvy pochutin.



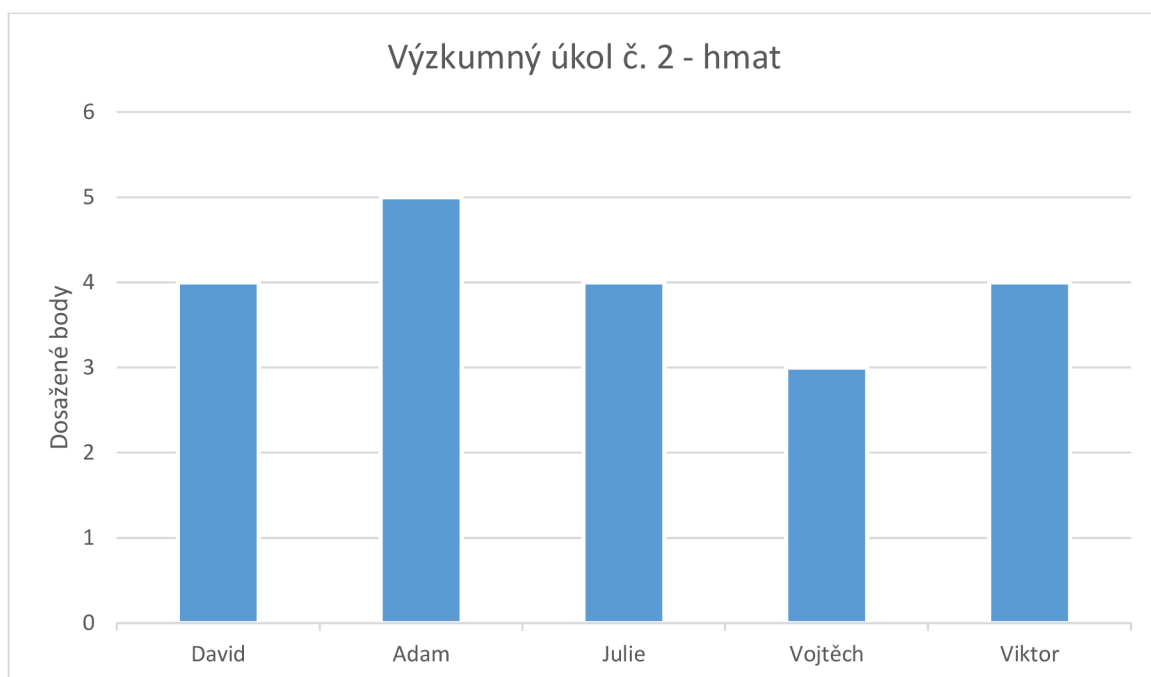
Graf č. 1 – Výzkumný úkol č. 1 (Zdroj: vlastní zpracování)

Paměť lze pomocí biblioterapeutického textu velmi dobře stimulovat a podporovat. Text může mít žák u sebe (v potřebné velikosti, rozlišení) a sledovat během poslechu, kdy čte speciální pedagog. Zároveň je text doplněn o otázky, které se k němu vztahují. Tyto otázky mohou být zacíleny na jednotlivé informace, nebo na sdělení celého obsahu. Dochází tedy i k lepší schopnosti použití jazyka a rozvoji slovní zásoby.

### 5.2.2 Výzkumný úkol č. 2 – hmat

Tento úkol žáky podle jejich slov velmi bavil. Někteří však vyjádřili obavu, zda nebude nutno sahat na něco živého nebo divného. Žák předmět neviděl, ale mohl si jej libovolně dlouho osahat prsty. Všichni žáci bez potíží poznali kostku, náramek a klíč. Potíže s určením lžičky a kamínku měli Vojtěch a Viktor. David a Julie měli problém poznat, že se jedná o kamínek. Místo kamínku žáci měli pocit, že jde o mazací gumu a jeden žák nedokázal předmět vůbec identifikovat.

Všechny předměty zvládl bezchybně rozeznat jen jeden žák, tím byl Adam. Celkové výsledky všech žáků jsou znázorněny v Grafu č. 2.



Graf č. 2 – Výzkumný úkol č. 2 (Zdroj: vlastní zpracování)

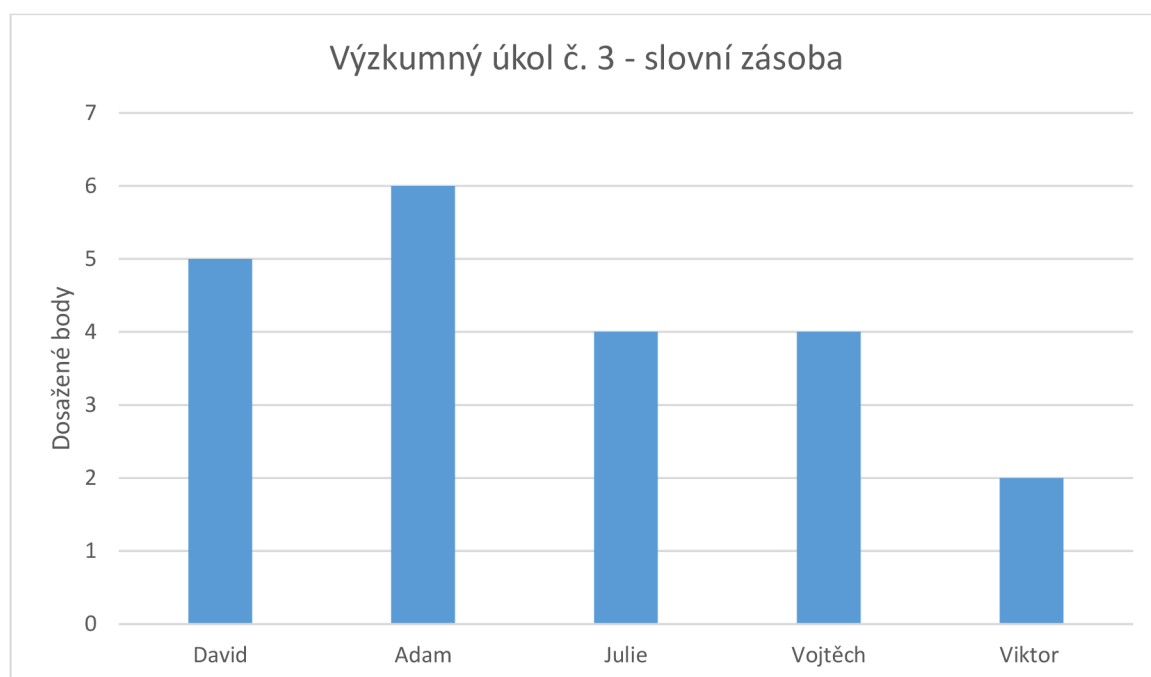
Při biblioterapeutické intervenci je podle našeho názoru možné posilovat také hmat. Zapotřebí je mít k danému textu také hmatové podněty. Velmi vhodně lze zařadit taktilní podněty do fáze rozechřívání a poté se k nim vrátit v rámci hlavní části lekce. Existují také knihy, jejichž součástí jsou hmatové podněty. Nutno ovšem konstatovat, že v mnoha případech se jedná pouze o knihy pro nejmenší. Pro žáky by také mohla být zajímavá činnost zaměřena na tvorbu autorského textu, ve kterém by podkladem byl dotyk různých materiálů či předmětů.

### 5.2.3 Výzkumný úkol č. 3 – jazyk / slovní zásoba

Úkol týkající se slovní zásoby byl pro vybranou skupinu žáků nejobtížnější. Snažili jsme se přitom vybrat hlásku, na kterou začíná poměrně dost zvířat, se kterými se žáci setkali i během výuky. V první pololetí 5. ročníku v rámci předmětu přírodověda jsou probírány podnebné pásy, rostliny a zvířata v nich žijící. Proto jsme očekávali, že bude počet určených zvířat vyšší.

Opak byl pravdou. Nejvíce jich za dvě minuty dokázal napsat Adam (6 slov). Nejméně slov napsal Viktor, který napsal pouze dvě zvířata. Všichni žáci měli shodně uvedenou kočku a krávu. Dále se objevila tato zvířata: králík, křeček, koza, kukačka, kachna, kuň, klokan a krajta.

Vojtěch místo zvířecího druhu řekl Karel – mají prý doma psa, který se tak jmenuje. Toto nebylo zahrnuto, jen to ukazuje na fakt, že u žáka s SPU je často oslabena i sluchová percepce a tím pádem někdy také neúplné pochopení úkolu.



Graf č. 3 – Výzkumný úkol č. 3 (Zdroj: vlastní zpracování)

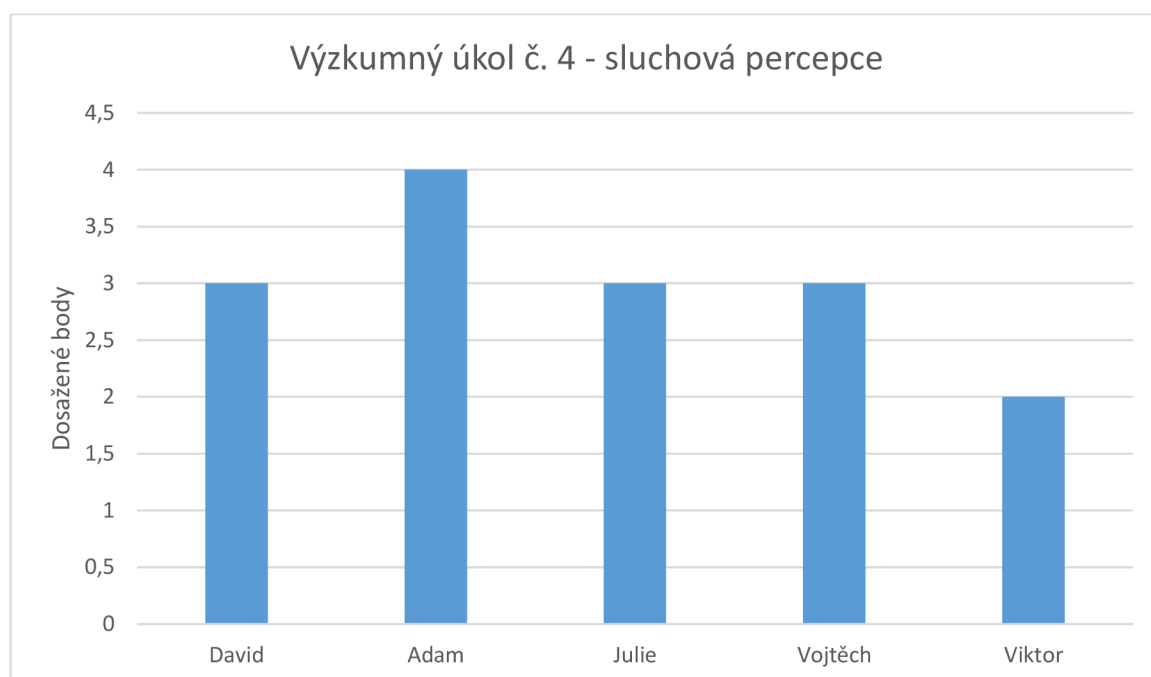
Slovní zásoba patří k oblasti, pro kterou je biblioterapie a práce s textem všeobecně, velmi vhodná. Bohatost jazyka a schopnosti vyjádřit se v rozvitých větách žákům s SPU často chybí, přitom je velmi důležitá pro vyjádření pocitů a také pro samotné učení. Její posilování a rozšiřování u žáků s SPU je žádoucí.

#### 5.2.4 Výzkumný úkol č. 4 – sluchová percepce

Další z úkolů, který byl pro žáky podle jejich slov obtížný, se týkal sluchové percepce. Původně měl úkol probíhat tak, že zvuky budeme provádět přímo před žáky (bez vizuální kontroly). Nakonec jsme se rozhodli (na radu školní speciální pedagožky) pro využití autorských audionahrávek. Žákům byla zvuková nahrávka pouštěna tolikrát, kolikrát

si sami řekli. Přelévání vody ze sklenice do sklenice nečinil problém žádnému z žáků. Zvuky zachycující přírodu – šumění lesa a zpěv ptáků byl pro žáky také dobře rozlišitelný. Za správnou odpověď byla brána jakákoliv odpověď mající spojitost s přírodou (tedy – les, příroda, ptáci, venku...). Tleskání rozpoznali všichni žáci kromě Viktora. Ten nerozlišil ani mačkání listu papíru a ořezávání tužky. Tyto zvuky byly obtížné i pro Julii, Vojtěcha a Davida.

Po skončení úkolu vyjádřili Adam a Julie zvědavost ohledně správného řešení.



*Graf č. 4 – Výzkumný úkol č. 4 (Zdroj: vlastní zpracování)*

Sluchovou percepci lze pomocí biblioterapie vhodně stimulovat a posilovat. Řada žáků s SPU má sluchovou percepci oslabenou. Pro žáky s SPU je mnohdy obtížné sledovat děj a být schopen jej reprodukovat, nebo odpovídat na otázky týkající se toho, co slyšeli. Domníváme se, že pokud bude vybrán (či upraven pedagogem) text, který bude pro žáky něčím zajímavý (bude se například týkat jejich koníčků nebo zálib), bude se dařit i sluchovou percepci vhodně posilovat. Opět platí to, co u jiných funkcí, a to sice to, že posilováním jedné funkce, zároveň posilujeme či využíváme k posílení i funkce ostatní.

## 5.2.5 Výzkumný úkol č. 5 – zraková percepce

Pátý úkol se týkal zrakové percepce. Žákovi byly předloženy dva černobílé obrázky s celkem pěti rozdíly. Ty měl žák odhalit. Pokud to zvládl do 45 vteřin, získal plný počet bodů. S každými potřebnými 10 vteřinami se 1 bod odečítal.

Velmi dobře se tohoto úkolu zhostil Adam. Všech pět rozdílů dokázal odhalit do 40 vteřin. Ostatní žáci ke správnému vyřešení potřebovali od 45 do 50 vteřin. Nejvíce času ke splnění úkolu potřeboval Viktor.



Graf č. 5 – Výzkumný úkol č. 5 (Zdroj: vlastní zpracování)

Zraková percepce je pro samotné čtení velmi důležitá. V rámci biblioterapeutické intervence lze vhodně zapojit např. receptivní formu, kdy žák naslouchá čtenému textu a zároveň může mít u sebe sadu obrázků, které mají s textem spojitost. Další z variant je, že bude obrázky skládat podle posloupnosti děje. Nebo naopak zkusit podle obrázku sám tvořit věty nebo text na zadané téma.

## 5.2.6 Souhrnné bodové skóre u všech žáků

Pro shrnutí bodového skóre u všech sledovaných žáků jsme vložili do této podkapitoly dvě tabulky.



Body za jednotlivé úkoly u každého z žáků a také jejich celkový počet nalezneme v Tabulce č. 2. Nejvyšší možný počet získaných bodů byl 31. Na tento počet však žádný ze sledovaných žáků nedosáhl.

Jak tabulka ukazuje, nebyly mezi žáky ale ani žádné výrazné rozdíly v získaných bodech.

Žák	Úkol č. 1	Úkol č. 2	Úkol č. 3	Úkol č. 4	Úkol č. 5	Bodů celkem
David	6	4	5	3	4	22
Adam	6	5	6	4	5	26
Julie	8	4	4	3	4	23
Vojtěch	8	3	4	3	4	22
Viktor	4	3	2	2	4	15

*Tabulka č. 2 Dosažené body v jednotlivých úkolech u každého žáka*

Celkové pořadí jednotlivých žáků znázorňuje Tabulka č. 3. Z ní je patrné, že na pomyslném prvním místě se umístil s nejvyšším počtem bodů Adam (26 bodů). Naopak nejnižší počet v úkolech získal Viktor (15 bodů).

Žák	Umístění	Celkový počet bodů
Adam	1. místo	26
Julie	2. místo	23
David	3. - 4. místo	22
Vojtěch	3. - 4. místo	22
Viktor	5. místo	15

*Tabulka č.3 Celkové umístění jednotlivých žáků podle počtu bodů*

### 5.3 Stručné kazuistiky jednotlivých žáků

Pro lepší pochopení výsledků jednotlivých žáků jsme se rozhodli do této podkapitoly zařadit stručné kazuistiky všech zúčastněných. Vycházeli jsme z materiálů, které nám poskytla školní speciální pedagožka Základní školy Hulín. Patřily mezi ně zprávy z pedagogicko-psychologické poradny pro jednotlivé žáky. Ty jsme doplnili o informace

získané z rozhovorů s žáky. Otázky jsou součástí Přílohy č. 2. Zjišťovali jsme oblíbenost vyučovacích předmětů, domácí přípravu, koníčky a také zájem o knihy, čtení a poslech.

### **5.3.1 David**

David má 10 let. Do základní školy nastoupil bez odkladu. Již od první třídy měl obtíže zejména ve sluchovém vnímání a měl celkově pomalejší pracovní tempo. Písmo bylo roztřesené a při psaní ho často bolela ruka. Vyšetření v poradně si matka sjednala sama. David má podle závěrů pedagogicko-psychologické poradny mírně snížené studijní předpoklady, vyšší unavitelnost a pomalejší pracovní tempo. Diagnostikována mu byla dysortografie a zkřížená lateralita.

David školu příliš v oblíbě nemá. Maminka – sama pedagožka – ho však doma v přípravě do školy podporuje a snaží se mu pomáhat. Nejráději ale je, pokud žádné úkoly nemá.

Oblíbeným předmětem je pro něj jednoznačně informatika. Nejméně rád má anglický jazyk a český jazyk, kde mu učivo připadá stále náročnější.

David jako svoje koníčky uvedl hry na telefonu a počítači. Přístup k nim má od rodičů omezený a může se jim věnovat, až má hotovou přípravu do školy.

Knihy čte z donucení, kvůli zápisům do čtenářského deníku. Záměrně si vybírá ty, které mají malý počet stran, a přiznává, že mu někdy maminka hodně pomáhá tím, že mu třeba nějakou kapitolu přečte sama. Četla mu již jako malému a on poslouchá čtení někoho jiného moc rád.

V předmětu speciálně pedagogické péče by se nebránil tomu, kdyby se procvičování zaměřilo na jeho oblíbené počítačové hry jako je třeba Minecraft. Vyhovuje mu, když v tomto předmětu může být při plnění některých úkolů na počítači.

V našem žebříčku se umístil David společně s Vojtěchem se stejným počtem bodů na 3. a 4. místě. Těžký mu připadal úkol týkající se sluchového vnímání.

### **5.3.2 Adam**

Adam má necelých 11 let. Do školy nastoupil bez odkladu. První obtíže se začaly objevovat v první třídě, kdy mu dělalo velký problém psaní. Často ho bolela ruka, písmo bylo nečitelné, zaměňoval písmena, komolil slova. Byl tedy poslán na vyšetření do poradny. Tam mu diagnostikovali dysgrafii.

Školu má rád. Oblíbeným předmětem je matematika. Baví ho také anglický jazyk – pokud nemusí psát. Angličtinu totiž často používá při hraní on-line her a zvládne komunikovat s ostatními hráči anglicky. Hrát může jen ve vymezený čas a pod dohledem rodičů. Nerad kreslí či vyrábí, protože mu to podle jeho slov nejde.

S přípravou do školy mu pomáhá maminka a babička, která s nimi bydlí v rodinném domě. Nemá žádné sourozence. Jako další koníčky uvedl pobyt venku s kamarády. V dětství mu knížky četla babička nebo maminka a tuto aktivitu měl rád. Nyní mu již knihy nikdo nečte, protože podle slov rodičů si je může číst sám. To ale nedělá, přestože každý rok nejméně jednu knihu dostane na Vánoce.

Na můj dotaz, jestli by měl zájem o takové hodiny, kde by se četlo a poslouchalo o tématech, která ho zajímají (počítače, hry, návody do her atd.) odpověděl, že určitě ano.

V naší pilotáži se umístil na prvním místě s nejvyšším počtem bodů. Těžké pro něj bylo podle jeho slov zapamatovat si slova na kartičkách. Připouští, že byl trošku nervózní, protože šlo o první úkol a nevěděl, co od úkolů může očekávat. Další úkoly mu pak již připadaly celkem jednoduché.

### **5.3.3 Julie**

Julii je 11 let. Byla jedinou dívkou ve skupině. Vzhledem ke svému datu narození v říjnu měla přirozený odklad. Již v první třídě si paní učitelka všimla, že má Julie potíže při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, píše neúplná slova, nebo jí ve slovech chybí písmena. Během druhého ročníku se s přibývajícím novým učivem v českém jazyce potíže prohlubovaly a Julie byla odeslána do pedagogicko-psychologické poradny. Tam jí byla diagnostikována dysortografie.

Julie je snaživá dívka, která má školu ráda. Doma s ní dle jejích slov rodiče denně procvičují učivo a pomáhají jí také s psaním domácích úkolů. Ze školních vyučovacích předmětů má nejraději přírodopis a vlastivědu, protože tam nikdo neřeší její pravopisné chyby a může být zkoušená ústně. Navíc ani nepíšou do sešitu – paní učitelka jim zápis vytiskne a oni si ho jen nalepí do sešitu. Velmi se zajímá o koně, kteří jsou jejím největším zájmem, kterému se ve volném čase věnuje. Mimo to chodí také do výtvarného kroužku na základní uměleckou školu.

Knihy má ráda, čte každý večer společně s maminkou. Ve čtení se střídají. Na můj dotaz, zda by byla ráda, kdyby se mohla tématu koní věnovat například i v rámci předmětu speciálně pedagogické péče, odpověděla, že ano.

V naší tabulce se Julie umístila s počtem 23 bodů na druhém místě. K úkolům přistupovala aktivně a několikrát se ptala, zda správně porozuměla úkolu. To vše, včetně její pile a ochotě pracovat, se projevilo na pěkném bodovém výsledku.

### **5.3.4 Vojtěch**

Vojtěch má 10 let. Do školy nastoupil v řádném termínu, bez odkladu. Již v prvním ročníku se objevil problém se správným úchopem, který se nepodařilo napravit. Přidaly se také potíže s koncentrací, špatnou úpravou písemného projevu, častou záměnou písmen a nedokončenými slovy. Do pedagogicko-psychologické poradny byl vyslán na žádost školy a se souhlasem rodičů na začátku třetí třídy.

Z vyšetření v okresní pedagogicko-psychologické poradně vyplynulo, že má Vojtěch problémy s koncentrací, impulzivitou a také trpí silnější formu dysortografie. Z tohoto důvodu mu byla přiznána podpůrná opatření druhého stupně. Rodiče byli informováni o postupech při domácí přípravě.

Školní povinnosti si plní svědomitě, ale přiznává, že při práci do školy spěchá, aby ji měl brzy hotovou. Dle svých slov se učí sám.

Jako oblíbené předměty označil přírodopis a tělesnou výchovu. Má rád zvířata. Žije s rodinou na venkově v rodinném domě. Mají malé hospodářství a také několik mazlíčků.

Na dotaz ohledně čtení odpověděl, že raději poslouchá, než čte. Pokud má kniha zajímavý námět týkající se přírody nebo sportu, spíše se odhodlá ke čtení. Upřednostňuje však dle svých slov tenké knížky a hodně obrázků nebo fotografií. Raději si ale pouští videa na internetu, kde se také dozví spoustu informací.

Nepamatuje si, jestli mu rodiče nebo prarodiče četli knížky, když byl malý.

Při plnění úkolů se snažil mít vše rychle hotové a zpětně si uvědomuje, že některé úkoly mohl zvládnout lépe, kdyby nespíchal. Jako nejtěžší označil úkol týkající se hmatu.

V úkolech dosáhl Vojtěch průměrného výsledku a umístil se společně s Davidem na 3. – 4. místě.

### **5.3.5 Viktor**

Viktor má 11 let. Do poradny byl poslán již v mateřské škole na žádost učitelky a také rodičů. Pedagogicko-psychologická poradna poté diagnostikovala celkovou nezralost, zkříženou laterální, výrazně oslabené sluchové vnímání a upozornila rodiče na pozdější

možný výskyt obtíží ve vzdělávání. U chlapce byla také sledována oslabená pozornost. Měl proto po souhlasu rodičů odklad školní docházky. Na kontrolní vyšetření byl odeslán na žádost třídní učitelky v druhém pololetí první třídy. Neudržel pozornost, rušil ostatní žáky, nedokázal se soustředit. Byla mu přiznána podpůrná opatření druhého stupně a diagnostikována lehčí forma dyslexie. Ve třídě, kterou navštěvoval, fungoval asistent pedagoga, který se mu také věnoval.

Viktor dle svých slov školu moc rád nemá, přijde mu těžká. Nebaví ho nic kromě tělesné výchovy a hodin informatiky. Raději je doma a hraje na počítači. Knížky nečte, protože je to podle jeho slov nuda. Úkoly si píše sám, na písemky ho zkouší z učiva maminka. Vadí mu horší známky, které oproti ostatním spolužákům má. Chtěl by se stát youtuberem a vydělávat dost peněz. Jeho hlavní záliba je hraní her na počítači a rád tráví čas venku s kamarády na koloběžce. Nepamatuje si, jestli mu v dětství někdo četl.

Na dotaz, zda mu vyhovuje, když paní učitelka ve čtení pustí audiopohádku, nebo jim čte sama, odpověděl, že ano, že je to lepší, než když musí číst on sám. V předmětu speciálně pedagogické péče je rád, pokud může pracovat na počítači.

V naší pilotáži Viktor dosáhl nejnižšího počtu bodů a umístil se na 5. místě. Úkoly subjektivně hodnotil jako docela těžké, přesto řekl, že by klidně plnil zase, aby se nemusel učit ve třídě.

## 6 Vyhodnocení pilotáže

### 6.1 Vyhodnocení hlavního a dílčího cíle

Hlavním cílem bakalářské práce bylo orientačně posoudit kognitivní funkce u vybrané skupiny žáků s SPU. Cíl byl naplněn formou pilotáže, která zahrnovala celkem pět výzkumných úkolů.

Byl stanoven jeden dílčí cíl. Tím bylo vyhodnotit, která ze zkoumaných kognitivních funkcí je u skupiny žáků nejvíce oslabena.

Na základě získaných dat jde o oblast jazyka, slovní zásoby. Vliv na slovní zásobu má kromě komunikace ve škole také komunikace probíhající v rodině, stejně jako to, zda rodiče s dětmi / dětem čtou. „*Proto je důležité, abychom u dětí vědomě a systematicky rozvíjeli slovní zásobu a verbální pohotovost*“ (Pokorná, 1998, s. 21). Oblast slovní zásoby je oblast, kterou lze pomocí biblioterapie posilovat.

Součástí naší pilotáže bylo také položení dvou výzkumných otázek. První byla, zda budou mezi výsledky žáků výraznější rozdíly. K zařazení této otázky nás vedlo to, že žáci mají různé specifické poruchy učení, tudíž i výsledky by mohly být rozdílné. V rámci vyhodnocení se však ukázalo, že výraznější rozdíly mezi žáky nejsou. Pouze jeden žák, Viktor, měl výrazně nižší počet bodů než ostatní a to ve všech úkolech. Naproti tomu Adam měl sice nejvyšší počet bodů, ale ne kontinuálně napříč všemi úkoly.

Druhá výzkumná otázka se týkala toho, jak lze jednotlivé oslabené funkce pomocí biblioterapeutické intervence posílit. Odpověď na tuto otázku je součástí hodnocení u jednotlivých úkolů.

### 6.2 Diskuze

Praktická část zkoumala specifika kognitivních funkcí u žáků s SPU. Cílem bylo zjistit, v jakých oblastech je má vybraná skupina žáků nejvíce oslabené. V rámci výzkumné otázky nás také zajímaly možnosti využití biblioterapie v rámci jejich posilování. Pilotáž proběhla mezi žáky 5. ročníků na Základní škole Hulín.

Během samotné pilotáže a absolvování úkolů nedošlo k žádným potížím ani nepředvídatelným událostem.

Všichni žáci s chutí spolupracovali. Důvodů, proč tomu tak bylo, může být více. Autorka se se všemi žáky zná. Buď navštěvují stejnou třídu, kde působí jako asistent pedagoga, nebo se znají ze společných akcí pořádaných pro všechny žáky pátých ročníků. Dalším nezanedbatelným důvodem mohlo být neformální prostředí, kde pilotáž probíhala. Roli mohl hrát i fakt, že žáci byli omluveni z vyučovací hodiny a svým způsobem se tak vyhnuli vyučování.

Bylo vytvořeno pět autorských úkolů. Ty se zaměřily na paměť, hmat, zrakové, sluchové vnímání a slovní zásobu. Dílčím cílem bylo zjistit, ve které oblasti mají žáci největší obtíže. Dle výsledků se ukazuje, že jde o oblast jazyka, slovní zásobu. Dále pak také v oblasti paměti.

Biblioterapeutické texty i texty komplexně jsou podle našeho názoru k posílení kognitivních funkcí velmi vhodné. U žáků se specifickými poruchami učení by připadala v úvahu možnost jejich využití v rámci předmětu speciálně pedagogické péče. Ten žáci od 2. stupně podpůrných opatření mají indikovaný z poradenského zařízení a dochází na něj zpravidla jednou týdně. Právě tam žáci posilují oslabené funkce.

Zařazením biblioterapie by se rozšířila škála aktivit v rámci tohoto předmětu. Svou atraktivností (ta by v našem pojetí představovala zapojení čteného textu z oblasti zájmů jednotlivých žáků) by mohla být žáky kladně přijata. Navíc by mohli alespoň někteří z nich získat také kladnější vztah ke knihám, psanému textu. Posilovali by také svůj ústní projev, který bývá narušením kognitivních funkcí slabší.

Aby se přešlo z hypotetického na reálné, a zjistila se skutečná funkčnost (nebo naopak nefunkčnost) takových textů, bude třeba dlouhodobější sledování respondentů v řádech měsíců. Rádi bychom se proto tomuto tématu věnovali v rámci diplomové práce. Zde by již probíhal regulérní výzkum a bylo by možné srovnání stavu oslabených funkcí před a po skončení výzkumu. Věříme, že změny se projeví a co hlavně - práce s texty bude bavit jak žáky, tak i speciální pedagogy.

### **6.3 Limity práce**

Mezi limity naší bakalářské práce řadíme zejména malý počet respondentů ve výzkumném vzorku. Ten byl dán faktem, že jsme upřednostnili výběr žáků v rámci jednoho ročníku – v našem případě pátého. Nyní s odstupem musíme konstatovat, že by bylo vhodnější zapojit buď žáky z ročníků třetích, čtvrtých i pátých (a mít možnost srovnání mezi

ročníky), nebo oslovit a požádat o možnost pilotáže na další škole a mít žáků z pátých ročníků více.

Dalším limitem byla samotná výzkumná činnost, která proběhla pouze jednorázově. Tento limit bychom rádi vyřešili při psaní diplomové práce, která by na bakalářskou navázala a rozvinula započaté aktivity.

Uvědomujeme si, že jistým limitem mohly být i námi vytvořené úkoly. Existuje široká škála úkolů, kterými lze kognitivní funkce u žáků orientačně posuzovat. Naší snahou bylo to, aby úkoly nekopírovaly ty, se kterými se mohou žáci s SPU setkat v rámci předmětu speciálně pedagogické péče na škole, kde pilotáž proběhla. To by podle našeho názoru mohlo ovlivnit výsledky. Před samotnou pilotáží proto proběhla konzultace se školní speciální pedagožkou a některé úkoly byly na základě jejich rad a pokynů pozměněny.



## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá tématem specifických poruch učení, kognitivních funkcí a biblioterapeutické intervence u žáků 5. ročníku.

Bakalářská práce obsahuje část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se věnuje popisu biblioterapie, její klasifikaci. Dále vysvětlení a definicím specifických poruch učení. Nedílnou součástí je také kapitola o kognitivních funkcích. V rámci té je každá kognitivní funkce doplněna také o specifika u žáků s poruchami učení.

Praktická část obsahuje popis a průběh pilotáže. Ta byla provedena na Základní škole Hulín, kde je autorka práce zaměstnaná. Zúčastnilo se jí 5 žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Pilotáž měla podobu pěti autorských úkolů a jejím hlavním cílem bylo orientačně posoudit kognitivní funkce dané skupiny žáků.

Kromě hlavního cíle jsme si stanovili také dílčí cíl. Tím bylo zjistit, která oblast ze zkoumaných kognitivních funkcí bude u uvedené skupiny žáků nejvíce oslabena.

V rámci výzkumných otázek jsme řešili dvě. První z nich byla, zda budou mezi výsledky žáků nějaké výraznější rozdíly. Na tu jsme odpověděli v rámci vyhodnocení úkolů. Druhou otázkou bylo, jak lze jednotlivé oslabené kognitivní funkce posilovat skrze biblioterapeutickou intervenci. Tato otázka byla zodpovězena pouze teoreticky pod zhodnocením každého úkolu.

Hlavní i dílčí cíl byly splněny, výzkumné otázky zodpovězeny.

Po vyhodnocení pilotáže následovala v naší práci sekce diskuze a zmíněny byly také limity práce. Mezi ty patří nízký počet respondentů a také jednorázové setkání. Z těchto důvodů nelze chápat jednotlivé výpovědi v obecné rovině. Díky malému počtu respondentů jsme ale měli příležitost si se všemi žáky promluvit, zjistit jejich zájmy, obtíže i zájem o školu jako celek. Tyto získané informace jsme shrnuly ve stručných kazuistikách, které jsou také součástí Praktické části. Využijeme je i při přípravě podkladů pro diplomovou práci.

Biblioterapie se nám jeví svým širokým spektrem využití tištěného slova jako jedna z možností neotřelé a pro děti přitažlivé formy intervence například v předmětu speciálněpedagogické péče. Zejména v oblasti kognitivních funkcí, na které se naše bakalářská práce zaměřovala, by mohla být pro žáky efektivní.

Biblioterapie také nabízí širokou škálu možností propojení s vyučovacími předměty, nebo zájmy žáka. Propojování informací, tvorba uceleného pohledu žáka na svět a probíraná

témata, vše podané v zajímavé formě by podle našeho názoru mělo být v současné moderní škole základem. Pro žáky se specifickými potřebami je toto propojování a upevňování velmi důležité.

Na speciální pedagogy klade biblioterapeutická intervence v našem předpokládaném pojetí vyšší nároky s ohledem na tvorbu a přizpůsobení materiálů každému jednotlivému žákovi.

Tuto náročnost si uvědomujeme. Chceme se proto v rámci diplomové práce zaměřit na vytvoření rozmanitých biblioterapeutických lekcí tak, aby byly pro žáky zajímavé a zároveň poskytovaly možnost posílení oslabených funkcí. Dalším důvodem, který nás vede k pokračování v tomto tématu je to, že bychom se chtěli přesvědčit o správnosti našich úvah ohledně efektivnosti biblioterapeutické intervence.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2019. *Specifické poruchy učení a chování*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-338-3.

BENÍČKOVÁ, Marie, 2011. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-7822-8.

BLAŽKOVÁ, Růžena, 2009. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5047-1.

BUDÍNSKÁ, Hana, 2001. *Hry pro šest smyslů*. Praha: IPOS. 5. vydání. ISBN 80-7068-158-6.

BUREŠOVÁ, Jarmila. 2017. *Povíme vám o dysortografii a dysgrafii. Průvodce pro rodinu a přátele*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1106-6.

ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.

ČÍŽKOVÁ, Jitka a kolektiv, 1999. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-70-67-953-0.

HOMOLOVÁ, Kateřina, LANDOVÁ, Hana, PRÁZOVÁ, Irena, RICHTER, Vít, 2014. *České děti jako čtenáři*. Brno: HOST. ISBN 978-80-7491-492-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2004. *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D + H. ISBN 978-80-903869-7-6.

KLUCKÁ, Jana, VOLFOVÁ, Pavla, 2016. *Kognitivní trénink v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2. rozš. vydání. ISBN 978-80-247-5580-9.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ a kolektiv, 2018. *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.

- LEPILOVÁ, Květuše, 2014. *Cesty ke čtenářství*. Praha: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
- MAJZLANOVÁ, Katarína, 2017. *Základy biblioterapie pro knihovníkov*. Zvolen, Krajská knihovna Ľudovíta Štúra. ISBN 978-80-85136-58-6.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie*. Jinočany: HxH. ISBN 80-85787-27-X.
- MÜLLER, Oldřich, 2021. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada Publishing. 2., přeprac. vyd. ISBN 978-80-247-4172-7.
- MÜLLER, Oldřich a kol., 2020. *Metodika expresivních přístupů u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5749-9.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, 2022. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-467-1.
- NAVARRO, Ángels, 2015. *Cvičení paměti: 90 nápaditých her a úkolů pro všechny věkové kategorie*. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-2796-1.
- PILARČÍKOVÁ-HÝBLOVÁ, Slávka, 1997. *Biblioterapia*. Bratislava: vlastní náklad. ISBN 80-967875-4-3.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a kolektiv, 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.
- PLEVOVÁ, Irena, PUGNEROVÁ, Michaela, 2022. *Dětský výtvarný projev v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0218-1.
- PLHÁKOVÁ, Alena, 2003. *Učebnice obecné psychologie*. Brno: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.
- POKORNÁ, Věra, 1998. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-326-9.
- POKORNÁ, Věra, 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. vyd. ISBN 80-7178-570-9.

- POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- SEDLÁKOVÁ, Miluše, 2004. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0375-0.
- STERNBERG, Robert J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.
- SVOBODA, Pavel, 2013. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3684-5.
- SUCHÁ, Jitka, 2014. *Trénink slovní zásoby pro každý věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0594-4.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára, NECHLEBOVÁ, Eva, 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4369-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- VALENTA, Milan a kolektiv, 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VÁŠOVÁ, Lidmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV NAKLADATELSTVÍ. ISBN 80-85866-07-2.
- VÁŠOVÁ, Lidmila, ČERNÁ, Milena, 1986. *Bibliopedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-24503-X.
- ZELINOVÁ, Milota, 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál. 2. vydání. ISBN 978-80-262-0036-9.
- ZELINKOVÁ, Olga, 1994. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-096-0.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga, 2005. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga, 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2018. *Smyslové vnímání*. Praha: Nakladatelství D + H. ISBN 978-80-903579-9-0.

### **Online zdroje:**

MAJZLANOVÁ, Katarína, KOTRBOVÁ, Kvetoslava. *Význam příběhu v biblioterapii*. *Univerzita J. Selyeho* [online]. 2019, 24 [cit. 20.8.2023]. Dostupné z [MAJZLANOVA.pdf \(ujs.sk\)](#)

KŘEČEK, Jan, MOKRÁ, Marie. *Biblioterapie v pedagogické praxi* [online]. 2019, 11 [cit. 12.3.2024]. Dostupné z [Biblioterapie v pedagogické praxi | Časopis Komenský v současnosti | MUNI PED](#)

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Četnost SPU .....	str. 40
Tabulka č. 2 Dosažené body v jednotlivých úkolech u každého žáka .....	str. 48
Tabulka č. 3 Celkové umístění jednotlivých žáků podle počtu bodů .....	str. 48

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Výzkumný úkol č. 1 .....	str. 43
Graf č. 2 Výzkumný úkol č. 2 .....	str. 44
Graf č. 3 Výzkumný úkol č. 3 .....	str. 45
Graf č. 4 Výzkumný úkol č. 4 .....	str. 46
Graf č. 5 Výzkumný úkol č. 5 .....	str. 47



**Informovaný souhlas s účastí mého dítěte na pilotáži a se zpracováním osobních údajů**

Jmenuji se Romana Zonová a jsem studentkou oboru Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Pro praktickou část své bakalářské práce s názvem *Biblioterapeutická intervence u žáků 5. tříd, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení*. Pilotáž bude probíhat formou pozorování, plnění úkolů a rozhovorem s Vaším dítětem v souladu s etickými principy testování a zpracování dat. Cílem práce je orientačně posoudit stav kognitivních funkcí Vašeho dítěte.

Svůj souhlas můžete kdykoliv odvolat na e-mailu [romana.zonova@seznam.cz](mailto:romana.zonova@seznam.cz), nebo telefonicky na čísle 731 381 691.

Svým podpisem stvrzuji, že jsem převzal/a kopii tohoto informovaného souhlasu.

Příjmení a podpis zákonného zástupce: \_\_\_\_\_

V Hulíně dne: \_\_\_\_\_

## **Příloha č. 2**

### Scénář rozhovoru s žákem

- Kolik je ti roků?
- Chodíš rád do školy?
- Jaké jsou tvé nejoblíbenější předměty?
- Kdo se s tebou připravuje do školy?
- Co rád děláš ve volném čase?
- Četli nebo čtou ti rodiče knížky?
- Máš rád knihy jako posluchač nebo jako čtenář?
- Bavilo by tě, kdyby se v předmětu speciálně pedagogické péče, který máš každý týden odpoledne s paní učitelkou, dělaly aktivity spojené s tvými koníčky?