

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

**Specifika v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní
školy logopedické a základní školy běžného typu**

Diplomová práce

Mgr. Petra Hájková

Vedoucí práce: PhDr. Mlčáková Renata, Ph.D.

Olomouc 2019

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Renaty Mlčákové, Ph.D. a všechny použité informační zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci, v knihovně Pedagogické fakulty, a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne

.....

Mgr. Petra Hájková

Poděkování:

Ráda bych poděkovala PhDr. Renatě Mičákové, Ph.D. za cenné rady, podněty a připomínky při zpracování mé diplomové práce a Doc. PhDr. Miroslavu Chráskovi, Ph.D. za pomoc při statistickém zpracování dat. Děkuji také všem respondentům, kteří mi pomohli při realizaci výzkumného šetření.

.....

Mgr. Petra Hájková

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÉ POZNATKY	9
1 Vymezení základních pojmů	9
2 Žák s narušenou komunikační schopností	11
2.1 Žák s narušenou komunikační schopností ve škole	11
2.2 Specifika žáka s narušenou komunikační schopností ve škole a jeho úspěšnost ve škole	12
3 Čtení s porozuměním	16
3.1 Význam čtení s porozuměním a jeho vztah k oboru logopedie	16
3.2 Vztah pohlaví a čtení s porozuměním	18
3.3 Metody k ověřování porozumění textu	19
3.3.1 Reprodukce textu	19
3.3.2 Pracovní listy	22
4 Shrnutí teoretické části	26
EMPIRICKÁ ČÁST	27
5 Praktická východiska diplomové práce	27
6 Výzkumné šetření	29
6.1 Cíle výzkumného šetření	29
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku	30
6.3 Metodologie výzkumného šetření	42
6.3.1 Nestandardizovaný didaktický test	42
6.3.2 Pracovní list	43
7 Realizace výzkumného šetření	45
7.1 Metodologická část – práce s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu	46

7.1.1	Popis jednotlivých testových úloh v pracovním listě	46
7.2	Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz	49
8	Zpracování empirických dat	51
8.1	Skupiny dle typu školy a jejich srovnání na základě jednotlivých ročníků	52
8.1.1	Vyhodnocení výsledků v oblasti předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění	52
8.1.2	Vyhodnocení výsledků v oblasti zrakové diferenciaci slova	56
8.1.3	Vyhodnocení výsledků v oblasti prostorové orientace v textu	59
8.1.4	Vyhodnocení výsledků v oblasti analýzy a syntézy slov	62
8.1.5	Vyhodnocení výsledků v oblasti zrakové paměti	64
8.2	Skupiny dle pohlaví a jejich srovnání respondentů základní školy logopedické 66	
8.2.1	Vyhodnocení výsledků v oblasti předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění	66
8.2.2	Vyhodnocení výsledků v oblasti zrakové diferenciaci slova	69
8.2.3	Vyhodnocení výsledků v oblasti prostorové orientace	72
8.2.4	Vyhodnocení výsledků v oblasti analýzy a syntézy slov	74
8.2.5	Vyhodnocení výsledků v oblasti zrakové paměti	76
8.3	Testování hypotéz	79
9	Výsledky výzkumného šetření	87
9.1	Vyvození závěrů a interpretace zjištěných dat	87
9.2	Shrnutí výzkumu a diskuze o výsledcích výzkumného šetření	89
10	Výstupy diplomové práce	92
	ZÁVĚR	94
	SEZNAM LITERATURY	97
	PŘEHLED TABULEK	101
	PŘEHLED GRAFŮ	103

SEZNAM PŘÍLOH.....	105
ANOTACE	118

ÚVOD

Naše školství prošlo mnoha změnami. Tou poslední je zavedení inkluze, kdy jsou žáci se speciálně vzdělávacími potřebami vzděláváni v běžné základní škole. Jakožto učitelka na prvním stupni vnímám tuto změnu velice intenzivně a snažím se hledat co nejefektivnější a nejlepší způsoby vzdělávání těchto žáků.

Čtení s porozuměním je obtížné pro žáky se speciálně pedagogickými potřebami, ale také pro žáky intaktní. Je pro ně obtížné porozumět čtenému textu, zpracovat informace, vyhledávat v textu informace a různými způsoby na ně reagovat. Vnímám, že pro žáky je rovněž stále obtížnější si přečíst pouze zadání k daným úlohám. V souvislosti se zvolenou specializací pozorněji vnímám žáky s narušenou komunikační schopností, a to už v běžné základní škole, či při praxích na základní škole logopedické.

Diplomová práce je zaměřena na specifika v práci s textem u dětí mladšího školního věku. Každý učitel už má ve třídě žáka či žáky, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu. Může se jednat o žáky se specifickými poruchami učení, s narušenou komunikační schopností, či o žáky se sluchovým, zrakovým, tělesným nebo mentálním postižením. Z toho důvodu musí učitel přistupovat k žákům individuálně a respektovat jejich potřeby. V souvislosti s narušenou schopností žáků nastává však otázka, zda jsou žáci na základě čtení s porozuměním schopni efektivně pracovat s předloženým textem ve srovnání s žáky z běžné základní školy.

Téma předkládané diplomové práce je Specifika v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu. Práce je zaměřena na aplikaci čtení s porozuměním a z něj vyplývající žákova práce s textem. Cílem diplomové práce je zjistit, zda jsou žáci ze základní školy logopedické na základě čtení s porozuměním schopni efektivně pracovat s předloženým textem ve srovnání s žáky z běžné základní školy a jaká jsou rozdílná specifika v práci s textem.

Práce je rozdělena na část teoretickou, ve které je představen teoretický úvod k dané problematice a na část empirickou, která se týká provedeného výzkumného šetření zabývající se jednotlivými specifiky v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy běžného typu a základní školy logopedické.

Hlavním cílem teoretické části je vymezit teoretická východiska problematiky. Zpracovat a analyzovat informace, které se vztahují k problematice narušené

komunikační schopnosti a porozumění textu a rovněž následnou práci s ním tak, jak je předkládána v tuzemské i mezinárodní odborné literatuře. Praktická část je zaměřena na aplikaci pracovního listu pro žáky třetího a čtvrtého ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu v hodinách českého jazyka.

První kapitola teoretické části je zaměřena na vymezení základních pojmů. Definuji zde pojmy čtení, porozumění a narušená komunikační schopnost. Druhá kapitola se týká žáka s narušenou komunikační schopností ve škole, pozornost zaměřuji na specifika žáka s narušenou komunikační schopností a jeho školní úspěšnost. Třetí kapitola se zabývá problematikou čtení s porozuměním a jeho významem, vztahem čtení s porozuměním k logopedii a k pohlaví, dále se v kapitole aplikují obecné poznatky o metodách zaměřených na porozumění textu. Poslední kapitola je věnována shrnutí nejpodstatnějších teoretických poznatků.

Empirická část předkládané diplomové práce je zaměřena na analýzu a vyhodnocení získaných údajů v průběhu výzkumného zkoumání. Ke zpracování zjištěných údajů využívám kvantitativních metod, kdy byl vytvořen pracovní list, který ověřoval u respondentů jejich práci s textem.

Diplomová práce byla zahájena studiem, sběrem informací a údajů z odborné tuzemské i zahraniční literatury vztahující se k vymezené problematice následující diplomové práce. Další poznatky a informace byly čerpány z vnitřních pramenů vybraných základních škol. Provedený rozbor získaných podkladů byl využit ke zpracování teoretické i empirické části diplomové práce.

Hlavní přínos práce spatřuji především v provedeném výzkumném šetření, jehož výsledky mohou být přínosem pro odbornou veřejnost, zejména pro učitele a studenty, kteří se připravují na učitelské povolání. Při zpracování práce bylo záměrem rozšířit dosavadní poznatky a výzkumy o výsledky popisující specifika v práci s textem u žáků mladšího školního věku základní školy běžného typu a základní školy logopedické.

TEORETICKÉ POZNATKY

1 Vymezení základních pojmů

Cílem následující kapitoly je terminologicky i obsahově vysvětlit základní pojmy, které budeme v teoretické i praktické části používat. Vymezuujeme terminologicky pojmy čtení, porozumění a narušená komunikační schopnost.

. V současné literatuře se setkáváme s terminologickou nejednoznačností pojmu čtení. Čtení je systém určitých znaků, kdy musí dítě znaky dekódovat a tuto schopnost se naučit¹. Křivánek zmiňuje, že se jedná o činnost, kdy jedinec za pomoci zrakového vnímání napsaných slov a vět vytváříme představy a myšlenky, které měl na mysli autor textu². Obdobně čtení definuje i Pedagogický slovník, kdy se jedná o druh řečové činnosti, jež spočívá ve zrakovém vnímání znaků, které jsou dále podnětem pro další myšlenkovou činnost³. Jiný pohled můžeme spatřit u Tomana, pro nějž je čtení shoda hlasitě čteného textu s jeho psanou či tištěnou formou⁴. Čtení je významná dovednost pro každého jedince a je nedílnou součástí pro práci s textem. Můžeme ho chápat z několika úhlů pohledu – jedná se tedy o komplexní systém znaků, který je jedinec za pomoci schopnosti zrakového vnímání schopen dekódovat a vytvořit si představu o další myšlenkové činnosti.

Porozumění je nezbytnou součástí procesu učení a předpoklad pro vzdělávání žáků. Můžeme ho chápat jako schopnost jedince z několika hledisek – prvním z nich je schopnost jedince porozumět významu obsahu sdělení, které může být prezentováno ve formě slovní, obsahové či symbolické. Dále můžeme porozumění chápat jako dovednost umět ho zpracovat do takové podoby, aby byla pro jedince smysluplná – k tomu se váže třetí význam porozumění – umět využít zpracovaný obsah⁵. Z výše

¹ FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří a NOVOTNÁ, Miroslava. Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8. S.35.

² KŘIVÁNEK, Zdeněk, WILDOVÁ, Radka., a kol. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2. S. 28.

³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. S. 42.

⁴ TOMAN, Jaroslav. Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6. S. 33.

⁵ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál., 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. S. 169.

uvedeného vyplývá, že aby byl jedinec schopen správně porozumět, předchází tomu nácvik správného čtení. Čtení s porozuměním se budeme více zabývat v kapitole 3.

Ve vymezení narušené komunikační schopnosti se setkáváme s četnou terminologickou nejednotností, která vyplývá z lišících se názorů a pohledů odborníků na tuto problematiku. K definici narušené komunikační schopnosti můžeme dle Lechty přistupovat dvěma způsoby, kdy ji můžeme definovat jako odchylku od kodifikované jazykové normy v určitém jazykovém prostředí či můžeme při definici vycházet z komunikačního záměru jedince⁶. Dle Lechty je k definování narušené komunikační schopnosti výhodnější použít druhé východisko definice s rozšířením o aspekt jazykové normy – komunikační schopnost jedince je narušena tehdy, pokud je některá rovina (či několik rovin současně) jeho jazykových projevů narušena, přičemž nedovoluje vyplnit jedincův komunikační záměr⁷. Abychom byli schopni vymežit narušenou komunikační schopnost jedince, je třeba se zaměřit na všechny roviny jazykových projevů – foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a rovinu pragmatickou. Narušení se může týkat verbální i neverbální komunikace, mluvené i psané formy řeči či expresivní a receptivní složky⁸. Vrbová uvádí, že narušená komunikační schopnost se může projevovat v různém věku a mít několik podob a jedinec si ji může i nemusí uvědomovat⁹. V naší diplomové práci se budeme konkrétněji zabývat žákem s narušenou komunikační schopností v následující kapitole 2.

⁶ LECHTA, Viktor. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5. S. 17-18.

⁷ Ibid. S. 19.

⁸ ZEŽULKOVÁ, Eva. Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 678-80-7464-695-9. S. 18.

⁹ VRBOVÁ, Renata. Narušená komunikační schopnost. In: VRBOVÁ, Renata. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 21-38. ISBN 978-80-244-3381-3. S. 21.

2 Žák s narušenou komunikační schopností

Cílem následujících kapitol je na základě odborné literatury terminologicky vymezit žákovo postavení ve škole a jeho možnosti vzdělávání, platnou legislativu a rovněž charakterizovat žákovu úspěšnost ve škole a jeho možné problémy ve vzdělávání.

2.1 Žák s narušenou komunikační schopností ve škole

Pro žáky je škola významné místo, a to z pohledu vzdělávání, socializace a především komunikace. V prostředí školy zaujímá komunikace specifické postavení, kdy se může jednat o komunikaci verbální, kdy komunikujeme prostřednictvím jazyka a řeči, i komunikaci nonverbální – ke komunikaci se využívají gesta, mimika či dotyky. Komunikace je pojítkem nejen mezi žákem a učitelem, ale také mezi nimi a ostatními žáky. Je na ní postaven celý výchovně-vzdělávací proces.

Žákovo postavení s narušenou komunikační schopností je ve škole značně znesnadněno a je zakotveno v platné legislativě¹⁰. V tomto pojetí mluvíme o žácích se specifickými vzdělávacími potřebami. Výchovně-vzdělávací činnost žáka s narušenou komunikační schopností může probíhat ve čtyřech formách:

- **vzdělávání ve škole, která je samostatně zřízena pro žáky se zdravotním postižením** – v případě žáků s narušenou komunikační schopností se jedná o mateřskou školu logopedickou a základní školu logopedickou;
- **skupinová integrace** – rozumí se jí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení či studijní skupině v běžné základní škole nebo ve speciální škole, která je určena pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení;
- **individuální integrace** – v případě žáků s narušenou komunikační schopností se jedná o vzdělávání v běžné škole či speciální škole, jež je určena pro žáky s jiným druhem postižení;
- **kombinací výše uvedených forem**¹¹.

¹⁰ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) a vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

¹¹ Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Větší pozornost na odstranění či zmírnění projevů narušené komunikační schopnosti v rámci výchovně-vzdělávacího procesu je věnována v základní škole logopedické, kdy jsou jednotlivá specifika narušené komunikační schopnosti automaticky zohledňována při volbě výukových metod, didaktických pomůcek či logopedických postupů¹². V současné době se však při vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností upřednostňuje individuální integrace do běžné základní školy, pokud to odpovídá jeho aktuálním možnostem a potřebám.

2.2 Specifika žáka s narušenou komunikační schopností ve škole a jeho úspěšnost ve škole

Žákovu narušenou komunikační schopnost ovlivňuje několik hledisek a specifík, které se mohou projevovat ve všech jazykových rovinách. Obtíže projevující se v jazykových rovinách mohou významně ovlivňovat žákův výchovně-vzdělávací proces a jeho školní úspěšnost.

Níže uvádíme, jak se mohou projevovat obtíže žáka v jazykových rovinách:

- **foneticko-fonologická rovina** – problémy v dané oblasti jsou ve výslovnosti, která se většinou upraví a nijak neovlivňuje žákův výkon ve škole. Žáci mohou mít problémy s fonemickou diferenciací hlásek, ve slabikové a hláskové analýze a syntéze slova, s rozlišováním krátkých a dlouhých slabiky ve slově, mohou mít oslabenou sluchovou paměť aj.,
- **lexikálně-sémantická rovina** – jedná se o aktivní a pasivní slovní zásobu žáka. Pro žákův úspěch ve škole a jeho porozumění je základem dobře rozvinutá slovní zásoba. U žáka, který nespívá, se nedostatek slovní zásoby projevuje tím, že nedokáže vyprávět zážitek, převyprávět příběh, přesně popsat věc či nerozumí jednoduchým i složitějším příkazům.,
- **morfologicko-syntaktická rovina** – obtíže se projevují v oblasti gramatické struktury řeči. Žáci mají oslabený jazykový cit a nesprávně používají slovosled. Úspěšnost žáka může být poznamenána při psaní slohových prací, při psaní diktátů apod.,

¹² BENDOVÁ, P. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6. S. 23.

- **pragmatická rovina** – je důsledkem dobrých komunikačních dovedností žáka. Pokud má žák problémy v pragmatické rovině řeči, často reaguje na verbální podněty se zpožděním, nerozumí ironii, vtipu, nedokáže hrát různé role¹³.

Pro žáka s narušenou komunikační schopností se ve vzdělávání vyskytují určité překážky, které musí neustále překonávat. Mezi problémy, které můžeme řadit mezi specifika vyskytující se u žáků s narušenou komunikační schopností můžeme řadit obtíže s/se:

- **mluvením a vyjadřováním** – žáci nedodržují slovosled, špatně časují a skloňují, nevhodně používají předložky, mluví hyperspisovně, nerozumí nadsázce a ironii;
- **instrukcemi, přesným porozuměním zadání** – žáci mají obtíže s tím, co se po nich chce, a tak často se zpožděním kopíruje spolužáky;
- **časovými souvislostmi** – tyto obtíže se projevují zejména při chápání časových os, pojmů včera, dnes a zítra, orientace v ročních obdobích, jelikož žáci s narušenou komunikační schopností nechápou a neuvědomují si vzájemný vztah událostí;
- **aplikací naučených pravidel a se správným výběrem pravidla;**
- **zápisky, neschopnost z textu vybrat důležité** – žáci mají často problém se samostatnou prací s textem – nedokáží z textu vybrat důležité pasáže, ze kterých si mají udělat poznámky do sešitu;
- **poruchy exekutivních funkcí** – obtíže se projevují v plánování řešení daných úkolů – žáci často neví, jak správně postupovat;
- **verbální paměť** – žáci mají časté obtíže se zapamatováním a znovu vybavováním slov, např. vyjmenovaná slova či si obtížně zapamatují básničku;
- **dyspraxie, projevy ADD, ADHD** – u žáků se často objevují obtíže s jemnou motorikou, z toho plyne, že mohou mít žáci obtíže projevující se v tělesné výchově či v geometrii¹⁴.

¹³ VRBOVÁ, Renata. Vymezení problematiky narušení komunikačních schopností. In: VRBOVÁ, Renata. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 31-33. ISBN 978-80-244-4648-6. S. 31-32.

¹⁴ VRBOVÁ, Renata. Dopady narušené komunikační schopnosti na vzdělávání. In: VRBOVÁ, Renata. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační

Specifika se projevují i při výuce grafomotoriky, psaní a čtení, které souvisí nejen s výukou mateřského jazyka, ale rovněž s výukou cizího jazyka:

- **grafomotorické potíže** – projevují se při zvládnání tvaru písmen či číslic, napojování písmen do slabik a slov, pomalým tempem psaní či nadměrnou velikostí a šířkou písmen;
- **potíže při psaní** – nejčastěji se jedná o obtíže v pravopise, např. žáci nedodržují hranice mezi slovy či délky samohlásek, dále se chyby objevují v hláskové stavbě napsaného slova či při psaní diakritických znamének, často se objevují se redukce, aj.¹⁵;
- **potíže při čtení** – se u žáků s narušenou komunikační schopností objevují často a vždy záleží na jejich úrovni zrakového a sluchového vnímání, vizuomotorické a motorické koordinaci, pravolevé orientaci, schopnosti koncentrace a schopnosti vykonávat oční pohyb, jelikož právě u těchto žáků bývá řada dílčích schopností nevyzrálá nebo narušená¹⁶.

Z výše uvedených specifík je zřejmé, že obtíže u žáků s narušenou komunikační schopností se prolínají do všech vyučujících předmětů – ať už se jedná o hlavní vyučující předměty, jako je český jazyk, cizí jazyk či matematika, tak se mohou specifika projevovat také ve výchovách, prvouce či vlastivědě na prvním stupni základní školy.

S odvoláním zejména na poznatky týkající se obtíží, které se u žáků s narušenou komunikační schopností projevují v jazykových rovinách, by mělo učitele zajímat, jak jednotlivé potíže napravit, a jak žákovi co nejvíce usnadnit jeho práci s textem. Neexistuje však na to jednotný návod, jelikož každý jedinec, u něhož je

schopnosti: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 22-26. ISBN 978-80-244-4648-6. S. 22-26

¹⁵ MLČÁKOVÁ, Renata. Specifika práce žáků s narušenou komunikační schopností při výuce grafomotoriky a psaní. In: VRBOVÁ, Renata. Metodika práce s žákem s narušenou komunikační schopností. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 68-75. ISBN 978-80-244-3312-7. S. 68-69.

¹⁶ JEHLÍČKOVÁ, Jiřina a GREBENÍČKOVÁ, Lenka. Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce čtení. In: VRBOVÁ, Renata. Metodika práce s žákem s narušenou komunikační schopností. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 78-85. ISBN 978-80-244-3312-7. S. 78.

diagnostikovaná narušená komunikační schopnost, může mít jinak narušené či nevyzrálé dílčí schopnosti (zrakové či sluchové vnímání, motorická koordinace, pravolevá orientace, aj.). Následující kapitoly jsou z toho důvodu věnovány čtení s porozuměním a jeho vztahu k oboru logopedie, k dovednosti čtení a k pohlaví, dále se budeme zabývat metodami ověřování porozumění textu a v poslední řadě také práci s textem, která úzce souvisí se čtením s porozuměním.

3 Čtení s porozuměním

Cílem následujících kapitol je specifikovat význam čtení s porozuměním pro žákovu práci s textem, vztahy čtení s porozuměním k oboru logopedie, k dovednosti čtení a k pohlaví. Dále popsat metody k ověřování porozumění textu. Důležité je pro závěrečnou práci vymezit také žákovu práci s textem, jelikož ta ze čtení s porozuměním vyplývá.

3.1 Význam čtení s porozuměním a jeho vztah k oboru logopedie

Čtení s porozuměním má pro rozvoj jedince velký význam. Je zdrojem informací i formou relaxace a jeho zvládnutí je cílem základního vzdělání. Pro některé žáky, zvláště pak pro žáky s narušenou komunikační schopností, však může být čtení obtížné a z různých příčin i komplikované.

Porozumění je důležité při nácviu čtení. U žáků s obtížemi ve čtení se často stává, že jim obsah čteného uniká z důvodu přílišného soustředění na technickou stránku výkonu¹⁷. Pro učitele je tedy důležité, aby se ve výuce nezaměřoval pouze na zvládnutí techniky čtení, ale také na proces porozumění čteného obsahu. Jehličková a Grebeníčková uvádějí, že již od počátku vzdělávání je důležité dbát na to, aby děti četly s porozuměním – je vhodné jim vysvětlovat slova, kterým nerozumí, využívat při čtení obrázkového čtení, doplňovačky a hry na ověření přečteného textu¹⁸. Schopnost čtení s porozuměním závisí na žákových dovednostech dekódovat text tak, aby v něm byl schopen nalézt klíčové pojmy a poznatky a postihnul vztahy mezi nimi¹⁹. Výsledkem kooperace dekódování a porozumění jazyku je dovednost číst s porozuměním textu²⁰. Žáci s narušenou komunikační schopností nemusí mít problémy s dekódováním, ale

¹⁷ ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Praha: Portál, 1994. ISBN 8071780383. S. 67.

¹⁸ JEHLIČKOVÁ, Jiřina a GREBENÍČKOVÁ, Lenka. Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce čtení. In: VRBOVÁ, Renata. Metodika práce s žákem s narušenou komunikační schopností. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 78-85. ISBN 978-80-244-3312-7. S. 81.

¹⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S. 65.

²⁰ GOUGH, B. Philip. How children learn to read and why they fail. Annals of Dyslexia, Vol. 46 (1), 1996, s. 1-20. ISSN 0736-9387.

pouze s obsahem čteného – dané zjištění můžeme spatřit např. ve studiích Dreyera a Katze²¹, Rickettsově²², či Nationové a Norburyové²³.

Schopnosti číst, psát a porozumět čtenému textu závisí na mnoha dílčích schopnostech a dovednostech žáka. Jedná se především o úroveň zrakového a sluchového vnímání, vizuomotorickou a motorickou koordinaci, pravolevou a prostorovou orientaci, schopnost koncentrace a schopnosti vykonávat oční pohyby. Mrázová konkrétněji uvádí školní zralost, odpovídající slovní zásobu, schopnost porozumět daným slovům, smysl pro rytmus, schopnost zrakové diferenciaci a optické paměti, schopnosti sluchové diferenciaci a sluchové paměti, schopnosti orientace v prostoru a v čase a dobrou funkci intermodalit a seriality²⁴. Mnohé z těchto dílčích schopností dozrávají u žáků až s nástupem do školy, u žáků s narušenou komunikační schopností se však tyto dílčí schopnosti mohou jevit jako nevyzrálé či narušené. Dekódování a porozumění jazyku se vyvíjí společně, avšak u žáka s narušenou komunikační schopností se vývoj může jevit jako oddělený²⁵.

Čtení s porozuměním v sobě zahrnuje několik atributů, které jedinec aplikuje na komunikaci v běžném životě. Jedná se zejména o komunikaci čtenáře s autorem, rozšiřování pasivní i aktivní slovní zásoby, schopnost předvídat, klást otázky i vyvozovat závěry. Zelinková, Axelrood a Mikulajová doporučují pro rozvoj komunikační kompetence prostřednictvím čtení s porozuměním třístupňový model aktivit:

- **před vlastním čtením textu** – vytvoření představy o smyslu přečtení textu, zodpovězení otázek ohledně hlavního tématu příběhu a předpovídání jeho obsahu, objasnění neznámé slovní zásoby;

²¹ DREYER, Lois, G. and Leonard, KATZ. An examination of „The simple view of reading“. Haskins Laboratories Status Report on Speech Research, SR-111/112, 1992, p. 161-166. Dostupné z: http://www.haskins.yale.edu/sr/SR111/SR111_12.pdf

²² RICKETTS, Jessie. Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2011, vol. 52 (11), p. 1111-1123. ISSN 1469-7610.

²³ NATION, Kate and Courtenay, Frazier, NORBURY. Why reading comprehension fails: insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*. 2005, vol. 25 (1), p. 21-32. ISSN 0271-8294.

²⁴ MRÁZOVÁ, Eva. Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-338-3. S. 10.

²⁵ NATION, Kate and Courtenay Frazier NORBURY. Why reading comprehension fails: Insight from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*. 2005, vol. 25 (1), p. 21-23. ISSN 0271-8294.

- **během čtení textu** – předvídání či tvorba předpokladů, formulování hypotéz, vytváření pravděpodobných závěrů, oprava vlastních předpovědí vytvořených v průběhu čtení, práce s ilustrací a s představami;
- **po přečtení textu** – kladení otázek zjišťující žákovo porozumění textu, používání diagramů či grafů, ústní nebo písemné shrnutí textu, převyprávění příběhu²⁶.

Čtení s porozuměním závisí na zkušenostech, dovednostech a vědomostech žáků, které získali v rodině, škole i mimo školu, dále je důležitý jejich celkový rozvoj, úroveň jejich jazykové výchovy, a především na bohatství jeho slovníku²⁷. Gavora upozorňuje na tzv. intertextovost textu, která je využívána nejvíce ve školách – při porozumění čtenář nepracuje pouze s informacemi daného textu, ale využívá i vědomostí, které nabyt čtením textů jiných²⁸. S odkazem na poznatky vývojové psychologie lze tvrdit, že s rostoucím věkem žáka roste úroveň jeho čtenářských dovedností a dochází k lepšímu porozumění textu.

3.2 Vztah pohlaví a čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním je určováno různými faktory, jako nejčastější faktory lze pokládat věk čtenáře, pohlaví, rodinné zázemí či inteligence. V následující podkapitole se budeme zabývat vztahem pohlaví žáka a čtení s porozuměním.

Rozdíly mezi muži a ženami jsou dány především v dispozici mozku, konkrétně v množství bílé a šedé hmoty mozkové, kdy mají ženy až 10x více bílé hmoty ve srovnání s muži, a naopak muži mají 6,5x více šedé hmoty mozkové ve srovnání se ženami. Někteří vědci spekulují o tom, že rozdíly ve struktuře mozku mohou být příčinou rozdílných rodových dispozic pro jazykové nadání (bílá hmota) a pro matematiku a prostorové úlohy (šedá hmota)²⁹. Vědeckými výzkumy bylo prokázáno, že testosteron, jakožto mužský pohlavní hormon, podporuje rozvoj oblasti mozku, která

²⁶ ZELINKOVÁ, Olga a Penny, AXELROOD a Marina MIKULAJOVÁ. Teorie specifických poruch učení. In: LECHTA, Viktor. Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

²⁷ HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku základní školy: metodický průvodce k trojdílné učebnici Čtení a psaní. 3. vyd. Praha: SPN, 1981, s. 7.

²⁸ GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8. S. 121.

²⁹ HAVIGEROVÁ, Jana Marie. Pět pohledů na nadání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4. S. 53-54.

je spojena s prostorovými a matematickými schopnosti, zatímco ženský pohlavní hormon estrogen je zodpovědný za rozvoj jazykových schopností³⁰. Dispozice mužského a ženského mozku uvádí Havigerová. Dle autorky je mužský mozek zaměřen na orientaci v prostoru, prostorovou představivost, prostorovou paměť, rozlišování a skládání geometrických forem, mentální rotace a schopnost plánování. Ženský mozek je naopak zaměřen na porozumění jazyku, vyjadřování pomocí slov, rozpoznávání obličejových výrazů, vyjadřování emocí, jemnou motoriku a smysl pro detail³¹. Studie PIRLS ukazují, že v oblasti čtenářské dovednosti dosahují dívky významně lepších výsledků než chlapci, a to ve všech zemích. Největší rozdíly byly zjištěny na škále literárních textů, nejmenší rozdíly byly pozorovány na škále informačních textů³².

3.3 Metody k ověřování porozumění textu

Existuje celá řada osvědčených metod, kterými lze ověřovat porozumění čtenému textu. Lze mezi ně řadit kombinaci hlasitého a tichého čtení, průběžnou kontrolu čtení vět, větných celků či odstavců a rovněž lze k ověření čteného použít také dílčí úkoly – např. vyprávění obsahu nebo děje čteného, reprodukci textu, kresebné úkoly k textu, písemné či kresebné zachycení osnovy, práci s problémovými úkoly či vyhledávání klíčových míst v textu³³. V následujících podkapitolách se budeme zabývat dle našeho názoru dvěma nejčastějšími metodami ověřování porozumění textu – reprodukcí textu a pracovními listy.

3.3.1 Reprodukce textu

Jedná se o nejčastěji používanou metodu ověřování na základní škole, již se ověřuje porozumění čteného. Zvláště na prvním stupni má reprodukce významné postavení, jelikož si žáci prostřednictvím ní cvičí správné spisovné vyjadřování³⁴.

³⁰ KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Galén, c2014. ISBN 978-80-7492-069-1.

³¹ HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4. S. 54.

³² JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4. S. 23-24.

³³ FABIÁNKOVÁ, Bohumíra a Jiří HAVEL. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1991. ISBN 80-85931-64-8. S. 59.

³⁴ HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, student učitelství 1. - 4. ročníku základní školy*. Praha: SPN, 1990, s. 140.

Reprodukce je převyprávění či přepsání něčeho, co jsme již viděli, slyšeli nebo četli³⁵. Dle Tomana se jedná o souvislý jazykový projev, který vychází z textové či obrazové předlohy a jejím úkolem je, především nápodobou, rozvíjet souvislé, výstižné a jazykově správné vyjadřování žáků a obohacovat jejich aktivní a pasivní slovní zásobu³⁶. Dle vztahu reprodukce k obsahové a jazykové stránce čteného textu rozlišujeme reprodukci:

- **doslovnou** – vzniká doslovným opakováním textu, tzn. že je ve velké míře závislý na paměti. S danou reprodukcí se u žáků základní školy můžeme setkat především u slovních druhů či vyjmenovaných slov, kdy se žáci daný text musí naučit mechanicky odříkat. Důležité u této reprodukce je, aby žáci pochopili celý obsah memorovaného.;
- **věrnou** – jedná se o shodné, ne doslovné opakování textu. Je zachována stavba výchozího textu, rozsah i jazykové prostředky. Danou reprodukcí lze odhalit, zda žák porozuměl původnímu textu.;
- **volnou** – zachovává obsahové prvky výchozího textu a jazykové zpracování není jeho doslovnou ani věrnou nápodobou.;
- **zkrácenou** – při použití dané reprodukce je důležité vystihnout hlavní myšlenky textu se zachováním jazykově a stylisticky správného vyjádření. Smyslem je vynechání některých obsahových prvků a spojování prvků zbývajících.;
- **výběrovou** – jedná se o kombinaci předcházejících typů. Často se využívá u textu s přímou řečí, kdy žáci řeč autora reprodukují volně či zkráceně.;
- **s obměnou** – daná reprodukce připouští určité zásahy do výchozího textu. U žáků na prvním stupni základní školy je vhodné využít jejich představivosti, např. u příběhů s nedokončeným dějem³⁷.

S jinou klasifikací reprodukce se můžeme setkat u Tomana, který rozlišuje reprodukci:

³⁵ ČECHOVÁ, Marie. Vyučování slohu: Úvod do teorie. Praha: SPN, 1985, s. 59.

³⁶ TOMAN, Jaroslav. Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6. S. 71.

³⁷ HUBÁČEK, Josef. Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, student učitelství 1. - 4. ročníku základní školy. Praha: SPN, 1990, s. 144–146.

- **věrnou** – doslovné opakování textu zvládnutého nazpaměť. U žáků na prvním stupni se jedná zejména o přednes básní, dramatizování pohádek a jednoduchých příběhů.;
- **podrobnou** – využíváme bezprostředně po četbě, jelikož u žáků ověřujeme pochopení obsahu textu jako celku, bývá zachován obsah i kompozice přečteného;
- **volnou** – bývá rovněž zachován obsah a kompozice textu. Při srovnání originálu textu s volnou reprodukcí vyučující sleduje a posuzuje kvalitu a kvantitu slovní zásoby, jelikož je dovoleno využívat vlastních slov, synonymních obměn či nahrazování výrazů.;
- **výběrovou** – využívá se ve vyšších ročnících, jelikož se zaměřuje na kompoziční a jazykové prvky textu, které jsou rozhodující pro celkové pochopení přečteného;
- **stručnou** – prostřednictvím této reprodukce je postihován základní myšlenkový obsah delšího textu s rozvinutým dějem. Na prvním stupni základní školy se daná reprodukce prakticky nevyužívá – jedná se o složitější texty, u kterých se předpokládá schopnost vysoké míry logického myšlení, tvořit osnovu nebo výtah a dovednost diferenciovat myšlenky.;
- **kombinovanou** – jedná se o kombinaci výše uvedených typů reprodukce³⁸.

Pro učitele je důležité umět žákovo porozumění textu správně vyhodnotit a tím zjistit, zda žák skutečně čtenému textu rozumí a chápe jeho obsah. Matějček na základě vzájemného vztahu zvládnuté techniky čtení a vnímaného obsahu čteného stanovuje stupnici pro hodnocení porozumění textu, jež se skládá ze šesti úrovní:

- **první úroveň** – žák spolehlivě rozumí tomu, co čte a využívá k tomu reprodukci spolehlivou (s mnoha detaily) či reprodukci výstižnou (stručnou);
- **druhá úroveň** – dějové souvislosti jsou žákovi jasné, ale objevují se nepřesnosti jako důsledek chyb ve čtení či porozumění textu;
- **třetí úroveň** – žák v důsledku neporozumění textu nemá o celém ději jasnou a spolehlivou představu;
- **čtvrtá úroveň** – porozumění čtenému je jen útržkovité – žák je schopen reprodukovat pouze vrchol děje či dějový úsek;

³⁸ TOMAN. Jaroslav. Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6. S. 91

- **pátá úroveň** – žák porozuměl jen několika slovům bez spojitosti a tím je řízena reprodukce textu;
- **šestá úroveň** – žák ničemu z toho, co četl nerozumí³⁹.

Zmíněná stupnice hodnocení porozumění je však vhodná pouze v případě, že je žák ochoten a schopen daný text reprodukovat. Pokud tomu tak není, může učitel žákovi pomoci návodnými otázkami, kdy si všímá, zda žák odpovídá jednoslovně či ve větách⁴⁰.

3.3.2 Pracovní listy

Pracovní listy jsou jedním z materiálních didaktických prostředků, které jsou nepostradatelné pro žákovu práci s textem, podporuje jeho čtení s porozuměním. Z toho důvodu mohou být vhodnou a účinnou učební pomůckou. V této kapitole vymežíme pracovní listy, podoby, zásady a způsoby tvorby pracovních listů.

Ve starších pedagogických publikacích se spíše setkáváme s definicí pracovního sešitu nežli s vymezením pracovního listu. Pedagogický slovník vymezuje pracovní sešit jako druh cvičebnice, která obsahuje úkoly a cvičení pro samostatnou práci žáků nejvíce používanou na prvním stupni základní školy⁴¹. Lepil již s pojmem pracovní listy pracuje – vymezuje, že pracovní list je součástí pracovního sešitu a jsou obvykle vázány na konkrétní učebnici. Pracovní sešity či pracovní listy obsahují úkoly pro individuální práci žáků při upevňování nebo prohlubování učiva a pro samostatnou experimentální činnost ve výuce i doma⁴².

Funkce pracovního listu lze ztotožňovat se základními funkcemi učebnice, které mají povahu motivační, komunikační, regulační, aplikační, kontrolní a usměrňovací⁴³. Daného vymezení funkcí, které ovlivňují průběh a výsledky učební činností se drží Žáčok a Shlarmannová, kteří zmiňují navíc funkci integrační, kdy by měl pracovní list

³⁹ MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: Specifické poruchy čtení. 2., upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9. S. 151.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál., 2013. ISBN 978-80-262-0403-9. S. 214.

⁴² LEPIL, Oldřich. Teorie a praxe tvorby výzkumných materiálů. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2489-7. S. 29.

⁴³ ČADÍLEK, Miroslav a Aleš, LOVEČEK. Didaktika odborných předmětů. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 107. Dostupné z: <http://boss.ped.muni.cz/vyuka/material/puvodni/skripta/dop/didodbpr.pdf>

využívat mezipředmětových vztahů, a dále funkci inovační, při níž je úkolem učitele přinášet do pracovního listu nejnovější poznatky vědy a techniky⁴⁴. Z dalších významů a funkcí, které plní pracovní list ve výuce můžeme uvést:

- **motivace žáků** – pro žáky se motivace zvyšuje skrze zajímavé a zábavné úkoly i skrz grafickou podobu pracovního listu;
- **aktivace žáků** – pracovní list by neměl dovolit žákovi být pasivním, úkoly by neměly být jednotvárné;
- **individualizace žáků** – pracovní list umožňuje pracovat žákům jejich individuálním tempem;
- **samostatnost žáků** – žáci si volí svoje vlastní postupy při vyplňování pracovního listu;
- **obohacování vědomostí žáků** – pracovní listy mohou žákům rozšířit vědomosti a ukázat jim učivo z jiného pohledu⁴⁵.

Pracovní listy, stejně jak jiný materiální didaktický prostředek má svá pozitiva i negativa. Mezi pozitiva pracovních listů lze řadit jejich jasnost, přehlednost, poutavost, různost cvičení a úloh, podpora mezipředmětových vztahů, možnost uplatnění ve všech částech vyučovací hodiny (motivační, expoziční, fixační a opakovací. Za negativa pracovních listů lze naopak uvést jejich časovou náročnost na přípravu, finanční náročnost na tisk či špatně sestavené, nejasné a nesrozumitelné zadání⁴⁶.

Při sestavování pracovních listů se musíme řídit určitými didaktickými zásadami a musíme zohledňovat především psychickou vyspělost věkové skupiny žáků, pro kterou jsou pracovní listy určeny. Didaktické zásady, kterými je třeba řídit se při sestavování pracovního listu uvádíme v následující podkapitole.

3.3.2.1 Tvorba pracovních listů

Jak jsme již výše uvedli, při tvorbě pracovních listů je důležité kromě respektování didaktických zásad uvědomit si psychické zvláštnosti žáků, jejich věkovou kategorii,

⁴⁴ FRÝZOVÁ, Iva. Pracovní listy nejen v přírodovědném vzdělávání. Komenský. 2014, roč. 139, č. 1, s. 48-52. ISSN 0323-0449.

⁴⁵ ŽÁČOK, Eubomír a Jana, SHLARMANNOVÁ. Metodika tvorby pracovních listů pre základné školy. Technológia vzdelávania (Slovenský učiteľ - príloha). 2005, roč. 13, č. 7. ISSN 1335-003X.

⁴⁶ MANĚNOVÁ, Martina. Pracovní listy v mateřské škole na 1. stupni základní školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-499-1.

strukturu daného tématu, cíle vyučovací hodiny a co vše má pracovní list obsahovat. Didaktické zásady, které jsou třeba respektovat při tvorbě pracovního listu jsou:

- obsah pracovního listu by měl být v souladu s cíli konkrétního předmětu a se současnými vědeckými poznatky;
- přiměřenost a náročnost pracovního listu musí být v souladu s věkovými možnostmi žáků;
- obtížnost úloh by měla být odstupňovaná od nejjednodušších po složitější;
- zadání úlohy a cvičení musí být jasně a stručně formulována;
- realizace obsahu pracovního listu má zabezpečovat rozvoj klíčových kompetencí žáků;
- pracovní listy mají motivovat žáky a podporovat jejich aktivitu a zároveň zabezpečit aplikaci teoretických poznatků v praxi⁴⁷.

Další zásady důležité pro tvorbu pracovního listu vymezují autoři Křístková a Křístek, dle kterých by pracovní list měl být tzv. A-E-I-O-U. Písmeno A představuje atraktivitu pracovního listu, písmeno E jeho ekonomické provedení, tzn. aby v pracovním listu nebyly žádné nadbytečnosti. Písmeno I představuje investigativitu neboli výzkumnost, kdy by měl pracovní list u žáků vzbuzovat jejich zvědavost, písmeno O značí organizující práci žáka a písmeno U by mělo mít především učící význam⁴⁸.

Při tvorbě pracovního listu je vhodné se zaměřit i na jeho podobu, která se může lišit rozsahem, formou, způsobem jejich použití i obsahem. Pracovní listy dle rozsahu dělí Jůva na samostatné informační listy, samostatné pracovní listy, informační sešity a pracovní sešity. Informační listy obsahují pouze základní informace. U pracovních listů jsou zpravidla úkoly pouze na jedné straně, oproti informačním sešitům, kdy jsou úkoly zadány na několika stranách. Pracovní sešity jsou dle Jůvy podobné pracovním listům, avšak mají formu sešitu⁴⁹.

⁴⁷ ŽÁČOK, Lubomír a Jana, SHLARMANNOVÁ. Metodika tvorby pracovních listov pre základné školy. Technológia vzdelávania (Slovenský učiteľ - príloha). 2005, roč. 13, č. 7. ISSN 1335-003X.

⁴⁸ KŘÍSTKOVÁ, Marcela a Nikola KŘÍSTEK. Pracovní listy: studijní materiál k semináři Škola a muzeum pod jednou střechou. Praha 2004. Nепublikovaný dokument.

⁴⁹ JŮVA, Vladimír. Dětské muzeum – edukační fenomén pro 21. století. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-090-5.

Šobáň oproti Jůvovi rozlišuje pouze dvě základní podoby pracovních listů, a to pracovní listy pro práci s učitelem a samoobslužné pracovní listy. Pro pracovní listy pro práci s učitelem je důležitý učitelův komentář a jeho pomoc s vyplňováním pracovního listu. Samoobslužné pracovní listy slouží pro samostatnou práci žáků a vyžadují vyšší nároky a metodickou stránku materiálu, přesně, jasně a stručně zadané instrukce⁵⁰. Dle podoby pracovního listu se odvíjejí i úlohy, které jsou v něm obsažené. Do pracovního listu lze zařadit zejména úlohy:

- **s otevřenou odpovědí** – popis či vysvětlení určitého jevu;
- **s uzavřenou odpovědí** – výběr odpovědi z několika možností;
- **přiřazovací** – přiřazování pojmů dle předem stanovených požadavků;
- **uspořádací** – seřazování pojmů dle stanoveného pravidla;
- **roztříd'ovací** – třídění dle stanoveného pravidla souboru pojmů do jednotlivých skupin;
- **vedoucí k pozorování přírodnin a k pokusům**⁵¹.

Pod pojmem pracovní list si lze představit arch papíru, na kterém jsou předtištěny úkoly a cvičení většinou pro samostatnou práci žáků. Jejich nejdůležitější funkce je motivace žáků – pracovní listy by tedy měly být pro žáky konstruovány zábavnou formou, aby se zvýšila jejich motivace k činnosti, k procvičování a učivo bylo žáky snadněji pochopeno. Podoba pracovního listu a typy úloh záleží na vytyčených cílech a toho, čeho se chce prostřednictvím pracovního listu u žáků dosáhnout. Zadání musí být vždy pro žáky srozumitelné a při jeho tvorbě se musí respektovat didaktické zásady. Důležitá je rovněž i grafická úprava pracovního listu – velikost a styl písma, obrázky apod.

⁵⁰ ŠOBÁŇ, M. Škola muzejní pedagogiky 6: stručná teorie a praxe muzejní pedagogiky. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1871-1.

⁵¹ VOSIČKOVÁ, J. Didaktika přírodovědné části prvouky a přírodovědy pro učitelství prvního stupně. Praha: Pedagogická fakulta Karlovy univerzity v Praze, 1998. ISBN 80-86039-53-6. S. 25-26.

4 Shrnutí teoretické části

Předkládaná diplomová práce se zabývá specifiky v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníků základní školy běžného typu a základní školy logopedické. Následující část se zabývá teoretickými východisky dané problematiky, jejíž cílem bylo zpracovat a analyzovat informace vztahující se k problematice narušené komunikační schopnosti a práci s textem tak, jak jsou prezentovány v tuzemské a zahraniční odborné literatuře.

V teoretické části vycházíme z toho, jak úzce spolu souvisí čtení s porozuměním a práce s textem. Rádi bychom prokázali vzájemný vztah toho, jak narušená komunikační schopnost ovlivňuje žákovu práci s textem. Při určování specifik v práci s textem vycházíme z problémů, které se vyskytují u žáků s narušenou komunikační schopností. V závěrečné práci vycházíme z poznatků týkající se jazykových rovin, jelikož z nich plynou žákovi obtíže, které mohou výrazně ovlivnit jeho výchovně-vzdělávací proces a jeho školní úspěšnost. První kapitola je zaměřena na vymezení základní pojmů týkající se diplomové práce, obeznamujeme se zde s různými názory, jak někteří autoři vnímají pojmy čtení, porozumění a narušená komunikační schopnost, jelikož mezi těmito pojmy se často setkáváme s terminologickou nejednoznačností. Další kapitoly poukazují na poznatky týkající se specifik žáka s narušenou komunikační schopností ve škole a jeho úspěšnost ve škole, jakými způsoby se mohou obtíže projevat v jazykových rovinách. Poznatky jsou zaměřené také na problémy, se kterými se musí žák s narušenou komunikační schopností potýkat během výchovně-vzdělávacího procesu a způsoby, kterými se může ovlivnit jeho školní úspěšnost. Důležité pro teoretickou část je rovněž teoretické vymezení čtení s porozuměním a jeho vztah k oboru logopedie. Při praktické části diplomové práce jsme se zaměřovali také na specifika v práci s textem mezi jednotlivými pohlavími – vymezujeme tedy vztah pohlaví a čtení s porozuměním. Výzkumné šetření v praktické části diplomové práce provedeno za pomoci pracovních listů – srovnáváme metody k ověřování porozumění textu, z nichž mezi nejdůležitější radíme reprodukci textu, a právě pracovní listy.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Praktická východiska diplomové práce

V předkládané empirické části diplomové práci se zaměříme na praktickou aplikaci pracovního textu zaměřeného na práci s textem do vyučovacích hodin českého jazyka žáků třetího a čtvrtého ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu. Záměrem diplomové práce je zjistit souvislost mezi narušenou komunikační schopností a porozuměním textu žáků vzhledem k jejich práci s textem. Potvrdit, zda existuje vztah mezi narušenou komunikační schopností žáků a porozuměním textu k jejich práci s textem, která je aplikována prostřednictvím pracovních listů ve vyučovacích hodinách českého jazyka. Dílčími cíli je vytvořit pracovní listy, které se věnují problematice práce s textem na základě čtení s porozuměním u žáků třetího a čtvrtého ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu, následně tento pracovní list aplikovat v hodinách českého jazyka. Zjistit, zda je úroveň porozumění textům a specifika práce s textem ovlivněna žákovou narušenou komunikační schopností či nikoli. Vyhodnotit, jaká specifika v práci s textem převládají u žáků základní školy logopedické a základní školy běžného typu, jak se tato zjištěná specifika u žáků liší. Zjistit, jak se liší specifika v práci s textem u žáků třetího ročníku a u žáků čtvrtého ročníku základní školy logopedické i základní školy běžného typu.

Výzkumné šetření proběhlo na základní škole logopedické a základní škole běžného typu. V případě základní školy logopedické se jedná o úplnou školu, kde jsou vzdělávání žáci od prvního do devátého ročníku. Jelikož se jedná o vzdělávání v systému speciálního školství, tj. v základní škole logopedické, očekává se od školy odstranění či zmírnění projevů narušené komunikační schopnosti. Jak již bylo zmíněno, jsou zde vzdělávání žáci až do devátého ročníku, avšak v případě optimálního zvládnutí nápravy narušené komunikační schopnosti se předpokládá, že žáci dokončí školní docházku v běžné základní škole. Bendová⁵² podotýká, že v základní škole logopedické je kladen důraz na eliminaci či zmírnění projevů narušené komunikační schopnosti v rámci výchovně-vzdělávacího procesu žáků výběrem vhodných edukačních metod a

⁵² Srov. BENDO VÁ, P. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6. S. 23.

didaktických pomůcek, přičemž je důležitou součástí tohoto postupu i individuální či skupinová logopedická intervence těchto žáků.

6 Výzkumné šetření

Do výzkumného šetření byla zapojena základní škola logopedická a základní škola běžného typu.

Cílem naší práce je rozpoznat specifika v práci s textem u žáků navštěvující základní školu logopedickou a u žáků základní školy běžného typu. Výsledky byly uchopeny komplexně, ale také v rámci jednotlivých ročníků a typu školy.

Empirická část předkládané diplomové práce je zaměřena na analýzu a vyhodnocení získaných dat v průběhu výzkumného šetření prostřednictvím pracovních listů. Ke zpracování zjištěných dat bude využito kvantitativních metod. Výzkumné šetření bude doplněno o tvorbu pracovních listů, které jsou zaměřené na porozumění textu a práci s textem. Jako výzkumný nástroj byl vytvořen nestandardizovaný didaktický test, který byl součástí pracovního listu. Nestandardizovaný didaktický test byl použit pro zjištění úrovně porozumění textu u žáků. Jeřábek a Bílek⁵³ uvádí, že se jedná o nejčastější test ve školní praxi.

Cílem výzkumného šetření se přinést poznatky o tom, jaká je souvislost mezi narušenou komunikační schopností a porozuměním textu žáků vzhledem k jejich práci s textem.

6.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem praktické části závěrečné práce je empiricky potvrdit, zda existuje vztah mezi narušenou komunikační schopností žáků a porozuměním textu k jejich práci s textem. Hlavní cíl praktické části je rozpracován do následujících dílčích cílů:

- **dílčí cíl č. 1** - vytvořit pracovní listy, které se věnují problematice práce s textem na základě čtení s porozuměním u žáků třetího a čtvrtého ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu;
- **dílčí cíl č. 2** - aplikovat pracovní list v hodinách českého jazyka;
- **dílčí cíl č. 3** - zjistit, jak ovlivňuje narušená komunikační schopnost úroveň porozumění a práci s textem;

⁵³ JEŘÁBEK, Ondřej a Martin BÍLEK. Teorie a praxe tvorby didaktických testů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2494-1. S. 5.

- **dílčí cíl č. 4** - vyhodnotit, jaká specifika v práci s textem se vyskytují u žáků základní školy logopedické a základní školy běžného typu;

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum se uskutečnil na jaře školního roku 2017/2018, a to v měsících duben a květen, na vybrané běžné základní škole a základní škole logopedické. Výzkumné šetření probíhající na základní škole logopedické probíhalo zároveň v rámci odborné pedagogické praxe. Výzkum byl proveden po schválení ředitelství školy.

Pro účely výzkumného šetření bylo nutné navázat komunikaci a spolupráci s oběma typy základních škol. Navázání kontaktu se základní školou logopedickou i základní školou běžného typu proběhlo bez problémů a jejich postoj k výzkumnému šetření byl kladný. Vedení základní školy logopedické umožnilo i pedagogickou praxi a v rámci ní proběhlo výzkumné šetření. Důležitým prvkem ve výzkumném šetření byla i spolupráce třídních učitelek vybraných tříd. Po osobním setkání s řediteli na obou základních školách a podepsáním informovaného souhlasu pro ředitele školy (Příloha 1) bylo vyhověno s realizací výzkumného šetření. Následně byly kontaktovány třídní učitelky jednotlivých třetích a čtvrtých tříd, rovněž na obou školách, kterým byl popsán záměr výzkumného šetření.

Prostřednictvím třídních učitelek byly rozeslány informované souhlasy pro zákonné zástupce (Příloha 2), které obsahovaly průvodní dopis pro zákonné zástupce s uvedeným jménem a datem narození jejich dětí. Dále obsahoval jejich souhlas, aby jejich dítě mohlo zpracovat pracovní list týkající se výzkumného šetření. Získané údaje jsou soustředěny u ředitelství dané základní školy.

Výzkumný vzorek (skupinu respondentů) základní školy logopedické tvoří žáci prvního stupně na základě záměrného výběru, jehož hlavním požadavkem byl typ základní školy, ve kterém jsou vzděláváni žáci s narušenou komunikační schopností. Nejčastěji se jedná o děti s vývojovou dysfázií, opožděným vývojem řeči a dyslálií. Škola zabezpečuje péči i o děti s neurotickými poruchami řeči, poruchami plynulosti řeči, palatolálií a elektivním mutismem. Dalším požadavkem byl ročník, který žáci navštěvují. Jedná se o žáky třetího a čtvrtého ročníku, vždy z dvou paralelních tříd. Výzkumný vzorek základní školy běžného typu tvoří rovněž žáci navštěvující třetí a čtvrtý ročník prvního stupně základní školy, avšak zde je každý ročník zastoupen pouze

jednou⁵⁴. Primární volbou byl typ školy, dalším kritériem byla ochota ke spolupráci při výzkumném šetření.

Důvodem volby daných ročníků byla skutečnost, že žáci těchto ročníků již mají zvládnutou techniku čtení a je u nich důležité rozvíjet porozumění čtenému textu a práci s daným textem. Třetí ročník zároveň představuje mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře, kdy dochází k osvojení a automatizaci dovednosti číst a psát s porozuměním⁵⁵. Zezulková⁵⁶ dále uvádí, že od žáků uvedených ročníků se očekává tzv. studijní čtení, které je podmínkou kladných úspěchů učení žáků.

Tabulka 1 znázorňuje návratnost informovaných souhlasů od zákonných zástupců (rodičů) žáků ze základní školy logopedické.

Tabulka 1: Návratnost informovaných souhlasů od zákonných zástupců žáků ze základní školy logopedické

	vráceno		nevráceno		celkem	
	n	%	n	%	n	%
počet	40	100,00	0	0,00	40	100,00

Ze základní školy logopedické jsme oslovili celkem 40 rodičů, všichni rodiče, tj. 100 %, informované souhlasy vrátili.

Z běžné základní školy bylo osloveno 45 zákonných zástupců, i u těchto byla návratnost informovaných souhlasů stoprocentní. Návratnost informovaných souhlasů od rodičů žáků z běžné základní školy znázorňuje Tabulka 2.

⁵⁴ Důvodem zastoupení jedné třídy ze třetího a čtvrtého ročníku je fakt, že základní škola běžného typu, na které probíhalo výzkumné šetření je pouze do pátého ročníku a každý ročník je zde zastoupen právě jednou třídou.

⁵⁵ Srov. ZEULKOVÁ, Eva. Procesy porozumění čtenému textu zaměřením na literární zkušenost ve vztahu k vybraným cílovým skupinám žáků. In: ADAMUS, Petr, Petr FRANIOK, Martin KALEJA a Eva ZEULKOVÁ. Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015, s. 38-64. ISBN 97880-74647987. S. 43-44.

⁵⁶ Srov. ZEULKOVÁ, Eva. Procesy porozumění čtenému textu zaměřením na literární zkušenost ve vztahu k vybraným cílovým skupinám žáků. In: ADAMUS, Petr, Petr FRANIOK, Martin KALEJA a Eva ZEULKOVÁ. Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015, s. 38-64. ISBN 97880-74647987. S. 44.

Tabulka 2: návratnost informovaných souhlasů od rodičů žáků ze základní školy logopedické

	vráceno		nevráceno		celkem	
	n	%	n	%	n	%
počet	45	100,00	0	0,00	45	100,00

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 81 žáků ze základní školy logopedické a základní školy běžného typu. Jedná se o žáky ze třetího a čtvrtého ročníku.

Na základě vrácených informačních dopisů souhlasilo s výzkumným šetřením 38 rodičů (95 %) ze základní školy logopedické. Se zapojením jejich dítěte do výzkumného šetření nesouhlasili 2 rodiče (5 %). Souhlas zákonných zástupců žáků základní školy logopedické znázorňuje Tabulka 3.

Tabulka 3: Souhlasy rodičů s výzkumným šetřením u žáků základní školy logopedické

	souhlasilo		nesouhlasilo		celkem	
	n	%	n	%	n	%
počet	38	95,00	2	0,00	40	100,00

Na základě vrácených informačních souhlasů od zákonných zástupců žáků běžné základní školy s výzkumným šetřením souhlasilo 43 rodičů (95,56 %). Souhlas neudělili 2 rodiče (4,44 %). Tabulka 4 znázorňuje souhlas zákonných zástupců základní školy běžného typu.

Tabulka 4: Souhlasy rodičů s výzkumným šetřením u žáků základní školy běžného typu

	souhlasilo		nesouhlasilo		celkem	
	n	%	n	%	n	%
počet souhlasů	43	95,56	2	4,44	45	100,00

Tabulka 3 a Tabulka 4 ilustruje, že z celkového počtu 85 vrácených informačních souhlasů vyjádřilo kladný postoj s výzkumným šetřením 81 (95,29 %) zákonných Tabulka 5 znázorňuje zastoupení žáků v jednotlivých ročnících u základní školy logopedické.

Tabulka 5: Zastoupení žáků základní školy logopedické

	chlapci		dívky		celkem	
	n	%	n	%	n	%
III. A	5	21,74	3	20,00	8	21,05
III. B	8	34,78	4	26,67	12	31,58
IV. A	5	21,74	4	26,67	9	23,68
IV. B	5	21,74	4	26,67	9	23,68
celkem	23	100,00	15	100,00	38	100,00

Zastoupení žáků v jednotlivých ročnících základní školy běžného typu znázorňuje Tabulka 6.

Tabulka 6: Zastoupení žáků základní školy běžného typu

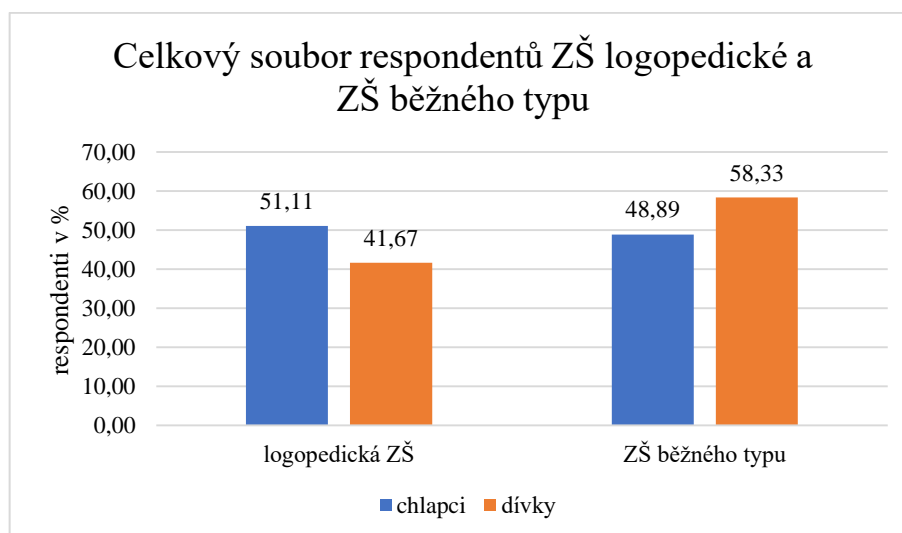
	chlapci		dívky		celkem	
	n	%	n	%	n	%
III. třída	13	59,09	11	52,38	24	55,81
IV. třída	9	40,91	10	47,62	19	44,19
celkem	22	100,00	21	100,00	43	100,00

Celkový soubor respondentů činí 81 žáků, z toho 47 (58,02 %) chlapců a 34 (41,98 %) dívek. Žáků základní školy logopedické je 38, přičemž dané ročníky navštěvuje 26 (68,42 %) chlapců a 12 (31,58 %) dívek. Třetí a čtvrtý ročník základní školy běžného typu navštěvuje celkově 43 žáků, 21 (48,84 %) chlapců, zbylých 22 (51,16 %) dívek. Rozložení výzkumného vzorku z pohledu pohlaví u daných základních škol není rovnoměrné, což znázorňuje Tabulka 7 a Graf 1. Následující tabulka i graf

ilustrují pohlaví a rozložení respondentů v jednotlivých základních školách. Vzhledem k dané oblasti výzkumného šetření, tedy v prostředí základní školy logopedické, se dala ve výzkumném souboru předpokládat převaha chlapců.

Tabulka 7: Celkový soubor respondentů základní školy logopedické a základní školy běžného typu

	chlapci		dívký		celkem	
	n	%	n	%	n	%
logopedická ZŠ	23	51,11	15	41,67	38	46,91
ZŠ běžného typu	22	48,89	21	58,33	43	53,09
celkem	45	100,00	36	100,00	81	100,00



Graf 1: Celkový soubor respondentů základní školy logopedické a základní školy běžného typu

Z Tabulky 7 a Grafu 1 je patrné, že největší zastoupení v ročnících, ve kterých probíhalo výzkumné šetření, mají na základní škole logopedické chlapci, a to o 20,03 % více. Daný výsledek potvrzuje fakt, že je mezi žáky s narušenou komunikační schopností četnější výskyt chlapců nad dívkami. Klenková⁵⁷ zmiňuje tzv. sexuální rozlišení v převaze hemisfér, kdy se předpokládá, že dojde u chlapců k poškození mozku již v nitroděložním vývoji. To vede ke skutečnosti, že se ve třídách

⁵⁷ Srov. KLENKOVÁ, J. Logopedie. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2. S. 69.

v logopedických školách častěji vyskytují právě chlapci. Potvrdilo se to i v našem výzkumném souboru, kdy z počtu 38 žáků navštěvující základní školu logopedickou je celých 68,42 % chlapců s narušenou komunikační schopností.

Další nezávislou proměnnou, kterou jsme v našem výzkumném souboru sledovali je míra porozumění textu z celkového počtu respondentů. Porozumění textu žáků bylo výchozí pro jejich další práci s textem. Tabulka 8 znázorňuje míru porozumění textu z celkového souboru respondentů bez rozlišení typu základních škol.

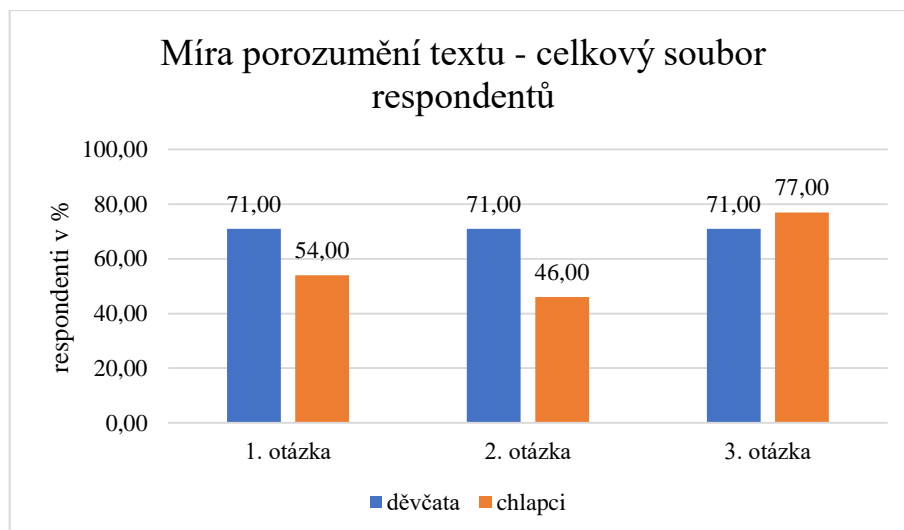
Tabulka 8: Míra porozumění textu z celkového souboru respondentů

			děvčata	chlapci	celkem
1. otázka	*P1	n	33	34	67
		%	71,00	54,00	60,00
	**N1	n	3	11	14
		%	29,00	46,00	40,00
	celkem	n	36	45	81
		%	100,00	100,00	100,00
2. otázka	*P2	n	31	33	64
		%	71,00	46,00	55,00
	**N2	n	5	12	17
		%	29,00	54,00	45,00
	celkem	n	36	45	81
		%	100,00	100,00	100,00
3. otázka	*P3	n	32	40	72
		%	71,00	77,00	75,00
	**N3	n	4	5	9
		%	29,00	23,00	25,00
	celkem	n	36	45	81
		%	100,00	100,00	100,00

*P_x....porozumění dané otázky

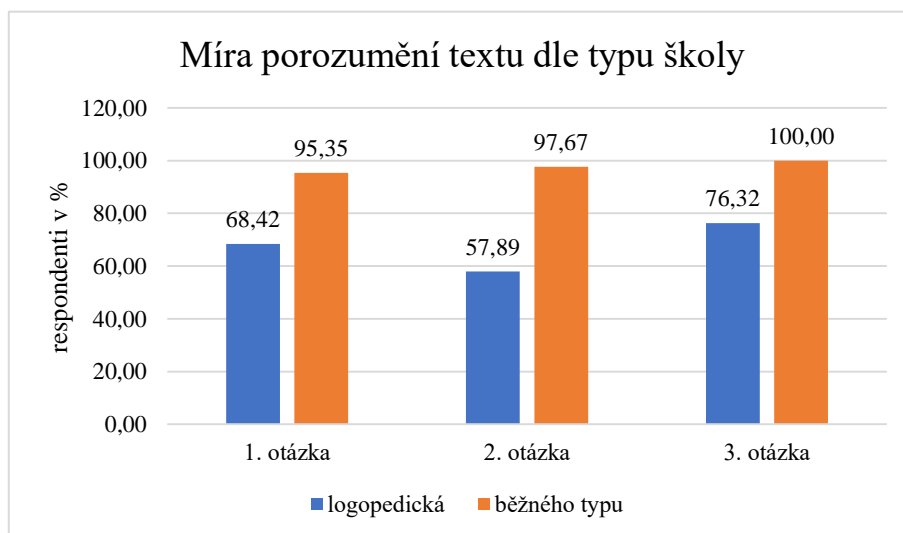
**N_x....neporozumění dané otázky

Jak vyplývá z Tabulky 8 a Grafu 2, tak z celkového souboru 81 respondentů mají v otázce číslo jedna a dva lepší míru porozumění dívky o 17 %. V případě porozumění otázce číslo tři jsou však děvčata o 6 % horší než chlapci.



Graf 2: Míra porozumění textu z celkového souboru respondentů

Následující rozdělení nám umožní rozpoznat, jaká je úroveň porozumění textu u žáků v běžné základní škole a logopedické základní škole. Z hlediska narušené komunikační schopnosti u žáků základní školy logopedické, předpokládáme u těchto žáků nižší úroveň porozumění danému textu. Graf 3 znázorňuje míru porozumění textu u žáků základní školy běžného typu a základní školy logopedické.



Náš soubor respondentů potvrzuje předpokládanou nižší úroveň porozumění u žáků základní školy logopedické. Jak ukazuje Tabulka 9, ve výzkumném souboru mají žáci základní školy běžného typu vyšší úroveň porozumění než žáci ze základní školy logopedické. V první a druhé otázce se jedná o téměř stoprocentní porozumění textu – první otázce neporozumělo 4,65 %, druhé otázce neporozumělo z celkového počtu 43 respondentů pouhých 2,33 %. V případě třetí otázky se jedná o 100 % porozumění textu u žáků základní školy běžného typu. Výsledky v tabulce dále ukazují, že nadpoloviční většina respondentů ze základní školy logopedické otázkám týkající se textu porozuměla. První otázce porozumělo 26 žáků (68,42 %), v případě druhé otázky je nejpatrnější rozdíl mezi žáky základní školy běžného typu a žáky základní školy logopedické. Z celkového počtu 38 respondentů základní školy logopedické dané otázky porozumělo 22 žáků (57,89 %), což je o 39,78 % méně než u žáků základní školy běžného typu. Třetí otázce porozumělo 29 žáků (76,32 %). Pomocí následujících údajů jsme naplnili dílčí cíl č. 3, kdy jsme si dali za cíl vyhodnotit, jak ovlivňuje narušená komunikační schopnost úroveň porozumění a práci s textem. Žáci s narušenou komunikační schopností mají problémy související s lexikálně-sémantickou rovinou jazyka, která se orientuje na aktivní i pasivní zásobu jedince, schopnosti porozumět významu slov. Bendová⁵⁸ uvádí, že se deficity v dané rovině jazyka projevují omezenou slovní zásobou, latencemi v odpovědích a vyskytují se rovněž obtíže v porozumění řeči, v chápání textu či zadání úkolu. Graf 3 ilustruje, že žáci ze základní školy logopedické mají nižší úroveň porozumění textu.

⁵⁸ Srov. BENDOVIÁ, P. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6. S. 14-15.

Tabulka 9: Míra porozumění textu dle typu školy

základní škola			logopedická	běžného typu	celkem
1. otázka	*P1	n	26	41	67
		%	68,42	95,35	82,72
	**N1	n	12	2	14
		%	31,58	4,65	17,28
	celkem	n	38	43	81
		%	100,00	100,00	100,00
2. otázka	*P2	n	22	42	64
		%	57,89	97,67	79,01
	**N2	n	16	1	17
		%	42,11	2,33	20,99
	celkem	n	38	43	81
		%	100,00	100,00	100,00
3. otázka	*P3	n	29	43	72
		%	76,32	100,00	88,89
	**N3	n	9	0	9
		%	23,68	0,00	11,11
	celkem	n	38	43	81
		%	100,00	100,00	100,00

*P_x....porozumění dané otázky

**N_x....neporozumění dané otázky

Další charakteristikou zkoumaného je rozdělení míry porozumění textu dle jednotlivých ročníků. Zde jsme soubor rozdělili na skupinu žáků třetích ročníků a skupinu žáků čtvrtých ročníků. Z hlediska lepšího zvládnutí techniky čtení u žáků čtvrtých ročníků, předpokládáme u těchto žáků lepší úroveň porozumění danému textu. Přehledné rozdělení výzkumného souboru dle jednotlivých ročníků a žakovy míry porozumění textu uvádí Tabulka 10 a Graf 4.

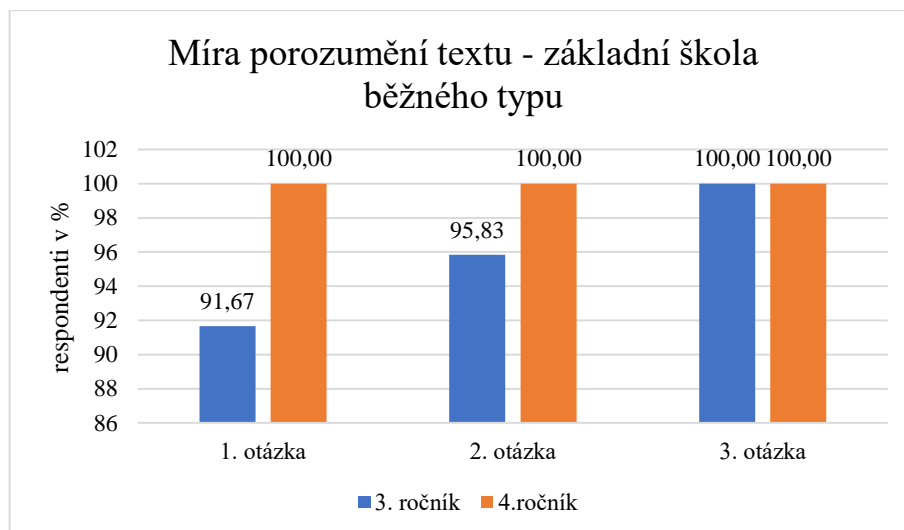
Tabulka 10: Míra porozumění textu u žáků 3. a 4. ročníku základní školy základní školy běžného typu

základní škola běžného typu			3. ročník	4.ročník	celkem
1. otázka	*P1	n	22	19	41
		%	91,67	100,00	95,35
	**N1	n	2	0	2
		%	8,33	0,00	4,65
	celkem	n	24	19	43
%		100,00	100,00	100,00	
2. otázka	*P2	n	23	19	42
		%	95,83	100,00	97,67
	**N2	n	1	0	1
		%	4,17	0,00	2,33
	celkem	n	24	19	43
%		100,00	100,00	100,00	
3. otázka	*P3	n	24	19	43
		%	100,00	100,00	100,00
	**N3	n	0	0	0
		%	0,00	0,00	0,00
	celkem	n	24	19	43
%		100,00	100,00	100,00	

*P_x....porozumění dané otázky

**N_x....neporozumění dané otázky

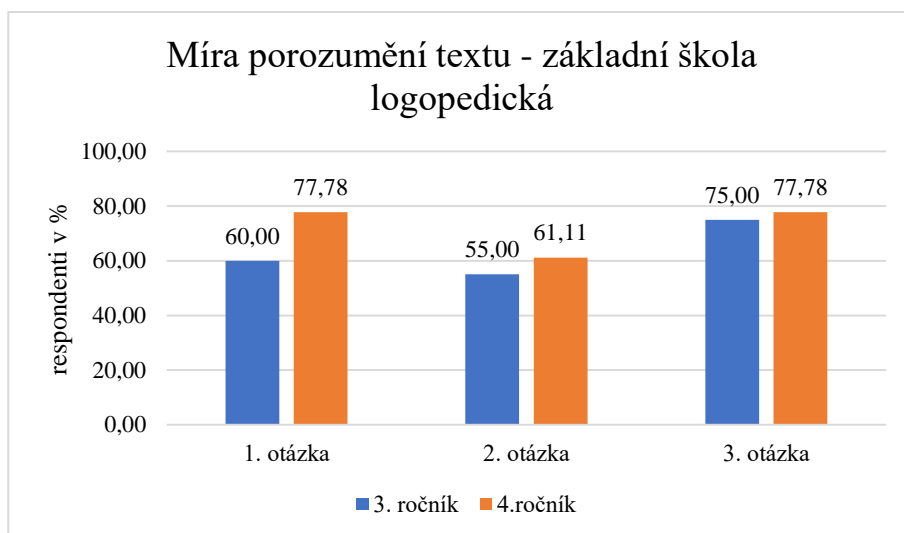
Předchozí Graf 3 znázorňoval, že z celkového počtu respondentů základní školy běžného typu neměli s porozuměním textu větší obtíže. Graf 4 nám ilustruje rozdělení míry porozumění textu na základě jednotlivých ročníků základní školy běžného typu. Z Grafu 4 je patrné, že žáci 4. ročníku neměli s otázkami na porozumění textu žádné obtíže, zatímco žáci 3. ročníku měli obtíže porozumět otázkce číslo jedna a dva.



Graf 3: Míra porozumění textu u žáků 3. a 4. ročníku základní školy běžného typu

Z Tabulky 10 a Grafu 4 je patrné, že u 100 % žáků 4. ročníku je vysoká míra porozumění textu, kdy žáci porozuměli a správně zodpověděli všechny otázky. U žáků 3. ročníku se jedná pouze o třetí otázku, na kterou zodpovědělo správně všech 24 žáků (100 %). Otázce číslo jedna neporozumělo 8,33 % žáků, u otázky číslo dvě je již úroveň porozumění vyšší, jelikož dané otázce neporozumělo pouhých 4,17 % žáků.

U předchozího Grafu 3 lze spatřit, že z celkového počtu respondentů základní školy logopedické napoloviční většina žáků porozuměla danému textu a byla schopna správně odpovědět na otázky. Graf 5 nám zobrazuje rozdělení žákovi míry porozumění textu na základě jednotlivých ročníků základní školy logopedické. Z Grafu 5 je zřejmé, že žáci 4. ročníku mají vyšší úroveň porozumění než žáci 3. ročníku.



Graf 4: Míra porozumění u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické

Tabulka 11: Míra porozumění u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické

základní škola logopedická			3. ročník	4.ročník	celkem
1. otázka	*P1	n	12	14	26
		%	60,00	77,78	68,42
	**N1	n	8	4	12
		%	40,00	22,22	31,58
	celkem	n	20	18	38
		%	100,00	100,00	100,00
2. otázka	*P2	n	11	11	22
		%	55,00	61,11	57,89
	**N2	n	9	7	16
		%	45,00	38,89	42,11
	celkem	n	20	18	38
		%	100,00	100,00	100,00
3. otázka	*P3	n	15	14	29
		%	75,00	77,78	76,32
	**N3	n	5	4	9
		%	25,00	22,22	23,68
	celkem	n	20	18	38
		%	100,00	100,00	100,00

*P_x....porozumění dané otázky

**N_x....neporozumění dané otázky

Z Tabulky 11 a Grafu 5 je zjevné, že žáci 3. ročníku mají nižší úroveň porozumění než žáci 4. ročníku. Otázce číslo jedna neporozumělo 40 % žáků, což je o

17,78 % více žáků než ve 4. ročníku. Z uvedené tabulky lze vyčíst, že otázka číslo dvě byla pro žáky těžší na porozumění než otázka číslo jedna – správně na ni odpovědělo 11 žáků (55 %) z celkového počtu 20 žáků. Jedná se však o 6,11 % žáků méně, než je tomu v případě žáků 4. ročníku. V případě otázky číslo tři je rozdíl v míře porozumění u žáků 3. a 4. ročníků nejmenší, 5 žáků (25 %) ze 3. ročníku neporozumělo textu, v případě 4. ročníku se jedná o 22,22 % žáků.

Při osvojování čtení je důležité zvládnout techniku čtení i porozumění čtenému textu. Beneš⁵⁹ uvádí, že techniku čtení a čtení s porozuměním nelze od sebe odtrhávat. V prvním stádiu výuky je však v popředí nácvik techniky čtení a až později porozumění čtenému textu. Lze tedy tvrdit, že náš soubor respondentů základní školy běžného typu i základní školy logopedické potvrzuje předpokládanou lepší techniku čtení u žáků čtvrtého ročníku.

6.3 Metodologie výzkumného šetření

V dané kapitole popisujeme metody, které byly zvoleny pro sběr dat do empirické části diplomové práce.

Pro empirické šetření byla zvolena jedna z efektivních metod kvantitativního výzkumu, a to metoda testů. Daná metoda byla respondentům zprostředkována formou pracovních listů, které žáci vyplnili. Pro tuto potřebu porozumění čteného textu byl vytvořen výzkumný nástroj, a to nestandardizovaný didaktický test, který obsahoval sadu tří otázek týkající se textu. Další testové úlohy v pracovním listu u respondentů ověřoval jejich práci s daným textem. Dané metody byly zvoleny z důvodu zjištění úrovně porozumění textu a rovněž z hlediska jejího účinného, jednoduchého zpracování respondenty a jejího vyhodnocení.

6.3.1 Nestandardizovaný didaktický test

Jedná se o test, který si učitelé připravují sami pro svoji vlastní potřebu. Při těchto testech není k dispozici testová příručka či stanovená testová norma a neproběhlo u nich ověřování na větším vzorku žáků⁶⁰.

⁵⁹ Srov. BENEŠ, E. Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 164.

⁶⁰ Srov. CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3. S. 180.

Pro naše výzkumné šetření byl sestaven nestandardizovaný test, který byl určen pro žáky třetího a čtvrtého ročníku základní školy a jeho úkolem bylo přiblížit specifika v práci s textem u žáků základní školy logopedické a základní školy běžného typu. Test byl součástí pracovního listu a obsahoval celkem tři otevřené otázky, které se týkaly textu. Žáci na ně po přečtení textu odpovídali. Každá otázka měla pouze jednu správnou odpověď.

6.3.2 Pracovní list

Pro výzkum práce s textem pro žáky třetích a čtvrtých ročníků základní školy byl vytvořen pracovní list. Vyplňování pracovních listů následovalo po přečtení textu a zodpovězením předchozích tří otázek, kterými jsme ověřovali úroveň porozumění textu.

Pracovní list obsahoval otázky:

- s otevřenou odpovědí;
- jejichž odpověď museli v textu vyhledat.

6.3.2.1 Tvorba testových úloh v pracovním listě

Pracovní list byl vytvořen tak, aby byl vhodný pro záměry výzkumného šetření a současně byl pro žáky poutavý a zábavný. Prvotní záměr pracovního listu porozumění textu, orientace v textu a sestavení úkolů pro práci s textem.

Pro účely zjištění fonologickému uvědomění byl vytvořen pracovní list se šesti testovacími úlohami (Příloha 3). Jednotlivé úlohy jsou rozděleny na dílčí oblasti a problémy, které se vztahují k cílům výzkumu. K tomuto zjištění je určena první část pracovního listu, který obsahuje nestandardizovaný didaktický test (viz kapitola 2.3.1 Nestandardizovaný didaktický test). Daná Oblast 1 zahrnuje literární text a úkol číslo 1, který obsahuje sadu tří otázek s otevřenou odpovědí, jímž zjišťujeme „úroveň čtení s porozuměním“. Literární text pro práci s textem byl vybrán z knihy „Malý princ“ od autora Antoina de Saint Exupéry⁶¹. Byl zvolen úryvek z Kapitoly XI. – Domýšlivec⁶². Otázky na zjištění úrovně porozumění čtení si autorka diplomové práce vytvořila sama. Špatné zodpovězení či nezodpovězení konkrétní otázky jsme považovali za nesprávnou odpověď.

⁶¹ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. Malý princ. 14. vydání. Přeložil R. PODANÝ. Praha: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-04762-1.

⁶² Ibid. S. 46-47.

Hlavní část pracovního listu tvoří jednotlivé úkoly pro práci s textem. Obsahuje celkem pět úloh, které jsou sestaveny tak, aby nebyly jednotvárné a současně byly pro respondenty s narušenou komunikační schopností srozumitelné. Oblast 2, jež zahrnuje úkol 2, zjišťovala „schopnost respondentů vnímat předložený rytmus za pomoci jeho grafické podoby“. Oblast 3 je zaměřena na „schopnost respondentů najít v textu a napsat slova dle určitého počtu slabik“ a k jejímu zjištění slouží úkol 3. Oblast 4 zjišťovala „úroveň orientace v textu a nalezení správného slova“ a je zjišťována prostřednictvím úkolu 4. Oblast 5 slouží ke zjištění, zda jsou respondenti schopni „rozdělit slova a slovní spojení“. Oblast 6 prostřednictvím úkolu 6 zjišťovala „schopnost správně složit slovo ze slabik, a zda ho respondenti najdou a podtrhnou v textu“. Úkoly v hlavní části pracovního listu zaměřené na práci s textem byly rovněž vytvořené autorkou diplomové práce.

Žáci 3. a 4. ročníků základní školy logopedické i běžného typu měli stejný typ pracovního listu a byl jim předložen ve vyučovacím předmětu Český jazyk. Při tvorbě pracovních listů bylo důležité grafické zpracování, které je důležité zvláště pro žáky ze základní školy logopedické, jenž potřebují přehledné členění textu a správně zvolenou velikost písma, aby bylo pro ně dobře čitelné.

7 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím pracovního listu, jehož součástí byl nestandardizovaný didaktický test, v říjnu školního roku 2018/2019 na základní škole logopedické a základní škole běžného typu v rámci souvislé speciálně-pedagogické praxe. Nejdříve byli osloveni ředitelé škol s žádostí o vykonání souvislé speciálně-pedagogické praxe, kdy v rámci jednání došlo i k souhlasu realizovat dané výzkumné šetření. Ředitelům obou typům základních škol byly sděleny všechny potřebné informace, které se výzkumného šetření týkají. Ve spolupráci s vyučujícími, které měli na obou typech škol na starosti pedagogickou praxi, byli osloveni učitelé jednotlivých třetích a čtvrtých ročníků a seznámeni s výzkumným šetřením. Po seznámení s jednotlivými vyučujícími byly domluveny jednotlivé výstupy ve vyučovacích hodinách Českého jazyka.

Výzkumnému šetření předcházelo sestavení pracovního listu, který byl ověřen pilotáží (celkem 30 dotazníků) u žáků 5. ročníku základní školy logopedické a u žáků 5. ročníku základní školy běžného typu v rámci předmětu Český jazyk. Před podáním pracovního listu byly žákům předány instrukce, jak pracovní list vyplňovat. Po konzultacích a drobných úpravách byly pracovní listy distribuovány do 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu.

Administrace pracovních listů lze předat respondentům mnoha způsoby. V tomto výzkumném šetření byla zajištěna prostřednictvím osobního kontaktu přímo s respondenty, kdy jim byl vysvětlen cíl šetření. Pracovní listy byly respondentům předány v hodině Českého jazyka, která byla předem domluvena s vyučujícím konkrétního ročníku.

V rámci daných základních škol bylo distribuováno:

- základní škola logopedická – 38 pracovních listů;
- základní škola běžného typu – 43 pracovních listů.

Celkem jsme žákům distribuovali 81 pracovních listů. Po utřídění platných pracovních listů byla jejich návratnost stoprocentní. Daný způsob distribuce, tzn. osobním kontaktem, zajistil stoprocentní návratnost od všech přítomných žáků, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření.

7.1 Metodologická část – práce s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu

Cílem následující části diplomové práce je zpracovat pracovní list na práci s textem. Zpracované pracovní listy byly aplikovány v hodinách českého jazyka u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu v rámci speciálně-pedagogické praxe, která proběhla v říjnu školního roku 2018/2019. Pracovní list byl rozčleněn do dvou částí. První část pracovního listu obsahuje literární text, na nějž navazuje nestandardizovaný didaktický test. Test obsahuje sadu tří otázek s otevřenou odpovědí, jimiž zjišťujeme úroveň čtení porozumění respondentů. Špatné zodpovězení či nezodpovězení otázky bylo považováno za nesprávnou odpověď. Druhá část pracovního listu je tvořena jednotlivými úkoly pro práci s textem. Pracovní list je součástí Přílohy 3 a podrobný popis jednotlivých testových úloh je charakterizován v kapitole 7.1.1.

7.1.1 Popis jednotlivých testových úloh v pracovním listě

Následující kapitola představuje popis jednotlivých testových úloh v pracovním listě. Testových úloh v pracovním listě bylo celkem šest a byly vytvořeny tak, aby byly pro žáky, co nejvíce srozumitelné a zajímavé.

Jako výchozí text pro práci s textem byl použit úryvek z knihy Malý princ od autora Antoina de Saint Exupéry, kapitola XI. – Domýšlivec⁶³.

⁶³ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. Malý princ. 14. vydání. Přeložil R. PODANÝ. Praha: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-04762-1. S. 46-47.

Na druhé planetě bydlil domýšlivec.

„Á, hledme, přichází mě navštívit nějaký obdivovatel!“ zvolal zdálky domýšlivec, jakmile malého prince spatřil. Domýšlivci totiž vidí ve všech lidech obdivovatele.

„Dobrý den,“ řekl malý princ. „Vy máte ale divný klobouk.“

„To proto, abych mohl zdravit,“ odpověděl domýšlivec. „Abych mohl zdravit, když mě s jásotem vítají. Bohužel tudy nikdy nikdo nejde.“

„Tak?“ odvětil malý princ, protože nepochopil.

„Zatleskej,“ poradil mu tedy domýšlivec.

Malý princ zatleskal. Domýšlivec pozvedl klobouk a skromně pozdravil.

To je zábavnější než návštěva u krále, řekl si v duchu malý princ. A začal znovu tleskat. Domýšlivec znovu smekl a zdravil.

Ale když to tak dělal malý princ pět minut, unavil se jednotvárností hry.

„A co se musí udělat, aby klobouk spadl?“ zeptal se.

Domýšlivec ho však neslyšel. Domýšlivci slyší pouze chválu.

„Skutečně se mi hodně obdivuješ?“ zeptal se malého prince.

„Co to znamená obdivovat se?“

„Obdivovat se znamená uznat, že jsem člověkem nejkrásnějším, nejlépe oblečeným, nejbohatším a nejinteligentnějším na planetě.“

(...)

Úkol 1. OBLAST ÚROVNĚ ČTENÍ S POROZUMĚNÍM U ŽÁKŮ

Respondenti měli za úkol po přečtení výchozího literárního textu odpovědět na následující otázky:

1. Koho potkal malý princ na druhé planetě?
2. Proč má domýšlivec na hlavě klobouk?
3. Kolik minut malý princ tleskal, aby mohl zdravit?

Daná oblast by rovněž mohla sloužit ke zjištění, zda jsou žáci schopni odpovědět na otázku celou větou či četnost pravopisných chyb v odpovědích.

Úkol 2. OBLAST VNÍMÁNÍ PŘEDLOŽENÉHO RYTMU SLOVA V TEXTU ZA POMOCI JEHO GRAFICKÉHO ZNÁZORNĚNÍ

Oblast zjišťovala schopnost respondentů najít a barevně podtrhnout v textu slova s předloženým rytmem. Úkolem respondentů bylo vyhledat a podtrhnout vždy 4 slova s danou délkou slabiky, s tzv. rytmem. Respondenti měli najít:

1. slova dvouslabičná se dvěma krátkými slabikami;
2. slova dvouslabičná se slabikou krátkou, slabikou dlouhou;
3. slova trojslabičná, se třemi krátkými slabikami.

Úkol 3. OBLAST ZRAKOVÉ DIFERENCIACE SLOVA

Oblast zjišťovala schopnost respondentů najít v textu a napsat slova dle určitého počtu slabik. Úkolem respondentů je tedy najít v textu slova dle prvního a posledního písmene a počtu slabik. Slova v úkolu jsou řazena od nejjednodušších, kdy mají respondenti najít slovo s jednou slabikou, až po ta složitější, kdy mají najít slovo složené z pěti slabik. Respondenti měli najít:

1. slovo jednoslabičné začínající na písmeno p a končící na písmeno c;
2. slovo dvouslabičné začínající na písmeno k a končící na písmeno k;
3. slovo trojslabičné začínající na písmeno j a končící na písmeno m;
4. slovo čtyřslabičné začínající na písmeno d a končící na písmeno c;
5. slovo pětislabičné začínající na písmeno j a končící na písmeno í.

Poté, co respondenti slovo v textu našli, měli ho za úkol napsat.

Úkol 4. OBLAST PROSTOROVÉ ORIENTACE V TEXTU

Oblast zjišťovala schopnost a úroveň respondentů orientace na stránce, v textu. Úkol byl zaměřen na schopnost orientace na řádcích. Respondenti museli správně odpočítat řádek, na kterém se dané slovo nachází a následně jej v řádku dle indicií najít. Jednalo se o slova, která leží na:

1. třetím řádku;
2. pátém řádku;
3. jedenáctém řádku;
4. na šestnáctém řádku.

Úkol 5. OBLAST ZRAKOVÉ ANALÝZY A SYNTÉZY SLOV

Oblast je zaměřena na schopnost respondentů rozdělit slova a slovní spojení. Cíl daného úkolu – označit hranice mezi slovy v daném úryvku textu.

Úkol 6. OBLAST ZRAKOVÉ PAMĚTI

Oblast je zaměřena na procvičování očních pohybů a syntézu slov. Úkolem respondentů je přeházet slabiky, aby utvořily slova, dané slovo napsat na řádek a následně ho podtrhnout v textu. Oblast rovněž zjišťovala, zda respondenti pochopili zadání a splnili celý úkol. Slova v úkolu jsou řazena od nejjednodušších po složitější. Jednalo se o slovo:

1. dvojslabičné;
2. trojslabičné;
3. čtyřslabičné.

7.2 Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz

Empirické šetření řeší následující popisné výzkumné problémy:

- Existuje souvislost mezi *narušenou komunikační schopností a porozuměním textu žáků vzhledem k jejich práci s textem?*
- Existuje souvislost mezi *pohlavím žáků 3. a 4. ročníku vzhledem ke specifikám jejich práci s textem?*
- Existuje souvislost mezi *typem základní školy vzhledem ke specifikám žáků v práci s textem?*

Hypotézy:

H₁ – Mezi výsledky dívek a výsledky chlapců ze základní školy logopedické existují významné rozdíly v oblasti zrakové diferenciaci slova.

H₂ – Mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a výsledky žáků 3. ročníku základní školy běžného typu existují významné rozdíly v oblasti prostorové orientace v textu.

H₃ – V oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění existují mezi výsledky žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické významné rozdíly.

H₄ – V oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění existují mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a žáky 3. ročníku základní školy významné rozdíly.

8 Zpracování empirických dat

Data získaná prostřednictvím pracovního listu byla zpracována v několika krocích. V prvním kroku byly informační souhlasy zákonných rodičů žáků základní školy logopedické i běžného typu a identifikační data z úvodní části pracovního listu (typ školy, pohlaví a ročník) zhodnocena a ilustrována absolutní a relativní četností.

Ve druhém kroku bylo uskutečněno přehledné znázornění odpovědí na položky v pracovním listě zjišťující u žáků míru porozumění textu. Míra porozumění textu u žáků byla určována z celkového počtu respondentů, dle typu školy, rozdělení podle jednotlivých ročníků z celkového počtu respondentů a rozdělení podle jednotlivých ročníků základní školy běžného typu i základní školy logopedické. Následně proběhlo zpracování údajů od respondentů tříděných po skupinách rozdělených dle typu školy a jejich srovnání na základě jednotlivých ročníků a dle pohlaví žáků na základní škole logopedické. Rovněž tyto dva kroky byly posouzeny a znázorněny za pomoci absolutní a relativní četnosti.

Pro statistické zpracování bude v naší diplomové práci použit U-Test Manna a Whitneyho, který je řazen mezi testy neparametrické. Ověřování stanovených hypotéz pomocí Mann-Whitneyova testu je závěrečným hodnocením v diplomové práci. Pomocí Mann-Whitneyova testu můžeme rozhodnout, zda existují významné rozdíly mezi dvěma skupinami naměřených hodnot⁶⁴.

⁶⁴ CHRÁSKA, Miroslav. Základy výzkumu v pedagogice. Olomouc: UP, 1998. ISBN 80-7067-798-8. S. 101.

8.1 Skupiny dle typu školy a jejich srovnání na základě jednotlivých ročníků

První způsob zpracování informací je rozdělení respondentů do skupin dle základní školy logopedické a základní školy běžného typu a jejich srovnání na základě 3. a 4. ročníků. Získáním a posouzením dat ilustrovanými absolutní a relativní četností od skupin respondentů rozdělených dle typu školy přináší doplnění týkající se specifik v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu.

8.1.1 Vyhodnocení výsledků v oblasti předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění

Daná oblast měla za úkol zjistit, zda jsou respondenti schopni v textu najít a barevně podtrhnout slova s předloženým rytmem (.-. *tatínek*). Ke zjištění výsledků sloužil úkol č. 2 z pracovního listu.

Tabulka 12 uvádí výsledky schopnosti respondentů v rozlišování předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění.

Tabulka 12: Schopnost rozlišení předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

základní škola			3. ročník		4. ročník		celkem
			logo	běžná	logo	běžná	
rytmus 1	*R1	n	11	20	6	17	54
		%	55,00	83,33	33,33	89,47	66,67
	**N1	n	9	4	12	2	27
		%	45,00	16,67	66,67	10,53	33,33
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
rytmus 2	*R2	n	11	21	5	14	51
		%	55,00	87,50	27,78	73,68	62,96
	**N2	n	9	3	13	5	30
		%	45,00	12,50	72,22	26,32	37,04
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
rytmus 3	*R3	n	10	20	8	14	52
		%	50,00	83,33	44,44	73,68	64,20
	**N3	n	10	4	10	5	29
		%	50,00	16,67	55,56	26,32	35,80
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

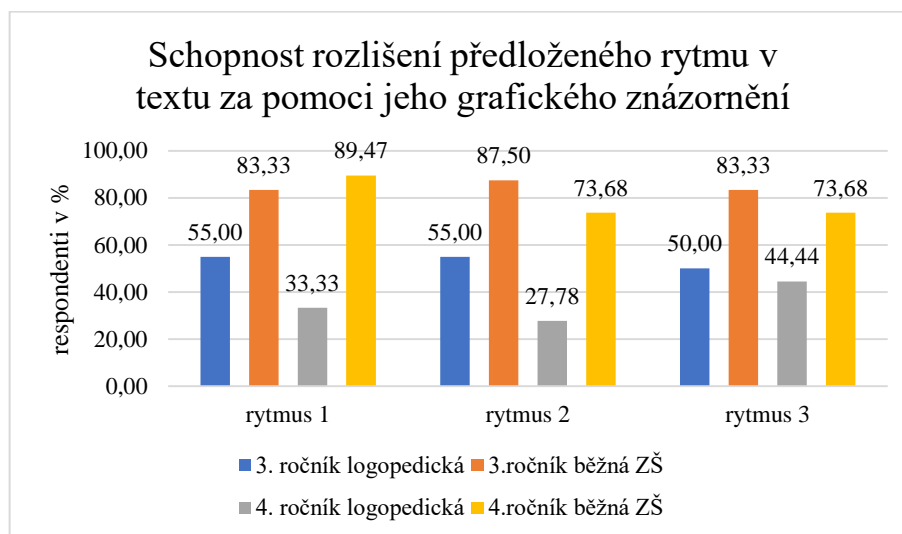
*R_x....rozlišení daného rytmu

**N_x....nerozlišení daného rytmu

Z Tabulky 12 je patrné, že žáci základní školy logopedické měli s rozlišováním předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění větší obtíže než žáci ze základní školy běžného typu. Při srovnání 3. ročníků obou typů škol měli žáci základní školy logopedické o 33,33 % horší výsledky s rozlišením a hledáním v textu rytmu 3, kdy měli žáci najít v textu 4 slova trojslabičná se třemi krátkými slabikami (... *maminka*). Žáci 4. ročníků základní školy logopedické měli ve srovnání s žáky základní školy běžného typu horší výsledky při hledání rytmu 1, kdy měli najít v textu 4 slova dvouslabičná rovněž s krátkými slabikami (... *doma*), a to o 56,14 %.

Jak znázorňuje Graf 6, tak největší rozdíly ve výsledcích lze pozorovat rozlišení předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění u žáků základní školy logopedické i běžného typu, kdy žáci ze 3. ročníků dosáhli lepších výsledků než žáci 4. ročníků. Pouze v případě rozlišení délky slabik v rytmu 1 dosáhli žáci 4. ročníku

základní školy běžného typu o 6,14 % lepších výsledků než žáci 3. ročníku stejného typu školy.



Graf 5: Schopnost rozlišení krátkých a dlouhých slabik 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Na oblast rozlišení předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění je zaměřen úkol č. 2. Z Grafu 6 vyplývá, že respondenti základní školy logopedické a respondenti základní školy běžného typu dosáhli rozdílných výsledků. Žáci základní školy logopedické měli větší obtíže při hledání daných rytmů v textu, a to i v případě porovnání 3. a 4. ročníku, kdy žáci 3. ročníku dosáhli lepších výsledků.

Rytmus 1 a rytmus 2 zjišťoval, zda jsou respondenti schopni najít v textu v textu slova dvouslabičná, rytmus 3 byl zaměřen na slova trojslabičná. Rytmus 1 zahrnoval slova dvouslabičná se dvěma krátkými slabikami (.. *doma*). Graf 6 ilustruje, že žáci 3. ročníku základní školy běžného typu dosáhli lepších výsledků o 28,33 % než žáci 3. ročníku ZŠ logopedické, kdy nesprávně odpověděli 4 žáci (16,67 %) ZŠ běžného typu a 9 žáků (45 %) ZŠ logopedické. Žáci 4. ročníku ZŠ běžného typu dosáhli lepších výsledků o 56,14 % než žáci 4. ročníku ZŠ logopedické. V případě žáků 4. ročníků nesprávně odpověděli 2 žáci ZŠ běžného typu (10,53 %), 12 žáků (66,67 %) ZŠ logopedické. Při hledání v textu rytmu 2 dosáhli žáci 3. ročníku ZŠ logopedické o 32,50 % horších výsledků než žáci běžné ZŠ, při srovnání 4. ročníků se jedná o 45,90 %. Při hledání slov trojslabičných se třemi krátkými slabikami (... *maminka*), které zastupoval rytmus 3, dosáhli žáci ZŠ logopedické 3. ročníku o 5 % horších výsledků než při

srovnání s hledáním rytmu 1 a rytmu 2 v textu, naopak žáci 4. ročníku téže školy, se ve výsledcích zlepšili – v případě hledání v textu rytmu 1 o 11,11 % a rytmu 2 o 16,66 %.

Žáci ze ZŠ logopedické mají horší výsledky při hledání slov s danou délkou slabiky, jelikož u všech rytmů dosáhli podprůměrných výsledků. Tyto výsledky potvrzují fakt, že je sluchové vnímání důležitá dovednost. Přispívá k plynulému a melodickému čtení a ke správnému grafickému zaznamenání délky samohlásek, což je důležité i pro správnou orientaci a práci s textem. Neočekávané jsou pro nás výsledky v případě porovnání žáků 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické, kdy žáci 3. ročníku dosáhli lepších výsledků, při hledání v textu rytmu 1 o 21,67 % a rytmu 2 dokonce o 27,22 %.

Z výsledků můžeme usoudit, že schopnost rozlišení krátkých a dlouhých slabik je jedním ze specifíků v práci s textem, které se vyskytují u žáků základní školy logopedické a základní školy běžného typu.

8.1.2 Vyhodnocení výsledků v oblasti zrakové diferenciaci slova

Oblast měla za úkol zjistit, zda jsou respondenti schopni v textu najít a napsat slova dle daného počtu slabik. Ke zjištění výsledků sloužil úkol č. 3 z pracovního listu.

Tabulka 13 uvádí výsledky respondentů a jejich zrakovou diferenciaci slova.

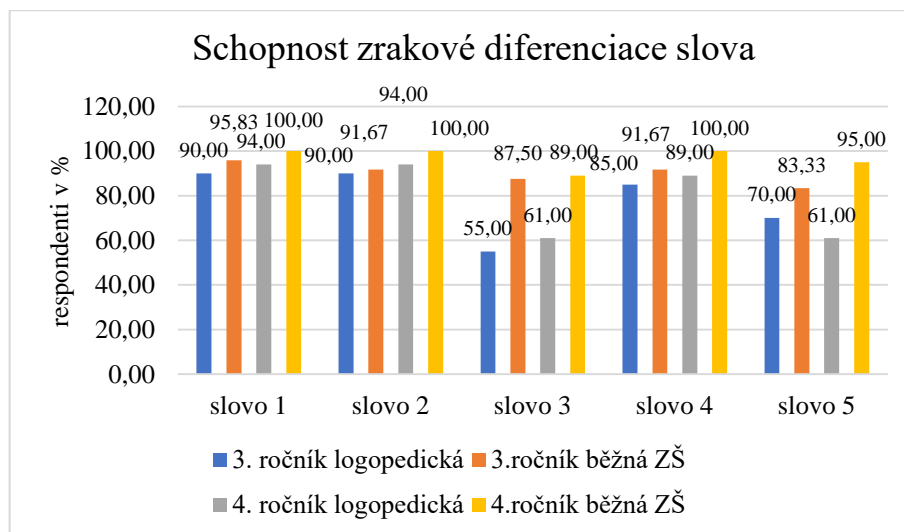
Tabulka 13: Schopnost zrakové diferenciaci slova 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

základní škola			3. ročník		4. ročník		celkem
			logo	běžná	logo	běžná	
slovo 1	*D1	n	18	23	17	19	77
		%	90,00	95,83	94,00	100,00	95,06
	**N1	n	2	1	1	0	4
		%	10,00	4,17	6,00	0,00	4,94
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
slovo 2	*D2	n	18	22	17	19	76
		%	90,00	91,67	94,00	100,00	93,83
	**N2	n	2	2	1	0	5
		%	10,00	8,33	6,00	0,00	6,17
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
slovo 3	*D3	n	11	21	11	17	60
		%	55,00	87,50	61,00	89,00	74,07
	**N3	n	9	3	7	2	21
		%	45,00	12,50	39,00	11,00	25,93
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
slovo 4	*D4	n	17	22	16	19	74,00
		%	85,00	91,67	89,00	100,00	91,36
	**N4	n	3	2	2	0	7,00
		%	15,00	8,33	11,00	0,00	8,64
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
slovo 5	*D5	n	14	20	11	18	63,00
		%	70,00	83,33	61,00	95,00	77,78
	**N5	n	6	4	7	1	18,00
		%	30,00	16,67	39,00	5,00	22,22
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

*D_x....diferenciaci daného slova

**N_x....neschopnost diferenciaci daného slova

Z Tabulky 13 na základě vysokých údajů je patrné, že najít v textu a napsat slova dle určitého počtu slabik nedělalo žákům ze ZŠ logopedické větší obtíže – dosáhli obdobných výsledků jako žáci ze ZŠ běžného typu, což je patrné v hodnocených položkách.



Graf 6: Schopnost zrakové diference řeči (slova) 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Největší rozdíly ve výsledcích u obou sledovaných skupin jsou v položkách slovo 3, slovo 4 a slovo 5, kdy měli respondenti najít v textu slovo trojslabičné (*jásotem*), slovo čtyřslabičné (*domýšlivec*) a slovo pětislabičné (*jednotvárností*). Naopak nejmenší rozdíly lze pozorovat při hledání slova jednoslabičného (*princ*) a dvouslabičného (*klobouk*).

Oblast byla zaměřena na schopnost sluchové diference. Výsledky respondentů nebyly na tuto oblast již příliš rozdílné. Graf 6 znázorňuje dosažené výsledky žáků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu. Dle výsledků v Grafu 6 lze soudit, že úkol na sluchovou diference, kdy měli v textu najít a napsat slova jednoslabičná a dvouslabičná nedělal žákům ze ZŠ logopedické větší obtíže, což je patrné v hodnocených položkách. Horších výsledků však dosáhli u kategorie slova 3 (trojslabičného), kdy dané slovo bylo schopno v textu najít 11 (55 %) žáků 3. ročníku a 11 (61 %) žáků 4. ročníků. Vyhodnocené výsledky žáků ZŠ logopedické jsou výrazně nižší rovněž u slova 5 (pětislabičného) než výsledky u žáků ZŠ běžného typu. Žáci 3. ročníku ZŠ logopedické měli o 13,33 % horší výsledky než žáci běžné ZŠ, žáci 4.

ročníku dokonce o 34,00 % - dané slovo dokázalo diferenciovat 11 (61 %) žáků ZŠ logopedické.

Z výsledků lze usoudit, že schopnost zrakové diferenciacie je jedním ze specifík v práci s textem, které se vyskytují u žáků základní školy logopedické a základní školy běžného typu, avšak pouze v případě, pokud se jedná o trojslabičná a víceslabičná slova.

8.1.3 Vyhodnocení výsledků v oblasti prostorové orientace v textu

Daná oblast byla zaměřena na schopnost respondentů orientace na stránce, konkrétně dle zadaných řádků textu.

Tabulka 14 uvádí dosažené výsledky respondentů v oblasti prostorové orientace.

Tabulka 14: Schopnost prostorové orientace 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

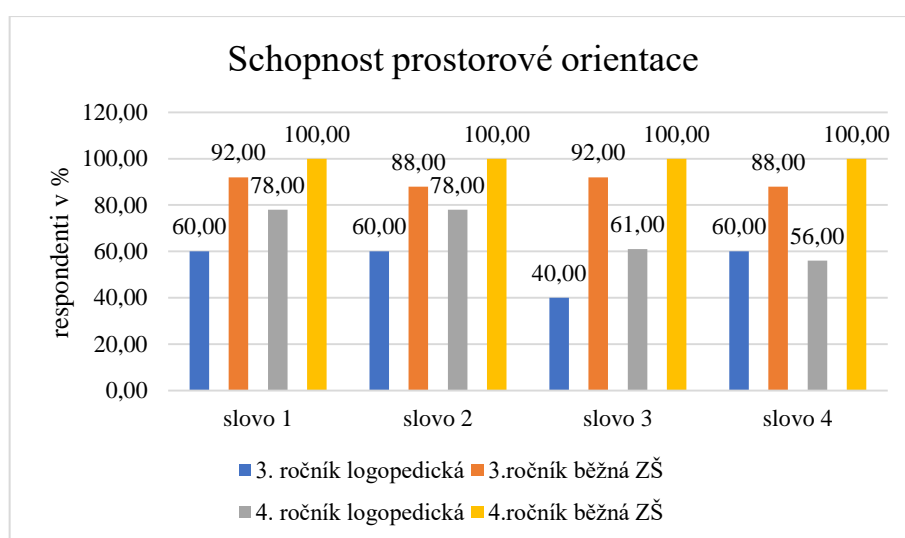
základní škola			3. ročník		4. ročník		celkem
			logo	běžná	logo	běžná	
slovo 1	*O1	n	12	22	14	19	67
		%	60,00	92,00	78,00	100,00	82,72
	**N1	n	8	2	4	0	14
		%	40,00	8,00	22,00	0,00	17,28
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
slovo 2	*O2	n	12	21	14	19	66
		%	60,00	88,00	78,00	100,00	81,48
	**N2	n	8	3	4	0	15
		%	40,00	12,00	22,00	0,00	18,52
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
slovo 3	*O3	n	8	22	11	19	60
		%	40,00	92,00	61,00	100,00	74,07
	**N3	n	12	2	7	0	21
		%	60,00	8,00	39,00	0,00	25,93
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
slovo 4	*O4	n	12	21	10	19	62
		%	60,00	88,00	56,00	100,00	76,54
	**N4	n	8	3	8	0	19
		%	40,00	12,00	44,00	0,00	23,46
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

*O_x....orientace daného slova v textu

**N_x....neschopnost orientace daného slova v textu

Z Tabulky 14 je patrné, že žáci ze ZŠ logopedické dosáhli v oblasti prostorové orientace horších výsledků než žáci ze ZŠ běžného typu, u jejichž odpovědí sledujeme výrazně vyšší údaje.

Graf 7 znázorňuje výsledky žáků na oblast prostorové orientace v textu. Při zaměření na žáky ze základní školy logopedické a srovnání výsledků ve vztahu k jejich narušené komunikační schopnosti vyplývá, že mají sníženou schopnost prostorové orientace v textu. Žáci ze ZŠ logopedické mají nedostatečnou prostorovou orientaci, která jim ztěžuje práci a orientaci v textu. Z výsledků můžeme usoudit, že při práci s textem je důležitá dobrá úroveň prostorové orientace, kterou můžeme řadit mezi specifika, která se vyskytují u žáků základní školy logopedické a základní školy běžného typu.



Graf 7: Schopnost prostorové orientace 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Z Grafu 7 jsou patrné rozdíly ve výsledcích u obou skupin žáků. Žákům ze ZŠ běžného typu nedělala prostorová orientace v textu větší obtíže. Z celkového počtu 24 žáků 3. ročníku pouze 2 žáci (8 %) nebylo schopno najít v textu slovo 1 a slovo 3, problémovější bylo pro žáky najít v textu slovo 2 a slovo 3, kdy se jedná o 3 žáky (12 %). Žáci 4. ročníku byli ve všech výsledcích úspěšní, jak ilustruje Graf 7. Jak uvádí jednotlivé kategorie, žáci ZŠ logopedické mají horší úroveň v prostorové orientaci. V případě hledání v textu dosáhli žáci 3. ročníku horších výsledků – v případě kategorie slova 1 (*řádek třetí*) o 32 %, kategorie slova 2 (*řádek pátý*) o 28 %, kategorie slova 3 (*řádek jedenáctý*) o 52 % a kategorie slova 4 (*řádek šestnáctý*) o 28 %. Naproti tomu můžeme u žáků 4. ročníku sledovat lepší výsledky než u žáků 3. ročníku. V případě ZŠ logopedické dokázalo slovo 1 a slovo 2 najít v textu o 28 % více žáků, slovo 3 o 21 %

žáků více, pouze u slova 4 se u žáků ze 4. ročníku objevily horší výsledky než u žáků ze 3. ročníku, konkrétně o 16 %.

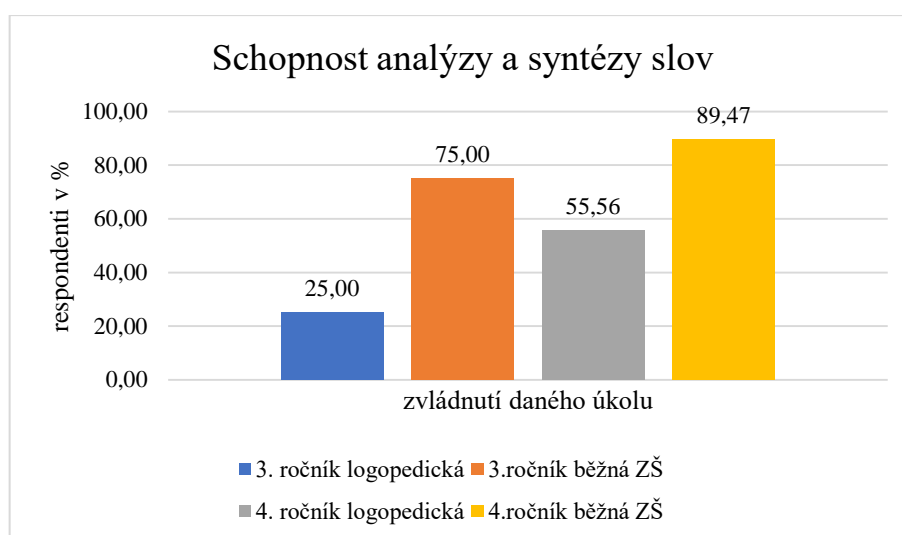
8.1.4 Vyhodnocení výsledků v oblasti analýzy a syntézy slov

Oblast je zaměřena na schopnost respondentů rozdělit slova a slovní spojení. Následující Tabulka 15 uvádí jednotlivé výsledky respondentů na oblast analýzy a syntézy slov.

Tabulka 15: Schopnost analýzy a syntézy slov 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

základní škola			3. ročník		4. ročník		celkem
			logo	běžná	logo	běžná	
dělení slov	ano	n	5	18	10	17	50
		%	25,00	75,00	55,56	89,47	61,73
	ne	n	15	6	8	2	31
		%	75,00	25,00	44,44	10,53	38,27
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

V Tabulce 15 lze vidět nápadné rozdíly v jednotlivých výsledcích. Pouze 5 žáků (25 %) 3. ročníku ZŠ logopedické bylo schopno daná slova rozdělit, v případě 4. ročníku již bylo o 30,56 % žáků více schopno daná slova rozdělit. Výsledky jsme znázornili do následujícího Grafu 8.



Graf 8: Schopnost analýzy a syntézy slov 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Jak znázorňuje Graf 8, největší rozdíly ve výsledcích lze spatřit u žáků 3. ročníku, kdy žáci ze ZŠ běžného typu dosáhli o 50 % lepších výsledků než žáci ze ZŠ logopedické. Rozdíly rovněž spatřujeme u žáků 4. ročníků, kdy měli žáci ze ZŠ logopedické o 33,91 % horší výsledky než žáci ZŠ běžného typu.

Z jednotlivých údajů je patrné, že žáci 3. ročníku ZŠ logopedické dosáhli podprůměrných výsledků. Z výsledků můžeme usoudit, že nedostatečná schopnost analýzy a syntézy slov je jedním ze specifíků, která se vyskytují u žáků základní školy logopedické a žáků základní školy běžného typu.

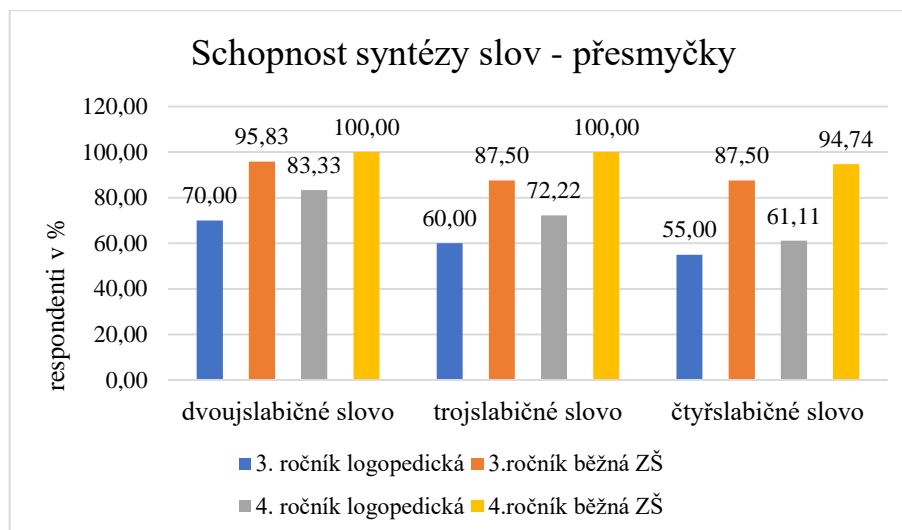
8.1.5 Vyhodnocení výsledků v oblasti zrakové paměti

Oblast je zaměřena na procvičování očních pohybů a syntézu slov. Tabulka 16 uvádí údaje ve výsledcích respondentů na oblast zrakové paměti. Uvádí nám rozdíly ve výsledcích, zda jsou žáci schopni z přeházených slabik utvořit dané slovo a následně ho najít a podtrhnout v textu.

Tabulka 16: Schopnost syntézy slov 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

základní škola			3. ročník		4. ročník		celkem
			logo	běžná	logo	běžná	
dvě slabiky	ano	n	14	23	15	19	71
		%	70,00	95,83	83,33	100,00	87,65
	ne	n	6	1	3	0	10
		%	30,00	4,17	16,67	0,00	12,35
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
tři slabiky	ano	n	12	21	13	19	65
		%	60,00	87,50	72,22	100,00	80,25
	ne	n	8	3	5	0	16
		%	40,00	12,50	27,78	0,00	19,75
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
čtyři slabiky	ano	n	11	21	11	18	61
		%	55,00	87,50	61,11	94,74	75,31
	ne	n	9	3	7	1	20
		%	45,00	12,50	38,89	5,26	24,69
	celkem	n	20	24	18	19	81
		%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Z Tabulky 16 jsou patrné rozdíly ve výsledcích u obou skupin žáků. Jak uvádí jednotlivé kategorie, žáci ZŠ logopedické mají nedostatečnou schopnost syntézy slov, která je dána jejich narušenou komunikační schopností. V případě 3. ročníků dosáhli žáci v kategorii dvojslabičné slovo o 25,83 % horších výsledků než žáci ZŠ běžného typu, v kategorii trojslabičné slovo o 27,50 % a v kategorii čtyřslabičné slovo lze spatřit největší rozdíly – žáci zde dosáhli o 32,50 %. Rovněž žáci 4. ročníku ZŠ běžného typu dosáhli lepších výsledků ve všech daných kategoriích než žáci 4. ročníku ZŠ logopedické – v kategoriích dvojslabičné a trojslabičné slovo 19 žáků (100 %) splnilo daný úkol, v kategorii čtyřslabičné slovo splnilo úkol 18 žáků (94,74 %).



Graf 9: Tabulka 16: Schopnost syntézy slov 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Graf 9 znázorňuje grafické rozložení výsledků, kdy si lze povšimnout faktu, že čím je slovo víceslabičné, tím mají žáci větší problém slovo utvořit. Tohoto jevu si lze povšimnout u obou typů škol – u žáků ze ZŠ logopedické i u žáků ze ZŠ běžného typu. Graf 9 rovněž ilustruje, že daný úkol byl obtížnější pro žáky 3. ročníků u obou typu škol.

Z výsledků je patrné, že nedostatečná schopnost syntézy slov u žáků ZŠ logopedické plyne z jejich narušené komunikační schopnosti a můžeme ji řadit mezi specifika v práci s textem vyskytující se u žáků základní školy logopedické a základní školy běžného typu.

V souhrnu jednotlivých oblastí můžeme říci, že u žáků ze ZŠ logopedické a u žáků ZŠ běžného typu se vyskytují významné rozdíly. Z výsledků je patrné, že narušená komunikační schopnost ovlivňuje žakovu práci s textem. Mezi jednotlivá specifika u žáků ze ZŠ logopedické můžeme řadit grafické vnímání rytmu, kdy žáci 4. ročníku ZŠ logopedické dosáhli překvapivě horších výsledků než žáci 3. ročníku, v oblasti schopnosti diferenciacce slova se nedostatky vyskytovali pouze v případě, pokud se jednalo o trojslabičná a víceslabičná slova. Další specifikum u žáků ze ZŠ logopedické je nedostatečná prostorová orientace v textu, která jim zřetelně ztěžovala práci s textem.

8.2 Skupiny dle pohlaví a jejich srovnání respondentů základní školy logopedické

Další způsob zpracování informací je rozdělení respondentů do skupin dle pohlaví, a to na základní škole logopedické. Získáním a posouzením dat znázorněnými absolutními a relativními četnostmi od skupin respondentů rozdělených dle pohlaví přináší další doplnění týkající se specifik v práci s textem.

8.2.1 Vyhodnocení výsledků v oblasti předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění

Daná oblast měla za úkol zjistit, zda jsou respondenti schopni v textu najít a barevně podtrhnout slova s předloženým rytmem (.-. *tatínek*). Ke zjištění výsledků sloužil úkol č. 2 z pracovního listu.

Následující Tabulka 17 představuje výsledky v odpovědích respondentů podle pohlaví základní školy logopedické k rozlišování předloženého rytmu v textu.

Tabulka 17: Schopnost rozlišení předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění žáků základní školy logopedické dle pohlaví

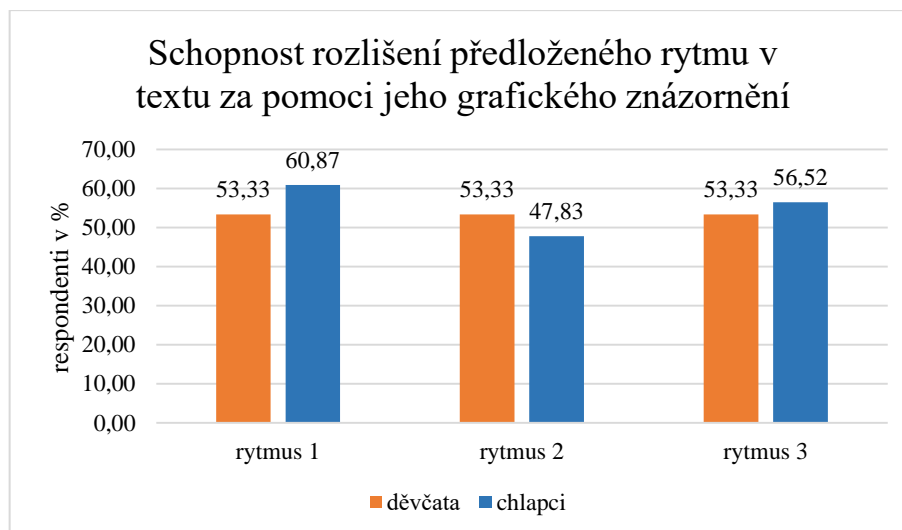
			děvčata	chlapci	celkem
rytmus 1	*R1	n	8	14	22
		%	53,33	60,87	57,89
	**N1	n	7	9	16
		%	46,67	39,13	42,11
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
rytmus 2	*R2	n	8	11	19
		%	53,33	47,83	50,00
	**N2	n	7	12	19
		%	46,67	52,17	50,00
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
rytmus 3	*R3	n	8	13	21
		%	53,33	56,52	55,26
	**N3	n	7	10	17
		%	46,67	43,48	44,74
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00

*R_x....rozlišení daného rytmu

**N_x....nerozlišení daného rytmu

Z výsledných dat Tabulky 17 je patrné, že mezi výsledky dívek a chlapců ZŠ logopedické nejsou výrazné rozdíly. Ve všech typech předložených rytmů dosáhly žáci obdobných výsledků.

Následující Graf 10 ilustruje uvedené výsledky.



Graf 10: Schopnost rozlišení předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění žáků základní školy logopedické dle pohlaví

Z Grafu 10 je patrné, že mezi výsledky dívek a chlapců nejsou výraznější rozdíly, ovšem patrné rozdíly lze shledat při hledání rytmu 1, kdy měli najít v textu 4 slova dvouslabičná s krátkými slabikami (.. *doma*), zde 7,54 % dívek nedokázalo rozlišit daný rytmus. Při hledání předloženého rytmu 2 dosáhly dívky o 5,5 % více lepších výsledků než chlapci – zadaný rytmus ovšem nerozlišila skoro polovina dívek (46,67 %). V případě hledání předloženého rytmu 3, lze konstatovat, že chlapci o 3,19 % dosáhli lepších výsledků než dívky.

Z odpovědí můžeme usoudit, že chlapci ZŠ logopedické dosáhli nepatrně lepších výsledků v oblasti předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění žáků nežli dívky.

8.2.2 Vyhodnocení výsledků v oblasti zrakové diference slova

Za pomoci dané oblasti jsme zjišťovali, zda jsou respondenti schopni v textu najít a napsat slova dle daného počtu slabik. Ke zjištění výsledků sloužil úkol č. 3 z pracovního listu. Pro zobrazení dat je prezentována Tabulka 18, která uvádí přehled výsledků respondentů a jejich schopnost zrakové diference slova.

Tabulka 18: Schopnost zrakové diference slova žáků základní školy logopedické dle pohlaví

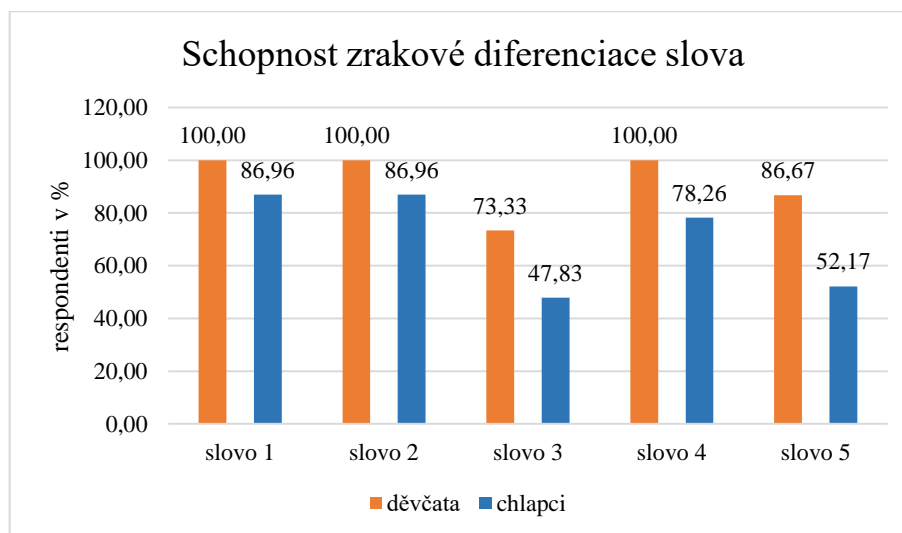
			děvčata	chlapci	celkem
slovo 1	*D1	n	15	20	35
		%	100,00	86,96	92,11
	**N1	n	0	3	3
		%	0,00	13,04	7,89
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
slovo 2	*D2	n	15	20	35
		%	100,00	86,96	92,11
	**N2	n	0	3	3
		%	0,00	13,04	7,89
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
slovo 3	*D3	n	11	11	22
		%	73,33	47,83	57,89
	**N3	n	4	12	16
		%	26,67	52,17	42,11
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
slovo 4	*D4	n	15	18	33
		%	100,00	78,26	86,84
	**N4	n	0	5	5
		%	0,00	21,74	13,16
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
slovo 5	*D5	n	13	12	25
		%	86,67	52,17	65,79
	**N5	n	2	11	13
		%	13,33	47,83	34,21
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00

*D_x....diference daného slova

**N_x....neschopnost diference daného slova

Z Tabulky 18 je na základě získaných údajů zřejmé, že najít v textu a napsat slova dle určitého počtu slabik nedělalo dívkám větší obtíže – dosáhly lepších výsledků než chlapci, což je patrné ve všech hodnocených položkách.

Získané výsledky v oblasti zrakové diferenciaci slova znázorňuje Graf 11.



Graf 11: Schopnost zrakové diferenciaci žáků základní školy logopedické dle pohlaví

Stejně výsledky v odpovědích pozorujeme u kategorií slovo 1 a slovo 2 týkající se slova jednoslabičného (*princ*) a slova dvouslabičného (*klobouk*), jak uvádí údaje u obou sledovaných skupin – dívky dosáhly 100% diferenciaci předložených slov, 3 chlapci (13,04 %) nedokázalo slova diferenciovat.

Nejmenší rozdíly ve výsledcích u obou sledovaných skupin jsou u kategorie slovo 4, kdy měli žáci najít v textu slovo čtyřslabičné (*domýšlivec*) – chlapci zde dosáhli o 21,74 % horších výsledků než dívky, u kterých byla 100% schopnost diferenciaci předloženého slova.

Naopak největší rozdíly lze pozorovat u kategorií slovo 3 a slovo 5, které se týkaly slova trojslabičného (*jasotem*) a slova pětislabičného (*jednotvárnosti*) – zde jak uvádí údaje nebyla ani jedna skupina schopna stoprocentně diferenciovat předložená slova. I v těchto kategoriích však dívky dosáhly lepších údajů, jak je patrné z uvedených údajů – v případě kategorie slovo 3 o 25,5 %, v případě kategorie slovo 5 dosáhly lepších výsledků dokonce o 34,5 %.

Z Grafu 11 vyplývá, že dívky mají menší obtíže ve zrakové diferenciaci slova v textu než chlapci – pro chlapce bylo obtížnější diferenciovat všechny předložená slova. Lze tedy usoudit, že schopnost zrakové diferenciaci je jedním ze specifíků v práci s textem, které se vyskytují u dívek a chlapců základní školy logopedické.

8.2.3 Vyhodnocení výsledků v oblasti prostorové orientace

Daná oblast byla zaměřena na schopnost respondentů orientace na stránce, konkrétně dle zadaných řádků textu.

Tabulka 19 uvádí přehled v dosažených výsledcích respondentů dle pohlaví v oblasti prostorové orientace.

Tabulka 19: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti prostorové orientace v textu

			děvčata	chlapci	celkem
slovo 1	*O1	n	11	15	26
		%	73,33	65,22	68,42
	**N1	n	4	8	12
		%	26,67	34,78	31,58
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
slovo 2	*O2	n	11	15	12
		%	73,33	65,22	31,58
	**N2	n	4	8	12
		%	26,67	34,78	31,58
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
slovo 3	*O3	n	7	12	19
		%	46,67	52,17	100,00
	**N3	n	8	11	19
		%	53,33	47,83	50,00
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
slovo 4	*O4	n	8	14	22
		%	53,33	60,87	57,89
	**N4	n	7	9	16
		%	46,67	39,13	42,11
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00

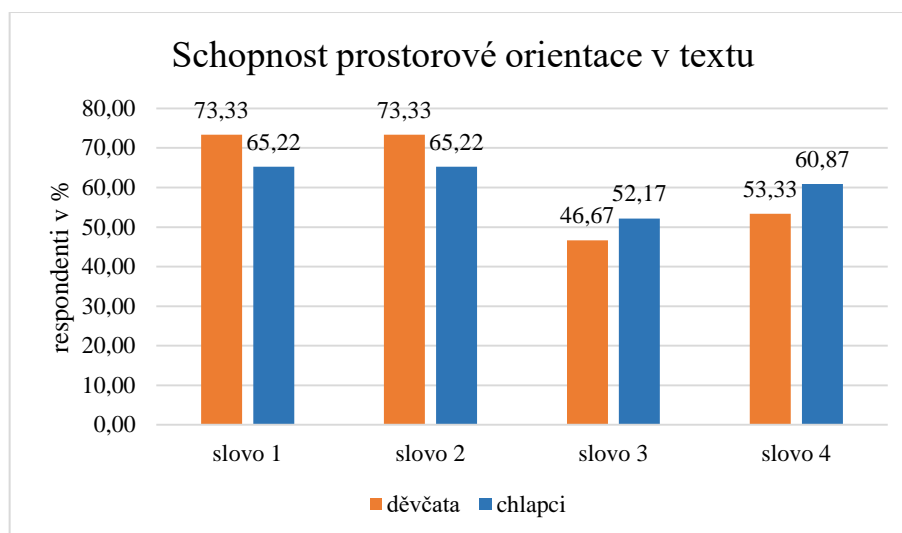
*O_x....orientace daného slova v textu

**N_x....neschopnost orientace daného slova v textu

Z Tabulky 19 lze soudit, že rozdíly v odpovědích na jednotlivé položky již nejsou tak zřetelné. Při vyhodnocení odpovědí na schopnost prostorové orientace

v textu jednotlivých respondentů pozorujeme nižší údaje ve všech hodnocených položkách.

Data jsme zaznačili do Grafu 12, ze kterého lze vyčíst získané výsledky.



Graf 12: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti prostorové orientace v textu

Stejně výsledky v odpovědích pozorujeme u kategorií slovo 1 a slovo 2 týkající se předložených slov (*princ, divný*), které měli respondenti nalézt na třetím a pátém řádku – zde dosáhly dívky o 8,11 % lepších výsledků než chlapci. V případě kategorií slova 3 (*zábavnější*) a slova 4 (*hodně*) se shledáváme s opačnými výsledky, kdy lepších výsledků dosahují chlapci. Více jak polovina dívek (46,47 %) nebyla schopna orientace daného slova na stránce kategorie slovo 3, které se vyskytovalo na jedenáctém řádku. U kategorie slovo 4 které se vyskytovalo na šestnáctém řádku se o 7,54 % dívek více jak chlapců nedokázalo orientovat na předložené stránce pracovního listu.

Z Grafu 12 je patrné, že výsledky žáků základní školy logopedické rozlišené dle pohlaví nejsou příliš výrazné v oblasti jejich prostorové orientace v textu. Z Grafu 12 vyplývá, že dívky byly více schopni se orientovat v horní části zadaného textu a čím víc se měly orientovat ve spodní části textu na nižších řádcích, tím to pro ně bylo obtížnější – ilustruje Graf 12, kategorie slovo 3 a slovo 4. V dané oblasti neshledáváme mezi pohlavím žákům základní školy logopedické významné rozdíly.

8.2.4 Vyhodnocení výsledků v oblasti analýzy a syntézy slov

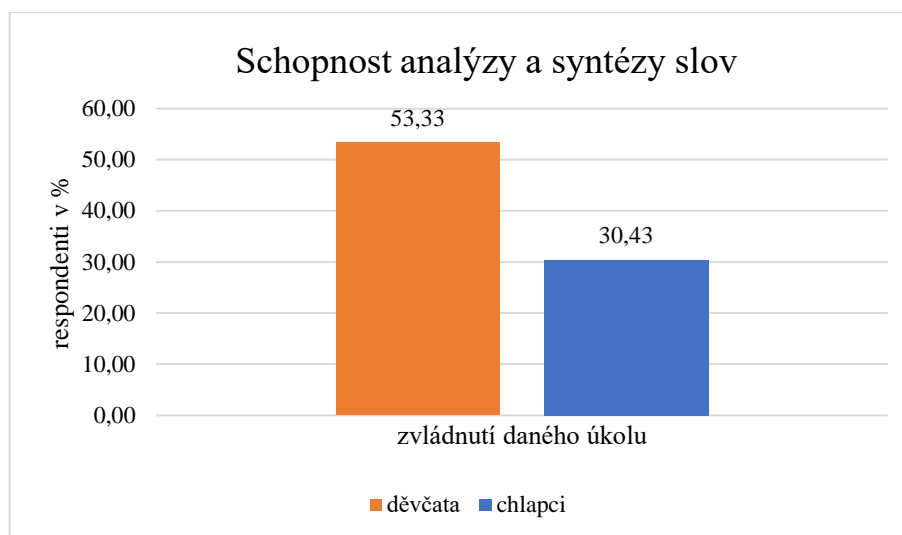
Oblast je zaměřena na schopnost respondentů rozdělit slova a slovní spojení. Následující Tabulka 20 uvádí přehled ve výsledcích respondentů podle rozdělení pohlaví v oblasti analýzy a syntézy slov.

Tabulka 20: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti analýzy a syntézy slov

			děvčata	chlapci	celkem
dělení slov	ano	n	8	7	15
		%	53,33	30,43	39,47
	ne	n	7	16	23
		%	46,67	69,57	60,53
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00

Z Tabulky 20 jsou patrné rozdíly ve výsledcích u obou skupin žáků ve zvládnutí daného úkolu, kdy se jevil obtížnější spíše u chlapců nežli u dívek.

Získané výsledky ve zvládnutí daného úkolu – schopnost respondentů rozdělit slova a slovní spojení – znázorňuje Graf 13.



Graf 13: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti analýzy a syntézy slov

Graf 13 znázorňuje nápadné rozdíly ve zvládnutí daného úkolu u obou skupin rozdělených dle pohlaví. Největší obtíže se zvládnutím úkolu měli chlapci, což u Grafu

13 znázorňuje údaj 30,43 % představující, že daný úkol zvládlo pouze 7 chlapců z celkového počtu. Z výsledků lze vyzorovat, že žáci obou skupin měli se zadaným úkolem obtíže, které se však u dívek vyskytly v menší míře než u chlapců.

Z jednotlivých údajů je patrné, že dívky dosáhly průměrných výsledků, chlapci dokonce podprůměrných. V dané oblasti sledujeme mezi pohlavím žáků základní školy logopedické významné rozdíly. Z výsledků můžeme usoudit, že nedostatečná schopnost analýzy a syntézy slov je jedním ze specifik, která se vyskytují u dívek a chlapců základní školy logopedické, u dívek se tyto obtíže však vyskytují v menší míře.

8.2.5 Vyhodnocení výsledků v oblasti zrakové paměti

Oblast je zaměřena na procvičování očních pohybů a syntézu slov. Následující Tabulka 21 uvádí přehled ve výsledcích respondentů rozdělených dle pohlaví na oblast zrakové paměti. Uvádí nám rozdíly ve výsledcích, zda jsou žáci schopni z přeházených slabik utvořit dané slovo (tzv. přesmyčky) a následně ho najít a podtrhnout v textu.

Tabulka 21: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti zrakové paměti

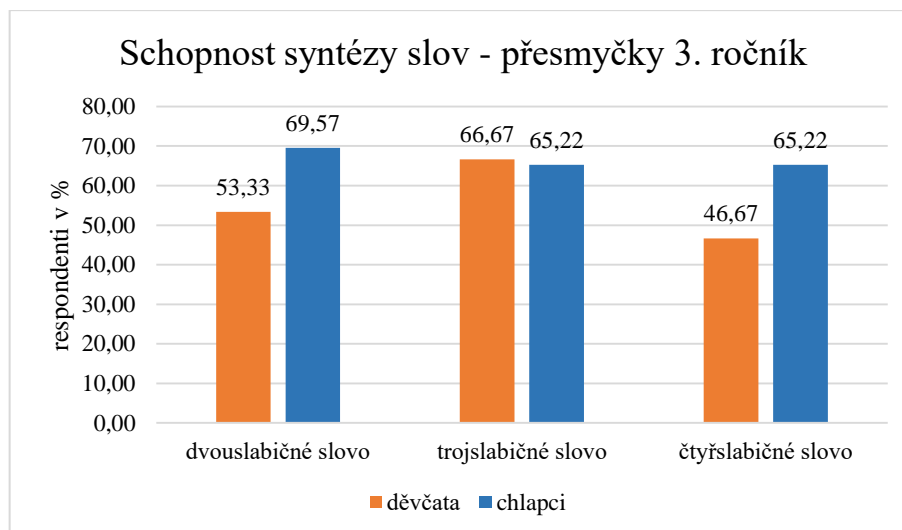
			děvčata	chlapci	celkem
dvě slabiky	*ano	n	8	16	24
		%	53,33	69,57	63,16
	**ne	n	7	7	9
		%	46,67	30,43	23,68
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
tři slabiky	*ano	n	10	15	25
		%	66,67	65,22	65,79
	**ne	n	5	8	13
		%	33,33	34,78	34,21
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00
čtyři slabiky	*ano	n	7	15	22
		%	46,67	65,22	57,89
	**ne	n	8	8	16
		%	53,33	34,78	42,11
	celkem	n	15	23	38
		%	100,00	100,00	100,00

*anozvládnutí daného úkolu

**ne ... nezvládnutí daného úkolu

Z Tabulky 21 je patrné, že u následující oblasti zrakové paměti neshledáváme příliš významné rozdíly. Daný úkol více vyhovoval chlapcům, kteří s ním měli menší obtíže než dívky.

Graf 14 znázorňuje výsledky žáků na oblast zrakové paměti, tzn. zda byli respondenti schopni správně složit slovo z přeházených slabik.



Graf 14: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti zrakové paměti

Graf 9 znázorňuje grafické rozložení výsledků, kdy si lze povšimnout faktu, že dívky zde dosáhly horších výsledků než chlapci. V kategorii dvouslabičné slovo dosáhly dívky průměrných výsledků (53,33 %), pouze 7 (30,43 %) chlapců z celkového počtu nedokázalo dvouslabičné slovo složit. U kategorie trojslabičné slovo dosáhli chlapci i dívky téměř shodných výsledků. U kategorie čtyřslabičné slovo jsou rovněž rozdílné výsledky mezi dívkami a chlapci, zde dívky dosáhly o 18,55 % horších výsledků než chlapci, lze konstatovat, že dívky v oblasti syntézy slov dosáhly podprůměrných výsledků.

Z výsledků je patrné, že nedostatečná schopnost syntézy slov u žáků ZŠ logopedické plyne z jejich narušené komunikační schopnosti a můžeme ji řadit mezi specifika v práci s textem vyskytující se u dívek a chlapců základní školy logopedické. Z našich výsledků je patrné, že dané specifikum se vyskytuje více u dívek než u chlapců.

V souhrnu se ukazuje, že dívky a chlapci základní školy logopedické vykazují na některé kategorie výrazné rozdíly v jednotlivých oblastech. Můžeme tedy potvrdit, že mezi pohlavím žáků základní školy logopedické sledujeme v oblastech zrakové diference slova a zrakové analýzy a syntézy slov významné rozdíly, kdy lepších výsledků dosáhly dívky. V oblasti vnímání předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění a v oblasti zrakové paměti sledujeme mezi pohlavím žáků ZŠ

logopedické zřejmé rozdíly, kdy dosáhli chlapci nepatrně lepších výsledků než dívky. Naopak v oblasti prostorové orientace v textu neshledáváme mezi výsledky dívek a chlapců významnější rozdíly.

8.3 Testování hypotéz

Pro účely statistického ověřování pravdivosti stanovených hypotéz byly věcné hypotézy H1-H4 operacionalizovány na hypotézy statistické (pomocí dosaženého skóre v dané oblasti) a ke každé hypotéze byly formulovány hypotézy nulové a alternativní. Při vyhodnocování statistických testů významnosti byla dále použita hladinou významnosti⁶⁵ 0,05. Pro ověření signifikantnosti⁶⁶ stanovených hypotéz H10, H20, H30, H40 byl použit U-Test Manna a Whitneyho. Tento test byl zvolen z toho důvodu, že obvykle používaný t-test nesplňuje všechny podmínky pro jeho použití, konkrétně požadavek normálního rozdělení a homogenity rozptylu ve skóre v použitých testech (testy normálního rozdělení včetně histogramů četností odpovědí jsou obsaženy v Příloze 4).

Testování hypotézy H1

Cílem ověřování pravdivosti H1 je zjistit, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky chlapců a výsledky dívek základní školy logopedické v oblasti zrakové diferenciacce slova.

H_A – Mezi výsledky dívek a výsledky chlapců ze základní školy logopedické existují významné rozdíly ve skóre v oblasti zrakové diferenciacce slova.

H_0 – Mezi výsledky dívek a výsledky chlapců ze základní školy logopedické neexistují významné rozdíly ve skóre v oblasti zrakové diferenciacce slova.

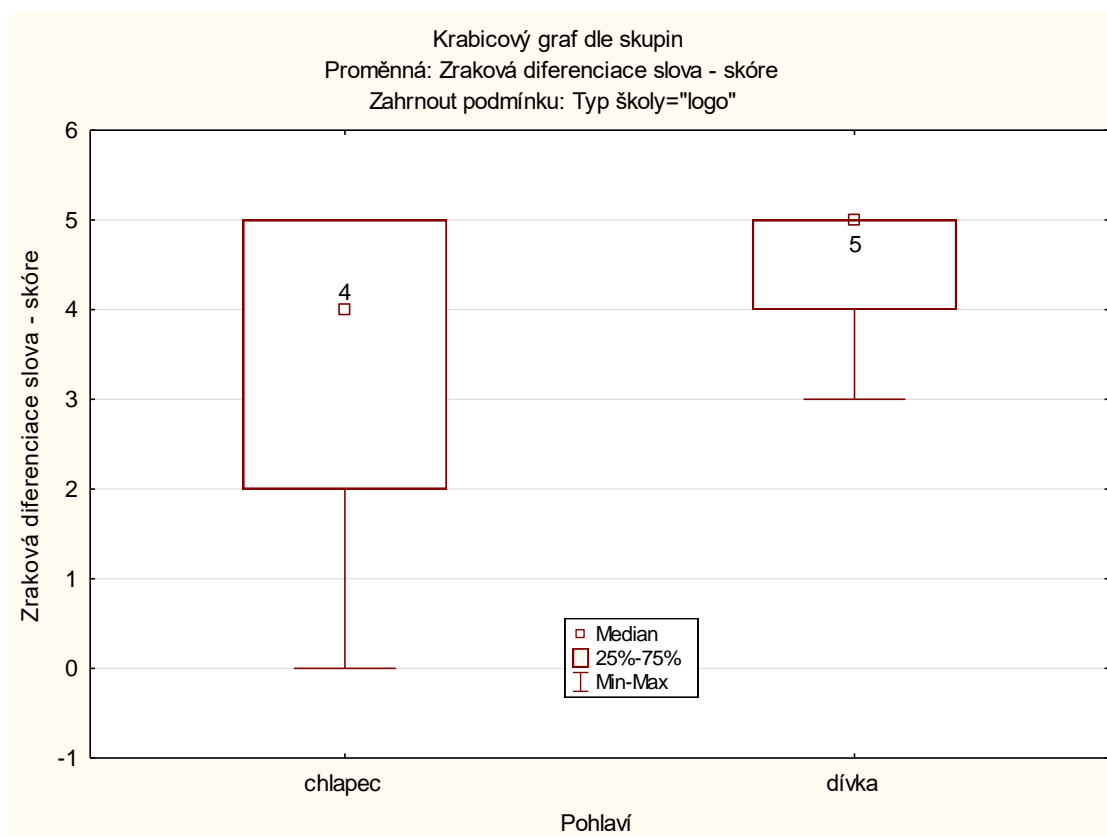
⁶⁵ Hladina významnosti je riziko (pravděpodobnost), že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu. Test významnosti na hladině významnosti 0,05 znamená, že existuje 5% pravděpodobnost, že nesprávně přijmeme alternativní hypotézu (Chráška, 2000).

⁶⁶ Pokud je určitý výsledek šetření statisticky signifikantní, tzn. je významný, tak je velmi nepravděpodobné, že byl způsoben pouhou náhodou (Chráška, 2000).

Tabulka 22: Ověření hypotézy H1 Program STATISTICA

Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Hájková-data)										
Dle proměn. Pohlaví										
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$										
Zhrnout podmínku: v1="logo"										
Proměnná	Sčt poř. chlapec	Sčt poř. dívka	U	Z	p-hod n.	Z upravené	p-ho dn.	N platn. chlapec	N platn. dívka	2*1 str. přesné p
Zraková diferenciaci slova - skóre	377,50	363,50	101,50	-2,11	0,04	-2,29	0,02	23	15	0,03

Pro potřeby verifikace první hypotézy jsme použili Mann-Whitneyův test. Jeho výpočet jsme provedli v programu STATISTICA 12 CZ (Tabulka 22). Na základě vypočítané signifikance $p = 0,02$, která je nižší než námi zvolená hladina významnosti $0,05$, můžeme odmítnout nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**.



Graf 15: Ověření hypotézy H1 krabicový graf

Z Grafu 15, ve kterém je uveden krabicový graf k ověření hypotézy H1, lze vyčíst, že dívky ze základní školy logopedické dosáhly ve zrakové diferenciaci slova

lepších výsledků, medián ve skupině dívek byl 5 oproti mediánu 4 ve skupině chlapců. Ve skupině dívek měl dolní kvartil hodnotu 3, což znamená, že nejnižší počet bodů dosažených dívkami v této úloze byl 3. U chlapců má dolní kvartil hodnotu 0, kdy nejnižší počet bodů, kterých dosáhli chlapci byla 0.

ZÁVĚR: Lze tvrdit, že existuje významný rozdíl mezi výsledky dívek a výsledky chlapců v oblasti zrakové diferenciaci slova. Tzn., že dívky dosáhly v oblasti zrakové diferenciaci lepších výsledků než chlapci. Hypotéza H1 byla prokázána.

Testování hypotézy H2

Cílem ověření H2 je zjistit, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky žáků 3. ročníků obou typů škol v oblasti prostorové orientace v textu.

H_A – Mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a výsledky žáků 3. ročníku základní školy běžného typu existují významné rozdíly ve skóre v oblasti prostorové orientace v textu.

H₀ – Mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a výsledky žáků 3. ročníku základní školy běžného typu neexistují významné rozdíly ve skóre v oblasti prostorové orientace v textu.

Tabulka 23: Ověření hypotézy H2 Program STATISTICA

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Hájková-data)									
	Sčt poř. logo	Sčt poř. běžná	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. logo	N platn. běžná	2*1 str. přesné p
Prostorová orientace v textu - skóre	330,00	660,00	120,00	-2,82	0,005	-3,23	0,001	20	24	0,004

V případě ověření druhé hypotézy byl opět využit Mannův-Whitneyův U-Test. Jeho výpočet jsme provedli v programu STATISTICA 12 CZ (Tabulka 23). Na základě vypočítané signifikance $p = 0,001$, která je nižší než námi zvolená hladina

Testování hypotézy H3

Cílem ověřování H3 je zjistit, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění.

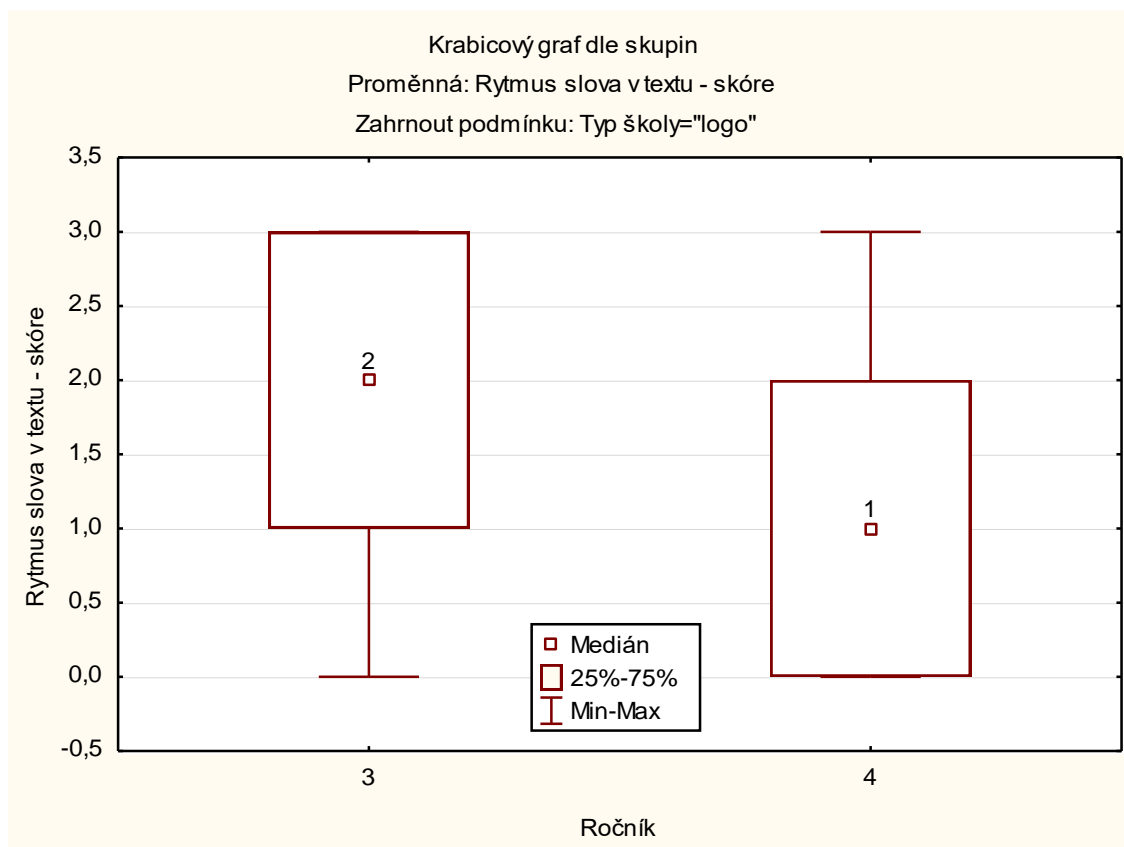
H_A – Ve skóre v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění existují mezi výsledky žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické významné rozdíly.

H_0 – Ve skóre v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění neexistují mezi výsledky žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické významné rozdíly.

Tabulka 24: Ověření hypotézy H3 Program STATISTICA

Proměnn	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Hájková-data)									
	Dle proměn. Ročník Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$ Zahmout podmínku: Typ školy="logo"									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
Rytmus slova v textu - skóre	455,50	285,50	114,50	1,90	0,06	1,97	0,05	20	18	0,05

V případě ověřování třetí hypotézy byl opět využit Mannův-Whitneyův U-Test. Jeho výpočet jsme provedli v programu STATISTICA 12 CZ (Tabulka 24). Na základě vypočítané signifikance $p = 0,05$, která je nižší nebo stejná než námi zvolená hladina významnosti 0,05, můžeme odmítnout nulovou hypotézu a **přijímáme hypotézu alternativní**.



Graf 17: Ověření hypotézy H3 krabicový graf

Z Grafu 17, v němž je ilustrován krabicový graf ověření hypotézy H3 lze vyčíst, že žáci 3. ročníku mají vyšší hodnotu mediánu než žáci 4. ročníku. Hranice 25 % i 75 % je vyšší u žáků 3. ročníku oproti žákům 4. ročníku.

ZÁVĚR: Lze tvrdit, že existuje souvislost mezi výsledky žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění. Tzn., že spatřujeme rozdíly mezi výsledky žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění, kdy žáci 3. ročníku dosáhli nepatrně lepších výsledků. Hypotéza H3 byla prokázána.

Testování hypotézy H4

Cílem ověřování H4 je zjistit, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a žáky 3. ročníku základní školy významné rozdíly v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění.

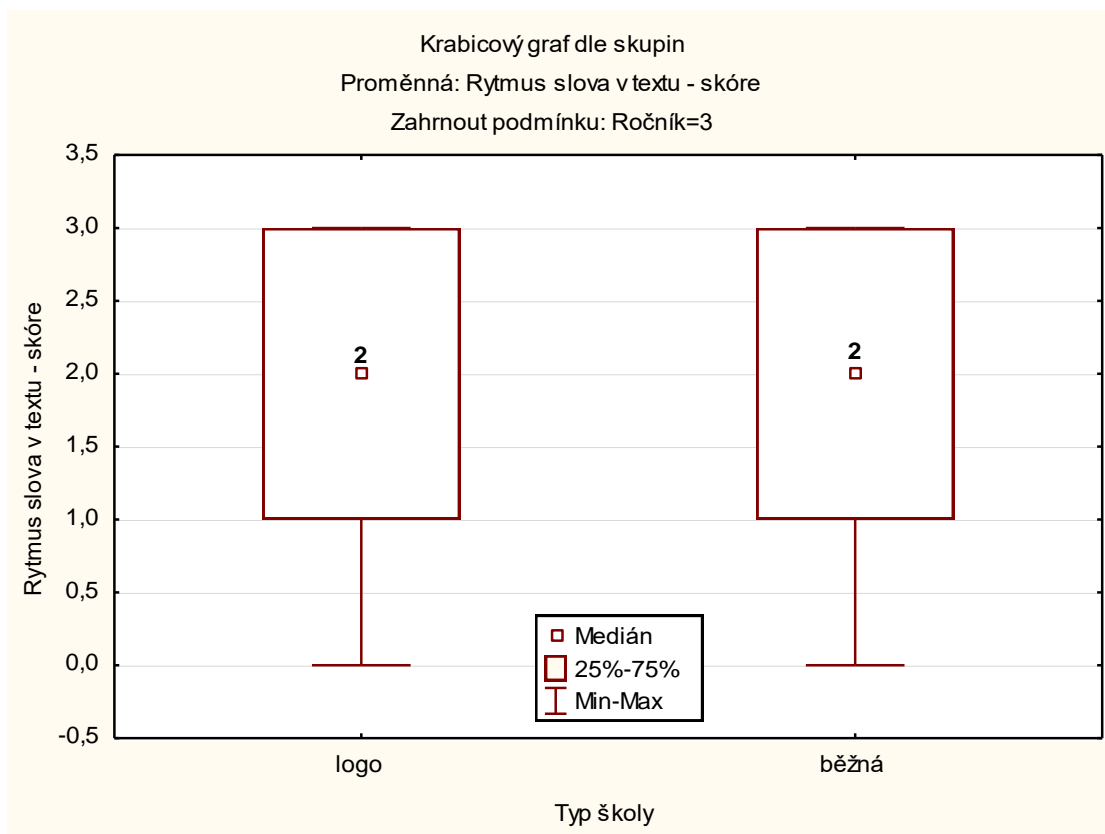
H_A – Ve skóre v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění existují mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a žáky 3. ročníku základní školy významné rozdíly.

H_0 – Ve skóre v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění neexistují mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a žáky 3. ročníku základní školy významné rozdíly.

Tabulka 25: Ověření hypotézy H4 Program STATISTICA

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Hájková-data) Dle proměn. Typ školy Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$ Zahrnout podmínku: Ročník=3									
	Sčt poř. logo	Sčt poř. běžná	U	Z	p-hod n.	Z upravené	p-hod n.	N platn. logo	N platn. běžná	2*1 str. přesné p
Rytmus slova v textu - skóre	440,50	549,50	230,50	-0,21	0,83	-0,22	0,82	20	24	0,82

Pro potřeby verifikace hypotézy H4 jsme použili Mann-Whitneyův test. Jeho výpočet jsme provedli opět v programu STATISTICA 12 CZ (Tabulka 25). Na základě vypočítané signifikance $p = 0,82$, která je vyšší než námi zvolená hladina významnosti 0,05, **nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu.**



Graf 18: Ověření hypotézy H4 krabicový graf

V Grafu 18 je zobrazen krabicový graf na oblast vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění. Z Grafu 18 je patrné, že žáci 3. ročníků základní školy běžného typu i základní školy logopedické dosáhli naprosto totožných výsledků. Shodné jsou hranice 25 % (1 bod) i hranice 75 % (3 body).

ZÁVĚR: Lze tvrdit, že mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a žáky 3. ročníku základní školy neexistují významné rozdíly. Tzn., že rozdíly žáků stejného ročníku mezi oběma typy školy nejsou významné v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění. Hypotézu H4 se nám nepodařilo prokázat.

9 Výsledky výzkumného šetření

Naším výzkumným záměrem bylo potvrdit, zda existuje vztah mezi narušenou komunikační schopností žáků a porozuměním textu k jejich práci s textem. Zaměřili jsme se na specifika v práci s textem u žáků navštěvující základní školu logopedickou a u žáků základní školy běžného typu. Vycházíme z teoretických zjištění, které jsme nastínili v naší práci. Naše teoretická zjištění jsme potvrdili pomocí formulovaných hypotéz. Cíleně jsme zvolili žáky 3. a 4. ročníku základní školy běžného typu a základní školy logopedické. Vyhodnotili jsme, jaká specifika v práci s textem převládají u žáků navštěvující základní školu logopedickou a u žáků základní školy běžného typu. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že se u žáků základní školy běžného typu a základní školy logopedické vyskytují významné rozdíly, a narušená komunikační schopnost ovlivňuje žákovu práci s textem. Pozorované výsledky se však liší v zaměření na jednotlivé ročníky, kdy u žáků základní školy logopedické dosáhli v některých oblastech lepších výsledků žáci 4. ročníku než žáci 3. ročníku. Dále jsme také vyhodnotili, jaká specifika v práci s textem se vyskytují u žáků základní školy logopedické se zaměřením na pohlaví. Zde lze konstatovat, že dívky a chlapci vykazují na některé kategorie výrazné rozdíly v některých oblastech, konkrétně v oblastech zrakové diferenciaci slova a zrakové analýzy a syntézy, kdy lepších výsledků dosáhly dívky.

9.1 Vyvození závěrů a interpretace zjištěných dat

V první hypotéze jsme ověřovali, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky chlapců a výsledky dívek základní školy logopedické v oblasti zrakové diferenciaci slova. Na základě testování hypotézy můžeme tvrdit, že existuje významný rozdíl mezi výsledky jednotlivých pohlaví u žáků základní školy logopedické v oblasti zrakové diferenciaci slova. Odmítnutím nulové hypotézy a přijetím alternativní hypotézy se potvrdilo, že existuje významný rozdíl mezi výsledky dívek a výsledky chlapců základní školy logopedické v oblasti zrakové diferenciaci slova, konkrétně dívky dosáhly v oblasti zrakové diferenciaci lepších výsledků než chlapci. Prostřednictvím vyjádření absolutní a relativní četnosti byly porovnány výsledky dívek a chlapců základní školy logopedické na jednotlivé oblasti pracovního listu. Z celkových výsledků je patrné, že v oblastech zrakové diferenciaci slova a zrakové analýzy a syntézy slov

významné rozdíly, kdy lepších výsledků dosáhly dívky. V oblasti vnímání předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění a v oblasti zrakové paměti shledáváme mezi pohlavím žáků ZŠ logopedické zřejmé rozdíly, kdy dosáhli chlapci nepatrně lepších výsledků než dívky. V oblasti prostorové orientace v textu neshledáváme mezi výsledky dívek a chlapců významnější rozdíly.

Pomocí druhé hypotézy jsme ověřovali, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky žáků 3. ročníků obou typů škol v oblasti prostorové orientace v textu. Na základě výsledků testování této hypotézy jsme dospěli k závěru, že mezi výsledky žáků základní školy běžného typu a základní školy logopedické, existují významné rozdíly v oblasti prostorové orientace v textu v jednotlivých ročnících. Odmítnutím nulové hypotézy a přijetím alternativní hypotézy bylo potvrzeno, že existuje významný rozdíl mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy běžného typu a 3. ročníku základní školy logopedické – žáci 3. ročníku základní školy běžného typu dosáhli lepších výsledků v oblasti vnímání rytmu za pomoci jeho grafického znázornění než žáci 3. ročníku základní školy logopedické.

Ve třetí hypotéze jsme ověřovali, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění. Odmítnutím nulové hypotézy a přijetím alternativní hypotézy bylo potvrzeno, že, existuje souvislost mezi výsledky žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění – spatřujeme rozdíly mezi výsledky žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění, kdy žáci 3. ročníku dosáhli nepatrně lepších výsledků.

Čtvrtou hypotézou jsme ověřovali, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a žáky 3. ročníku základní školy významné rozdíly v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění. Odmítnutím alternativní hypotézy a přijetím nulové hypotézy jsme potvrdili, že mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a žáky 3. ročníku základní školy neexistují významné rozdíly – rozdíly žáků stejného ročníku mezi oběma typy školy nejsou významné v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění.

9.2 Shrnutí výzkumu a diskuze o výsledcích výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda jsou žáci ze základní školy logopedické na základě čtení s porozuměním schopni efektivně pracovat s předloženým textem ve srovnání s žáky z běžné základní školy a jaká jsou rozdílná specifika v práci s textem. Dále empiricky potvrdit, zda existuje vztah mezi narušenou komunikační schopností žáků a porozuměním textu k jejich práci s textem.

Výzkumným záměrem této práce bylo zaměřením na problematiku specifika v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníků základní školy běžného typu a základní školy logopedické.

Na základě získaných výsledků jsme analyzovali danou situaci pomocí aplikace pracovního listu zaměřeného na jednotlivá specifika v práci s textem v hodinách českého jazyka na základní škole běžného typu a základní škole logopedické.

Hypotéza 1 ověřovala, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky chlapců a výsledky dívek základní školy logopedické v oblasti zrakové diferenciaci slova. Při formulaci této hypotézy jsme vycházeli na základě výsledků v oblasti zrakové diferenciaci slova. Zatímco dívky dokázaly stoprocentně diferenciovat 3 zadaná slova z 5 (jedná se o slovo jednoslabičné – princ, slovo dvojslabičné – klobouk a slovo čtyřslabičné – domýšlivec), chlapci měli se zrakovou diferenciací slova obtíže. I při diferenciaci slova trojslabičného (jásotem) a slova pětislabičného (jednotvárností) dosáhly dívky lepších výsledků než chlapci, i když jejich zraková diferenciaci slova nebyla stoprocentní. S přihlédnutím na všechny tyto předpoklady se prokázal významný rozdíl mezi pohlavím u žáků základní školy logopedické v oblasti zrakové diferenciaci slova, kdy dívky dosáhly lepších výsledků než chlapci a přijali jsme hypotézu alternativní. Mezi výsledky dívek a výsledky chlapců základní školy logopedické existuje významný rozdíl v oblasti zrakové diferenciaci slova.

Na základě prostudované literatury je patrné, že se u žáků ze základní školy logopedické budou vyskytovat specifika při práci s textem. Je to dáno například obtížemi se čtením, s porozuměním textu či orientací na stránce. Výsledky hypotézy nám korespondují s poznatky, které uvádí Vrbová – autorka zmiňuje, že žáci s narušenou komunikační schopností mají obtíže zejména s mluvením a vyjadřováním,

s porozuměním zadání, časovými souvislostmi, nedokážou z textu vybrat důležité informace, dále mají žáci problémy s aplikací naučených pravidel či verbální paměti⁶⁷. V oblasti předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění dosáhli žáci 3. ročníku základní školy logopedické horších výsledků než žáci 3. ročníku základní školy běžného typu, a to ve všech třech hledaných rytmech, kdy žáci v textu hledali čtyři slova trojslabičná se třemi krátkými slabikami (např. maminka), čtyři slova dvouslabičná se dvěma krátkými slabikami (např. doma) a čtyři slova dvouslabičná se slabikou krátkou a slabikou dlouhou (např. malý). Žákům ze základní školy logopedické dělalo největší obtíže najít slova trojslabičná se třemi krátkými slabikami. S přihlédnutím na tyto poznatky se prokázal významný rozdíl mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy běžného typu a 3. ročníku základní školy logopedické – žáci 3. ročníku základní školy běžného typu dosáhli lepších výsledků v oblasti vnímání rytmu za pomoci jeho grafického znázornění než žáci 3. ročníku základní školy logopedické.

Další stanovená hypotéza 3 ověřovala existenci vztahu mezi žáky základní školy logopedické a oblastí vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění. Do výzkumného šetření byli zapojeni žáci 3. a 4. ročníku základní školy logopedické. Na základě vyhodnocení výsledků schopnosti rozlišení předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění bylo zřejmé, že žáci 3. ročníku dosáhli lepších výsledků než žáci 4. ročníku. Tyto výsledky byly pro nás překvapující, jelikož jsme předpokládali lepší zvládnutí daného úkolu u žáků 4. ročníku, a to z důvodu zvládnutí lepší techniky čtení a větší zkušeností ohledně práce s textem. Na podkladě tohoto zjištění byla stanovena hypotéza 3.

Cílem ověřování hypotézy 4 je zjistit, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a žáky 3. ročníku základní školy významné rozdíly v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění. Dle zjištěných výsledků jsme odmítli alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou na základě které jsme potvrdili, že mezi výsledky žáků 3. ročníku základní školy logopedické a žáky 3. ročníku základní školy neexistují významné rozdíly – rozdíly žáků stejného ročníku mezi oběma typy školy nejsou významné v oblasti vnímání předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho

⁶⁷ VRBOVÁ, Renata. Dopady narušené komunikační schopnosti na vzdělávání. In: VRBOVÁ, Renata. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 22-26.

grafického znázornění. Z toho je zřejmé, že žáci 3. ročníků základní školy běžného typu i základní školy logopedické dosáhli shodných výsledků.

Tyto výsledky se nám shodují se zjištěním, které jsme získali prostřednictvím vyhodnocení absolutních a relativních četností, kde se potvrdilo, že narušená komunikační schopnost ovlivňuje žákovu práci s textem, která je výrazně projevna u žáků základní školy logopedické. Mezi jednotlivá specifika při práci s textem u žáků základní školy logopedické můžeme řadit obtíže s vnímáním rytmu, kdy žáci 4 ročníku dosáhli překvapivě horších výsledků než žáci 3. ročníku. Dále mezi specifika můžeme řadit problémy v oblasti schopnosti diferenciaci slova, avšak pouze v případě, pokud se jedná o trojslabičná a víceslabičná slova. Schopnost analýzy a syntézy slov můžeme rovněž řadit mezi specifika vyskytující se u žáků s narušenou komunikační schopností při práci s textem, jelikož při vyhodnocení dosáhli podprůměrných výsledků. Další specifikum je nedostatečná prostorová orientace v textu, která žákům zřetelně ztěžovala práci s textem.

V rámci praktické části diplomové práce bylo zpracování pracovního listu pro žáky 3. a 4. ročníku a jejich následná aplikace v hodinách českého jazyka. Při vypracování pracovního listu bylo důležité, aby byly jednotlivé úkoly řazeny od nejjednodušších po složitější, aby u žáků nebyl podporován pocit zmaru hned od prvních úloh. Dále byl kladen důraz na to, aby u žáků podporoval aktivní motivaci – byly vytvořeny tudíž zábavnou formou, která podporovala zvýšení jejich motivace k činnosti. Zadáání bylo formulováno stručně a jasně, aby žáci s narušenou komunikační schopností neměli problém s pochopením daných úloh.

Přínosem pro nás bylo, že prostřednictvím pracovního listu a v něm vhodně zvolenými úlohami jsou dané úlohy vhodné jak pro diagnostiku narušené komunikační schopnosti, tak pro její intervenci.

Závěrem lze konstatovat, že narušená komunikační schopnosti má vliv na žákovu práci s textem. Naše další práce by měla směřovat směrem k učitelům, který vhodnými nástroji zjišťuje a hodnotí žákova specifika vyskytující se při práci s textem a reaguje tak na to, aby mu práci s textem co nejlépe a nejvíce usnadnit.

10 Výstupy diplomové práce

Diplomová práce je zaměřena na specifika v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníků základní školy běžného typu a základní školy logopedické. Hlavní cíl výzkumného šetření spočívá v prokázání souvislostí vlivu narušené komunikační schopnosti a žákovi práci s textem. Zkoumanými oblastmi pro zjištění specifík ovlivňující práci s textem byly:

- zrková diferenciac slova;
- prostorová orientace v textu;
- analýza a syntéza slov;
- zrkové paměti.

Celý proces seznamování, mapování a zkoumání dané problematiky nás obohatil o poznání specifičnosti, různorodosti specifík při práci s textem u žáků s narušenou komunikační schopností. Přispěl k lepšímu porozumění souvislostí a umožnil profesionálněji přistupovat k žákům s narušenou schopností ohledně jejich práce s textem. Zpracováním tohoto tématu jsme se obohatili o nové informace teoretického i praktického charakteru.

Teoretická část diplomové práce nás obohatila o poznatky z oblasti čtení s porozuměním a jeho vztah k oboru logopedie i k pohlaví, přínosem pro nás byly poznatky o jednotlivých specifických žáků s narušenou komunikační schopností a z nich vyplývající problémy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Všechny zjištěné poznatky byly čerpány z odborných publikací, ať už tuzemských či zahraničních. Studium těchto materiálů nám pomohlo ke zmapování přehledu o aktuálním stavu bádání dané problematiky.

Praktická část diplomové práce nás obohatila o poznatky s pedagogickou praxí, kterou jsme vykonali na základní škole logopedické. V průběhu vykonané praxe jsme přišli do styku s vedením školy i s jednotlivými vyučujícími, a tím jsme mohli nahlédnout do systému jejich práce, porovnat jejich práci s žáky a seznámit se s chodem školy.

Pozitivem provedeného výzkumného šetření bylo zjištění souvislostí mezi narušenou komunikační schopností žáků a jejich práci s textem. Diplomová práce nám pomohla zmapovat, že narušená komunikační schopnost žáků ovlivňuje jejich práci

s textem, ze které plynou jednotlivá specifika vyskytující se při práci s textem. Ukázalo se, že mezi specifika vyskytující se u žáků s narušenou komunikační schopností můžeme řadit obtíže s vnímáním rytmu, problémy v oblasti prostorové diferenciaci slova či ve schopnosti analýzy a syntézy slov, a především nedostatečná prostorová orientace v textu, která žákům zřetelně ztěžovala práci s textem.

Výsledky závěrečné práce mohou posloužit k evaluaci výukové procesu na základních školách, na kterých probíhalo výzkumné šetření.

ZÁVĚR

Hlavním záměrem předložené diplomové práce bylo komplexní uchopení oblasti výchovně vzdělávacího procesu, kterým je práce s textem plynoucí ze čtení s porozuměním. Pro učitele je v dnešní době, kdy je v běžných třídách integrováno mnoho dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, velmi důležité rozpoznat specifika vyskytující se právě u těchto dětí. Jen díky tomu může uzpůsobit jejich práci s textem tak, aby jim ji co nejvíce usnadnil a byla pro ně efektivní. Veškeré poznatky byly zpracovány a popsány v teoretické části diplomové práce. Pozornost byla kladena na vymezení základních pojmů, které provází celou diplomovou prací. Jedná se o pojmy čtení, porozumění a narušená komunikační schopnost. Pojmy byly definovány z různých pohledů autorů, jelikož se jedná o pojmy s nejednoznačným terminologickým vymezením. Dále jsme se zabývali žákem s narušenou komunikační schopností a jeho školní úspěšností – pozornost byla kladena na žákovo postavení ve škole a jeho možnosti vzdělávání, platnou legislativu a rovněž problémy, jež se vyskytují u žáků s narušenou komunikační schopností a mohou tak ovlivňovat jeho školní úspěšnost. Z důvodu zabývání se tématem práce s textem jsme pozornost věnovali rovněž čtení s porozuměním, jelikož z něj práce s textem plyne. Důležitost jsme kladli vymezení vztahu čtení s porozuměním k logopedii a následně i k pohlaví. Z důvodu aplikace pracovního listu v praktické části diplomové práce byla pozornost věnována obecným poznatkům o metodách, které jsou zaměřené na porozumění textu, kdy pracovní list je jednou z metod.

Záměrem diplomové práce bylo zjistit specifika v práci s textem vyskytující se u žáků 3. a 4. ročníku základní školy běžného typu a základní školy logopedické. Potvrdit, že existuje vztah mezi narušenou komunikační schopností a žákovou prací s textem, který byl aplikován pomocí pracovního listu.

Všechny cíle práce byly splněny.

Hlavním cílem praktické části závěrečné práce bylo empiricky potvrdit, zda existuje vztah mezi narušenou komunikační schopností žáků a porozuměním textu k jejich práci s textem. Hlavní cíl praktické části byl rozpracován do následujících dílčích cílů:

- **dílčí cíl č. 1** - vytvořit pracovní listy, které se věnují problematice práce s textem na základě čtení s porozuměním u žáků třetího a čtvrtého ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu.

Pracovní listy je součástí diplomové práce (Příloha 3) a jednotlivé úkoly jsou popsány v metodologické části diplomové práce.

- **dílčí cíl č. 2** - aplikovat pracovní list v hodinách českého jazyka.

Zpracovaný pracovní list byl aplikován v hodinách českého jazyka u žáků 3. a 4. ročníků základní školy běžného typu a základní školy logopedické v rámci speciálně-pedagogické praxe, která proběhla v říjnu školního roku 2018/2019 na základní škole logopedické.

- **dílčí cíl č. 3** - zjistit, jak ovlivňuje narušená komunikační schopnost úroveň porozumění a práci s textem.

Z výsledků je patrné, že narušená komunikační schopnost ovlivňuje úroveň porozumění a práci s textem. Ve výzkumném souboru mají žáci základní školy běžného typu vyšší úroveň porozumění než žáci ze základní školy logopedické. V první a druhé otázce se jedná o téměř sto procentní porozumění textu – první otázce neporozumělo 4,65 %, druhé otázce neporozumělo z celkového počtu 43 respondentů pouhých 2,33 %. V případě třetí otázky se jedná o 100 % porozumění textu u žáků základní školy běžného typu. Výsledky v tabulce dále ukazují, že nadpoloviční většina respondentů ze základní školy logopedické otázkám týkající se textu porozuměla. První otázce porozumělo 26 žáků (68,42 %), v případě druhé otázky je nejpatrnější rozdíl mezi žáky základní školy běžného typu a žáky základní školy logopedické. Z celkového počtu 38 respondentů základní školy logopedické dané otázce porozumělo 22 žáků (57,89 %), což je o 39,78 % méně než u žáků základní školy běžného typu. Třetí otázce porozumělo 29 žáků (76,32 %). Z provedeného výzkumného šetření jsme vyhodnotili, že žáci s narušenou komunikační schopností mají problémy související s lexikálně-sémantickou rovinou jazyka, která se orientuje na aktivní i pasivní zásobu jedince, schopnosti porozumět významu slov.

- **dílčí cíl č. 4** - vyhodnotit, jaká specifika v práci s textem se vyskytují u žáků základní školy logopedické a základní školy běžného typu.

Na základě zjištěných výsledků prostřednictvím absolutní a relativní četnosti můžeme mezi jednotlivá specifika vyskytující se u žáků s narušenou

komunikační schopností řadit obtíže s vnímáním rytmu, problémy v oblasti prostorové diferenciaci slova či ve schopnosti analýzy a syntézy slov, a především nedostatečná prostorová orientace v textu, která žákům zřetelně ztěžovala práci s textem.

SEZNAM LITERATURY

PUBLIKACE

1. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
2. BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
3. ČADÍLEK, Miroslav a Aleš, LOVEČEK. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
4. ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: Úvod do teorie*. Praha: SPN, 1985.
5. FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří, NOVOTNÁ, Miroslava. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Vyd.1. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
6. GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.
7. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3857-4.
8. HŘEBEJKOVÁ, Jarmila. *Čtení, psaní, jazyková a literární výchova v 1. ročníku základní školy: metodický průvodce k trojdílné učebnici Čtení a psaní*. 3. vyd. Praha: SPN, 1981.
9. HUBÁČEK, Josef. *Didaktika slohu: pro posluchače pedagogických fakult, student učitelství 1. - 4. ročníku základní školy*. Praha: SPN, 1990.
10. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
11. CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: UP, 1998. ISBN 80-7067-798-8
12. JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4.
13. JEŘÁBEK, Ondřej a Martin BÍLEK. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2494-1.

14. JŮVA, Vladimír. *Dětské muzeum – edukační fenomén pro 21. století*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-090-5.
15. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
16. KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Galén, c2014. ISBN 978-80-7492-069-1.
17. KŘÍSTKOVÁ, Marcela a Nikola KŘÍSTEK. *Pracovní listy: studijní materiál k semináři Škola a muzeum pod jednou střechou*. Praha 2004. Nepublikovaný dokument.
18. KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R., a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PdF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2
19. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
20. LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
21. LEPIL, Oldřich. *Teorie a praxe tvorby výzkumných materiálů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2489-7
22. MANĚNOVÁ, Martina. *Pracovní listy v mateřské škole na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-499-1.
23. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
24. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 2., upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
25. MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-338-3.
26. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
28. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. 14. vydání (v této úpravě 1.). Přeložil Richard PODANÝ. V Praze: Albatros, 2017. Dětská knihovnička. ISBN 978-80-00-04733-1
29. TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská
30. univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

31. VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.
32. VRBOVÁ, Renata. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
33. VRBOVÁ, Renata. *Metodika práce s žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
34. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 8071780383.
35. ZEZULKOVÁ, Eva. *Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. ISBN 678-80-7464-695-9.
36. ADAMUS, Petr, Petr FRANIOK, Martin KALEJA a Eva ZEZULKOVÁ. *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788074647987.

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

37. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) a vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
38. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

ČASOPISY

39. DREYER, Lois, G. and Leonard, KATZ. An examination of „The simple view of reading“. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-111/112, 1992, p. 161-166. Dostupné z: http://www.haskins.yale.edu/sr/SR111/SR111_12.pdf
40. FRÝZOVÁ, Iva. Pracovní listy nejen v přírodovědném vzdělávání. *Komenský*. 2014, roč. 139, č. 1, s. 48-52. ISSN 0323-0449.

41. GOUGH, B. Philip. How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*. Vol. 46 (1), 1996, s. 1-20. ISSN 0736-9387.
42. NATION, Kate and Courtenay Frazier NORBURY. Why reading comprehension fails: Insight from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*. 2005, vol. 25 (1), p. 21-23. ISSN 0271-8294.
43. RICKETTS, Jessie. Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2011, vol. 52 (11), p. 1111-1123. ISSN 1469-7610.
44. ŽÁČOK, Ľubomír a Jana, SHLARMANNOVÁ. Metodika tvorby pracovných listov pre základné školy. *Technológia vzdelávania* (Slovenský učiteľ - príloha). 2005, roč. 13, č. 7. ISSN 1335-003X.

INTERNETOVÉ ZDROJE

45. *Inkluzivní škola*. Příprava pracovního listu [online]. 2013 [cit. 2019-05-28]. Dostupné z: <<http://mcmp.cz/cz/cz-projekty/metodicke-texty-a-doporuceni/metodicke-texty>>.
46. ČADÍLEK, Miroslav a Aleš, LOVEČEK. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 107. Dostupné z: <http://boss.ped.muni.cz/vyuka/material/puvodni/skripta/dop/didodbpr.pdf>

PŘEHLED TABULEK

Tabulka 1: návratnost informovaných souhlasů od zákonných zástupců žáků ze základní školy logopedické

Tabulka 2: návratnost informovaných souhlasů od rodičů žáků ze základní školy logopedické

Tabulka 3: Souhlasy rodičů s výzkumným šetřením u žáků základní školy logopedické

Tabulka 4: Souhlasy rodičů s výzkumným šetřením u žáků základní školy běžného typu

Tabulka 5: Zastoupení žáků základní školy logopedické

Tabulka 6: Zastoupení žáků základní školy běžného typu

Tabulka 7: Celkový soubor respondentů základní školy logopedické a základní školy běžného typu

Tabulka 8: Míra porozumění textu z celkového souboru respondentů

Tabulka 9: Míra porozumění textu dle typu školy

Tabulka 10: Míra porozumění textu u žáků 3. a 4. ročníku základní školy základní školy běžného typu

Tabulka 11: Míra porozumění u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické

Tabulka 12: Schopnost rozlišení předloženého rytmu slova v textu za pomoci jeho grafického znázornění 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Tabulka 13: Schopnost zřetelové diferenciaci slova 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Tabulka 14: Schopnost prostorové orientace 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Tabulka 15: Schopnost analýzy a syntézy slov 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Tabulka 16: Schopnost syntézy slov 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Tabulka 17: Schopnost rozlišení předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění žáků základní školy logopedické dle pohlaví

Tabulka 18: Schopnost zrakové diferenciacie slova žáků základní školy logopedické dle pohlaví

Tabulka 19: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti prostorové orientace v textu

Tabulka 20: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti analýzy a syntézy slov

Tabulka 21: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti zrakové paměti

Tabulka 22: Ověření hypotézy H1 Program STATISTICA

Tabulka 23: Ověření hypotézy H2 Program STATISTICA

Tabulka 24: Ověření hypotézy H3 Program STATISTICA

Tabulka 25: Ověření hypotézy H4 Program STATISTICA

PŘEHLED GRAFŮ

Graf 1: Celkový soubor respondentů základní školy logopedické a základní školy běžného typu

Graf 2: Míra porozumění textu z celkového souboru respondentů

Graf 3: Míra porozumění textu u žáků 3. a 4. ročníku základní školy běžného typu

Graf 4: Míra porozumění u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické

Graf 5: Schopnost rozlišení krátkých a dlouhých slabik 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Graf 6: Schopnost zrakové diferenciaci řeči (slova) 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Graf 7: Schopnost prostorové orientace 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Graf 8: Schopnost analýzy a syntézy slov 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Graf 9: Tabulka 16: Schopnost syntézy slov 3. a 4. ročníků ZŠ logopedické a ZŠ běžného typu

Graf 10: Schopnost rozlišení předloženého rytmu v textu za pomoci jeho grafického znázornění žáků základní školy logopedické dle pohlaví

Graf 11: Schopnost zrakové diferenciaci žáků základní školy logopedické dle pohlaví

Graf 12: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti prostorové orientace v textu

Graf 13: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti analýzy a syntézy slov

Graf 14: Schopnosti žáků základní školy logopedické dle pohlaví v oblasti zrakové paměti

Graf 15: Ověření hypotézy H1 krabicový graf

Graf 16: Ověření hypotézy H2 krabicový graf

Graf 17: Ověření hypotézy H3 krabicový graf

Graf 18: Ověření hypotézy H4 krabicový graf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas ředitele základní školy a mateřské školy logopedické

Příloha 2: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce

Příloha 3: Pracovní list pro práci s textem

Příloha 4: Testy normálního rozdělení včetně histogramů četností odpovědí

Příloha 1: Informovaný souhlas ředitele základní školy a mateřské školy logopedické

Vážená paní ředitelko,

jsem studentkou magisterského studia Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika, specializace logopedie-surdopedie-psychopedie Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci své diplomové práce *Specifika v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu* provádím praktickou část diplomové práce. Jedná se o anonymní vyplnění pracovního listu žáky 3. a 4. ročníku, tudíž nikde nebudou zveřejňovány žádné osobní údaje dítěte. Prosím Vás, o vyplnění informovaného souhlasu, že jste o probíhajícím výzkumném šetření obeznámena. Velmi děkuji za pochopení.

S pozdravem,

Mgr. Hájková Petra

Informovaný souhlas ředitelky základní školy a mateřské školy logopedické

Souhlasím, aby Mgr. Petra Hájková, narozena dne 27. 08. 1991, zadala a zpracovala pracovní list u žáků 3. a 4. ročníků, týkající se diplomové práce s názvem *Specifika v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu* na Univerzitě Palackého v Olomouci.

V dne

..

Podpis ředitelky

Příloha 2: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce

Vážený rodiče,

jsem studentkou magisterského studia Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika, specializace logopedie-surdopedie-psychopedie Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci své diplomové práce *Specifika v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu* provádím praktickou část diplomové práce. Jedná se o anonymní vyplnění pracovního listu žáky 3. a 4. ročníku, tudíž nikde nebudou zveřejňovány žádné osobní údaje dítěte. Prosím Vás, o vyplnění informovaného souhlasu zákonných zástupců, že jste o probíhajícím výzkumném šetření obeznámeni. Velmi děkuji za pochopení.

S pozdravem,

Mgr. Hájková Petra

Informovaný souhlas zákonného zástupce

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera, narozen/a zpracoval/a pracovní list týkající se diplomové práce na Univerzitě Palackého v Olomouci.

V dne

Podpis zákonného zástupce:

Příloha 3: Pracovní list pro práci s textem

Kapitola XI. – Domýšlivec

Malý princ, pohádková bytost, přilétá na druhou planetu a setkává se s Domýšlivcem.

Malý princ zjišťuje, že na planetě kromě Domýšlivce však nikdo nebydlí ...

Na druhé planetě bydlil domýšlivec.

„Á, hleďme, přichází mě navštívit nějaký obdivovatel!“ zvolal zdálky domýšlivec, jakmile malého prince spatřil. Domýšlivci totiž vidí ve všech lidech obdivovatele.

„Dobrý den,“ řekl malý princ. „Vy máte ale divný klobouk.“

„To proto, abych mohl zdravit,“ odpověděl domýšlivec. „Abych mohl zdravit, když mě s jásotem vítají. Bohužel tudy nikdy nikdo nejde.“

„Tak?“ odvětil malý princ, protože nepochopil.

„Zatleskej,“ poradil mu tedy domýšlivec.

Malý princ zatleskal. Domýšlivec pozvedl klobouk a skromně pozdravil.

To je zábavnější než návštěva u krále, řekl si v duchu malý princ. A začal znovu tleskat. Domýšlivec znovu smekl a zdravil.

Ale když to tak dělal malý princ pět minut, unavil se jednotvárností hry.

„A co se musí udělat, aby klobouk spadl?“ zeptal se.

Domýšlivec ho však neslyšel. Domýšlivci slyší pouze chválu.

„Skutečně se mi hodně obdivuješ?“ zeptal se malého prince.

„Co to znamená obdivovat se?“

„Obdivovat se znamená uznat, že jsem člověkem nejkrásnějším, nejlépe oblečeným, nejbohatším a nejinteligentnějším na planetě.“

(...)

Úkol 1 - Odpověz na otázky:

Koho potkal malý princ na druhé planetě?

Proč má domýšlivec na hlavě klobouk?

Kolik minut malý princ tleskal, aby mohl domýšlivec zdravít?

Úkol 2 - Vyhledej v textu slova s daným rytmem:

- dlouhá slabika . krátká slabika

příklad: .. vložka

Zeleně podtrhni v textu 4 slova s rytmem: ..

Červeně podtrhni v textu 4 slova s rytmem: . –

Modře podtrhni v textu 4 slova s rytmem: ...

Úkol 3 - Najdi slova podle prvního a posledního písmene a počtu slabik. Slovo napiš.

p – c (1 slabika) d – c (4 slabiky)

.....

k – k (2 slabiky) j – í (5 slabik)

.....

j – m (3 slabiky)

Úkol 4 - Najdi v textu správné slovo podle řádku a podle jejich sousedů. Začínáme prvním řádkem v tabulce:

1. ležím na třetím řádku, přede mnou je slovo **malého**, za mnou je slovo **spatřil**:

.....

2. ležím na pátém řádku, přede mnou je slovo **ale**, za mnou je slovo **klobouk**:

.....

3. ležím na jedenáctém řádku, přede mnou je slovo **je**, za mnou je slovo **než**:

.....

4. ležím na šestnáctém řádku, přede mnou je slovo **mi**, za mnou je slovo **obdivuješ**:

.....

Úkol 5 - Pokus se správně slova oddělit:

To je zábavnější než návštěva krále, řekl si duch malý princ. A začal znovu tleskat. Domýšlivě znovu se mekl a zdravil. Ale když to tak dělal malý princ pět minut, unavil se jednotvárností hry.

Úkol 6 – V některých slovech se pomíchaly slabiky. Slovo napiš správně a podtrhni ho v textu:

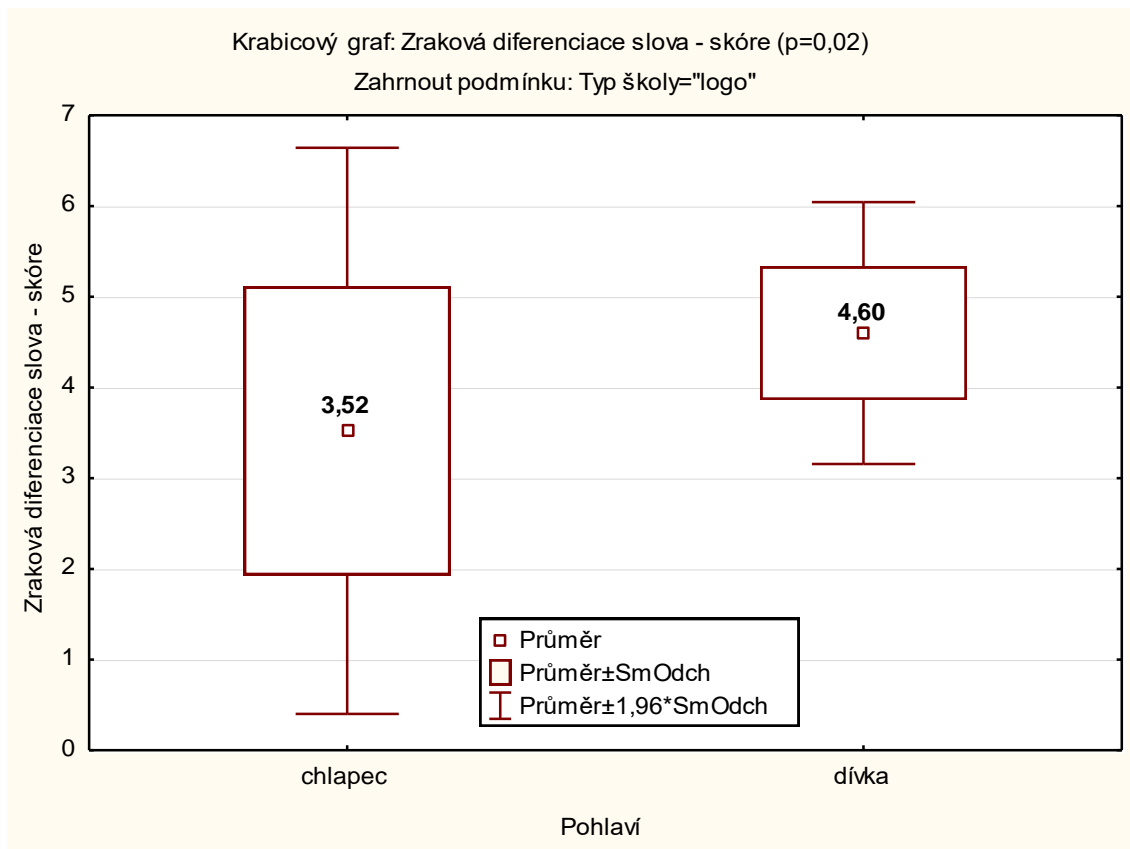
ný – div cho – ne – pil – po

nut – mi če – ob – ným – le

les – zat – kal

Příloha 4: Testy normálního rozdělení včetně histogramů četností odpovědí

Ověřování normálního rozdělení pro proměnné z hypotézy H1 a H2

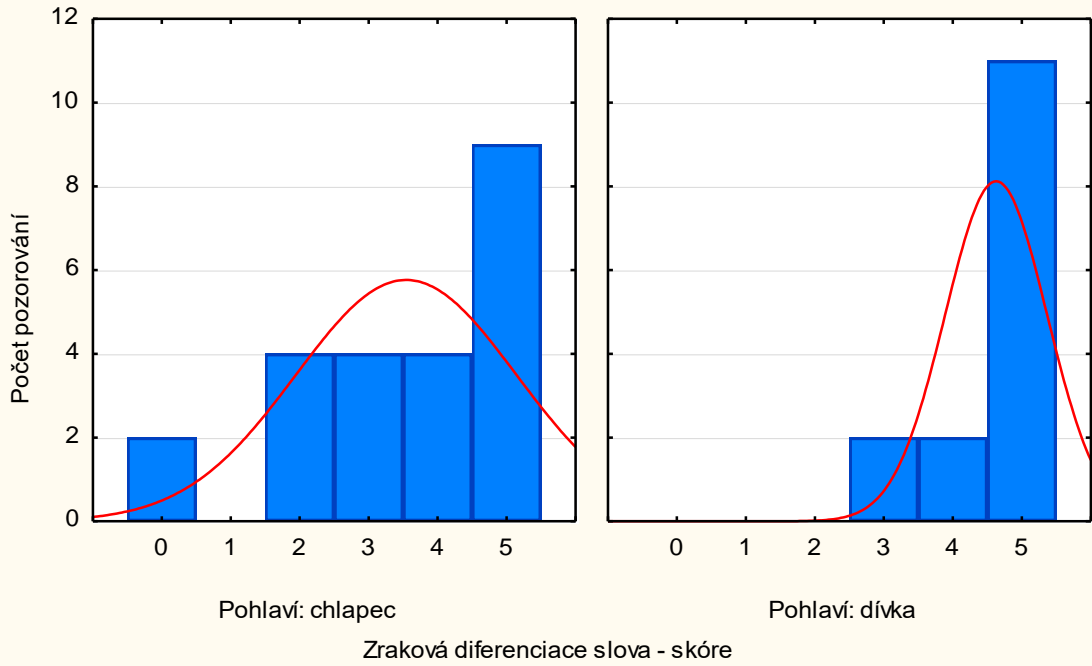


Kateg. histogram: Zraková diferenciacie slova - skóre

Pohlaví: chlapec Zraková diferenciacie slova - skóre = $23 \cdot 1 \cdot \text{normal}(x; 3,5217; 1,5917)$

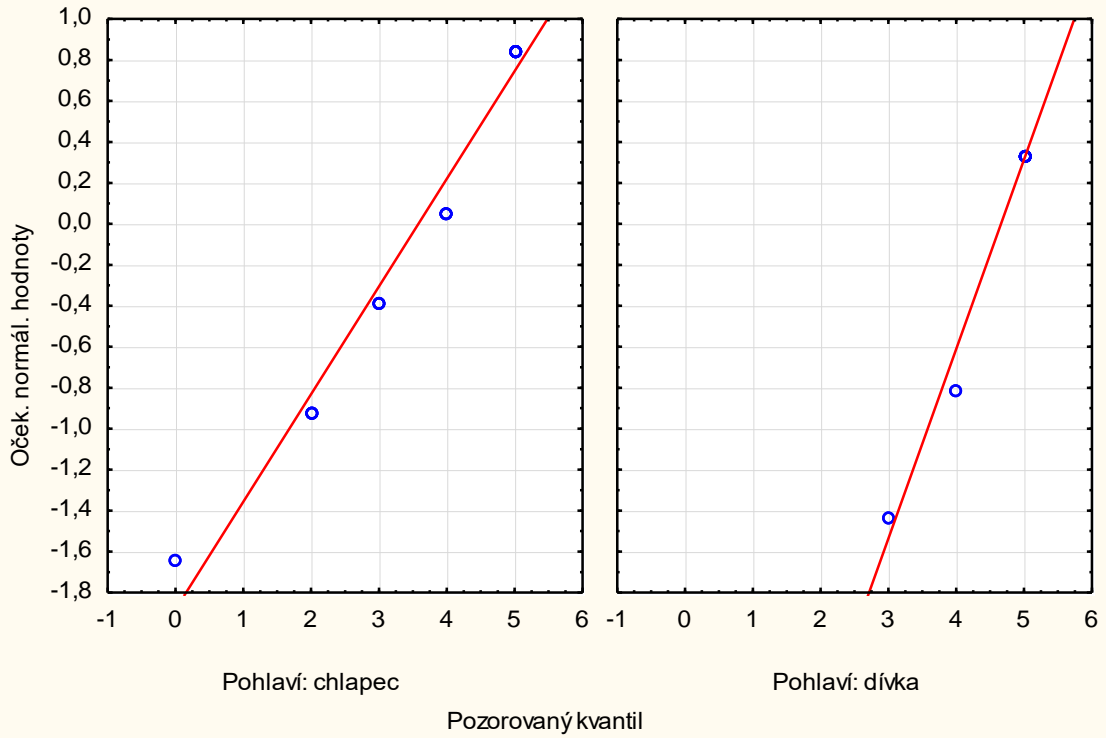
Pohlaví: dívka Zraková diferenciacie slova - skóre = $15 \cdot 1 \cdot \text{normal}(x; 4,6; 0,7368)$

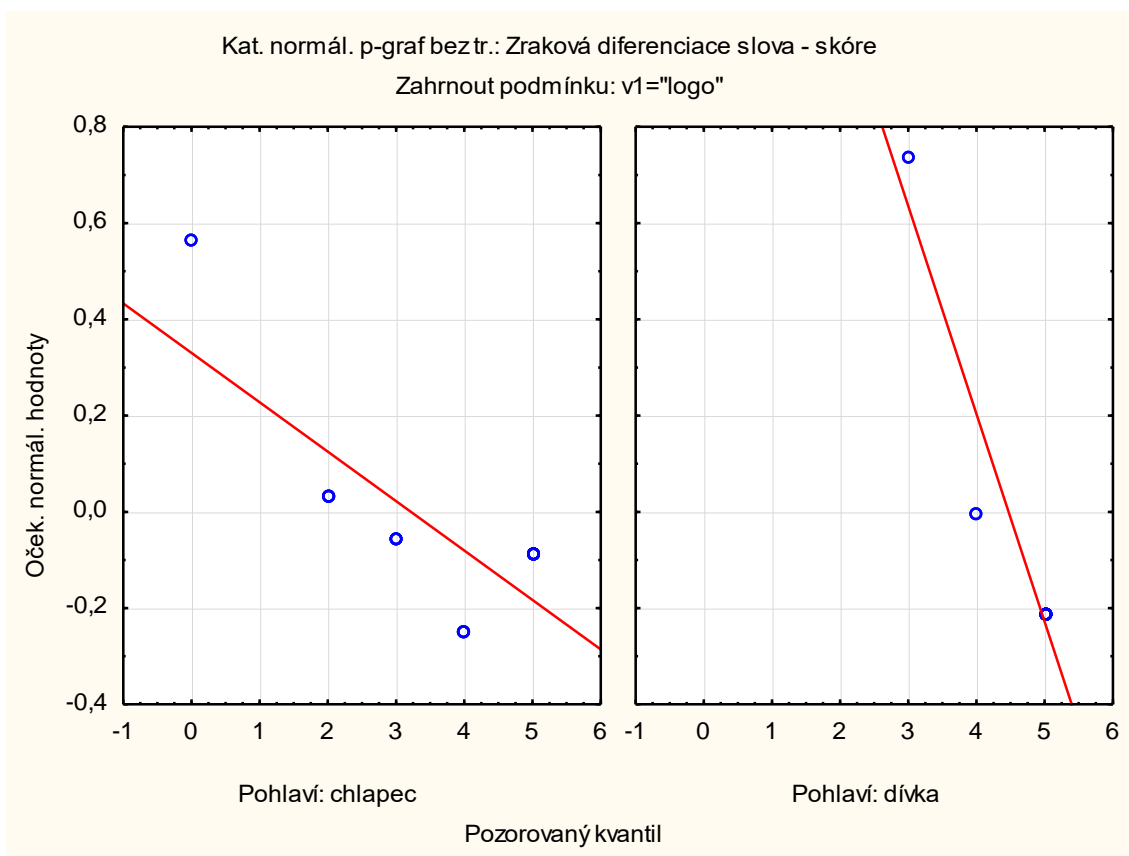
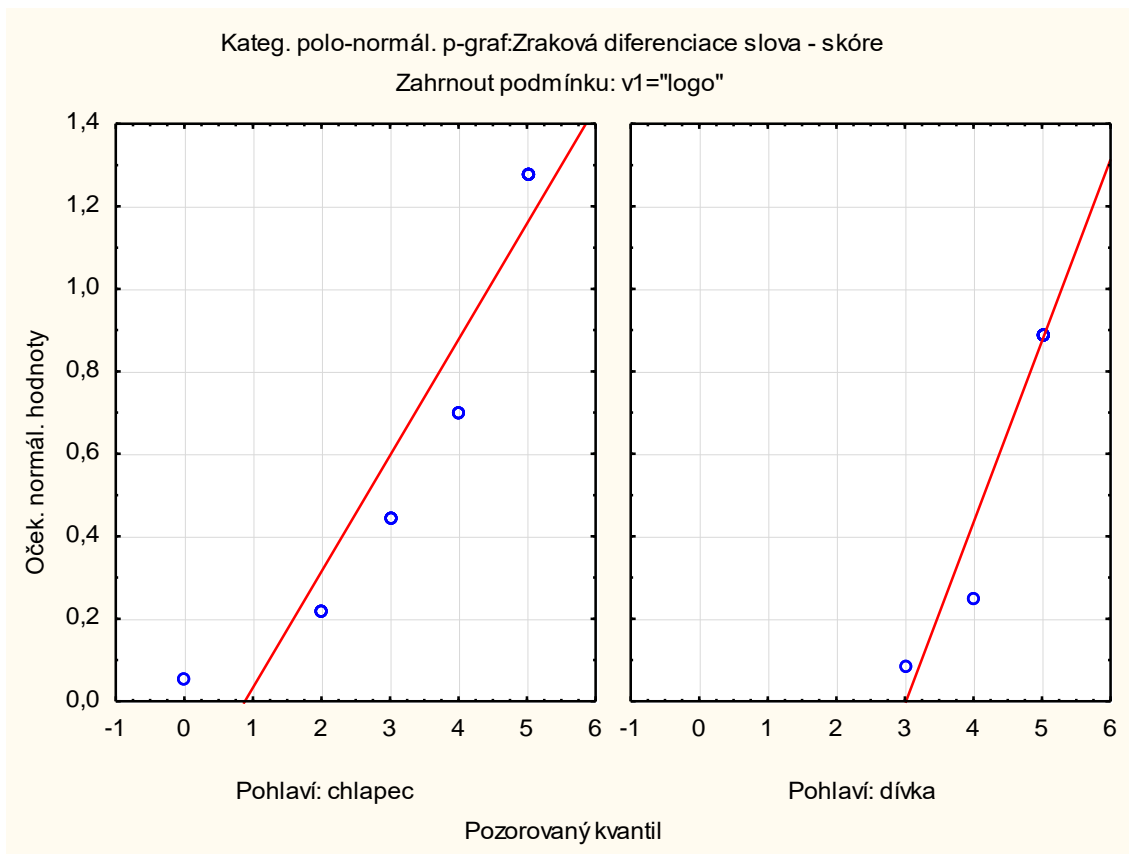
Zahrnout podmínku: v1="logo"

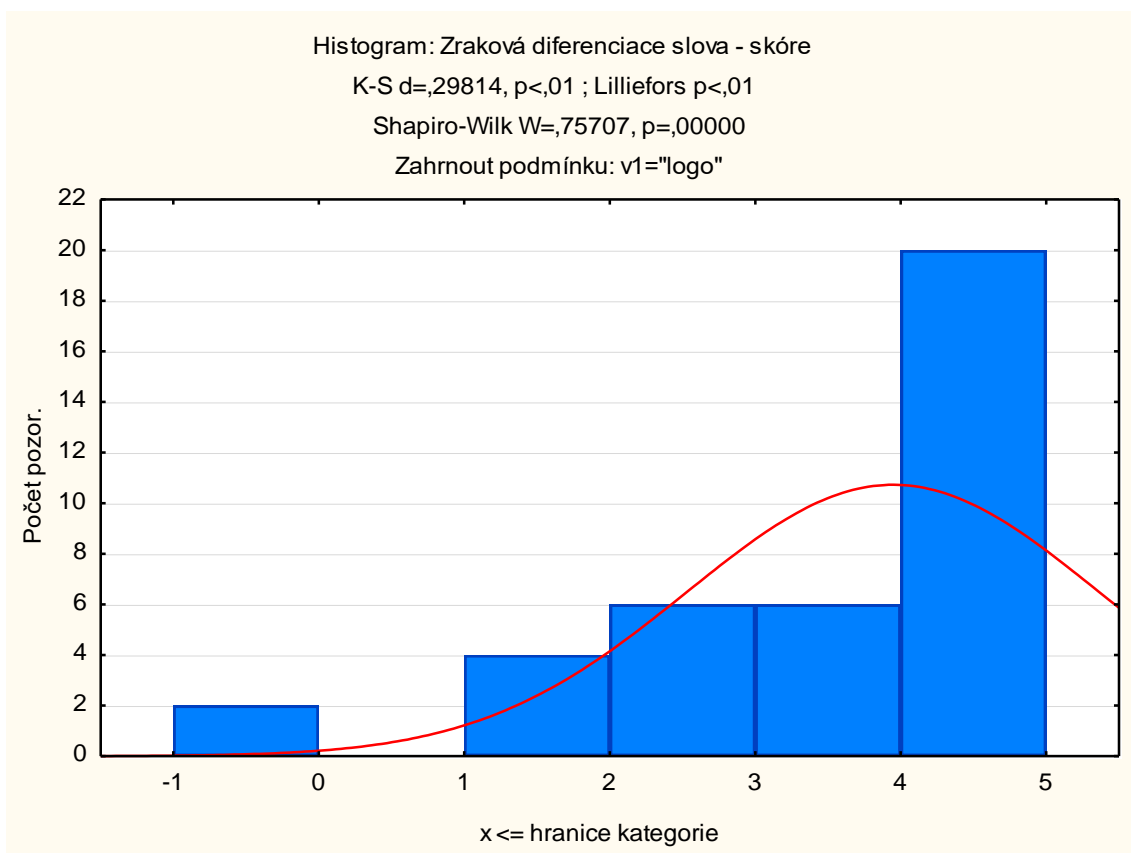
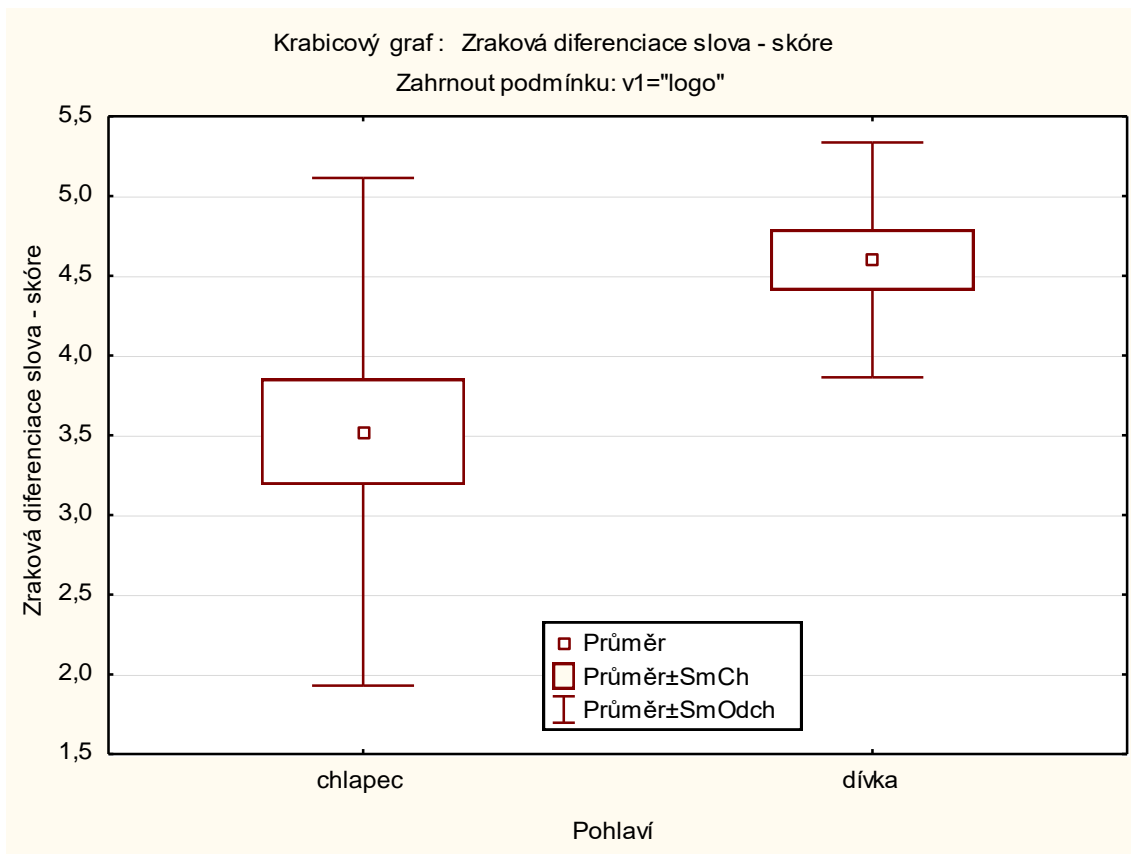


Kateg. normál p-graf: Zraková diferenciacie slova - skóre

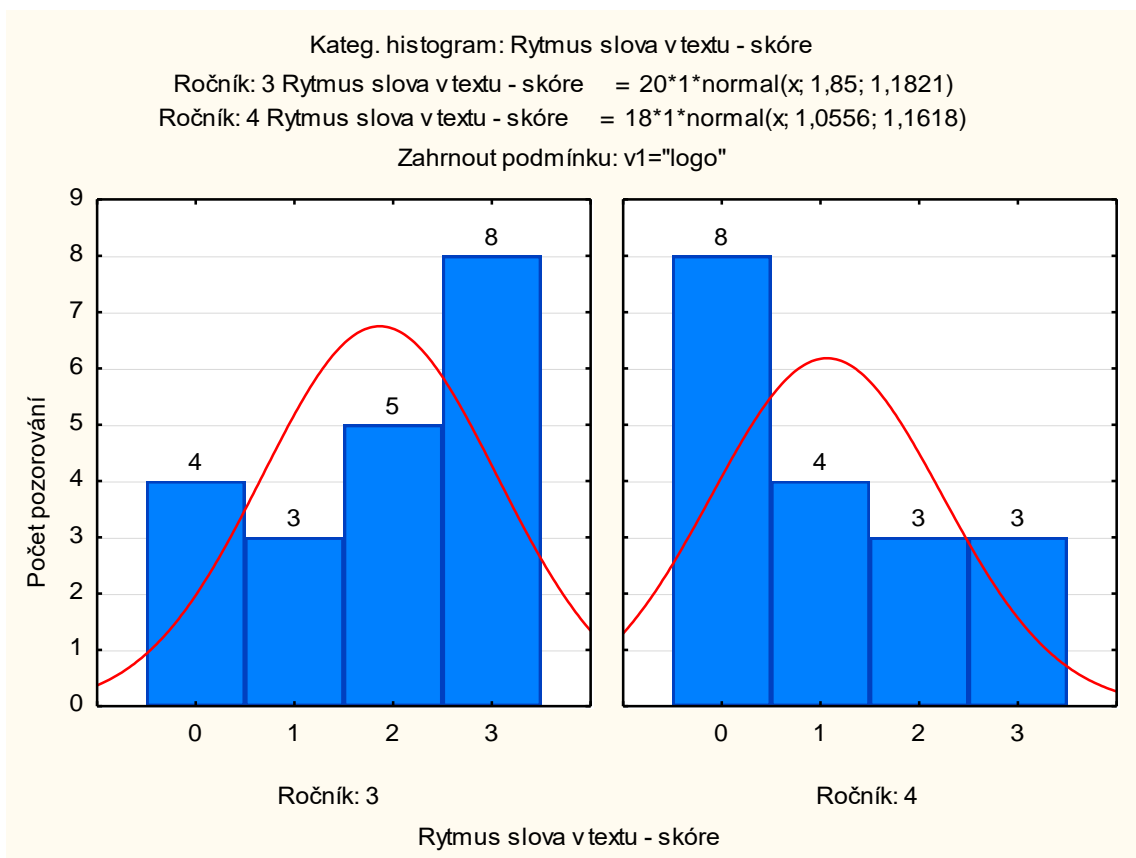
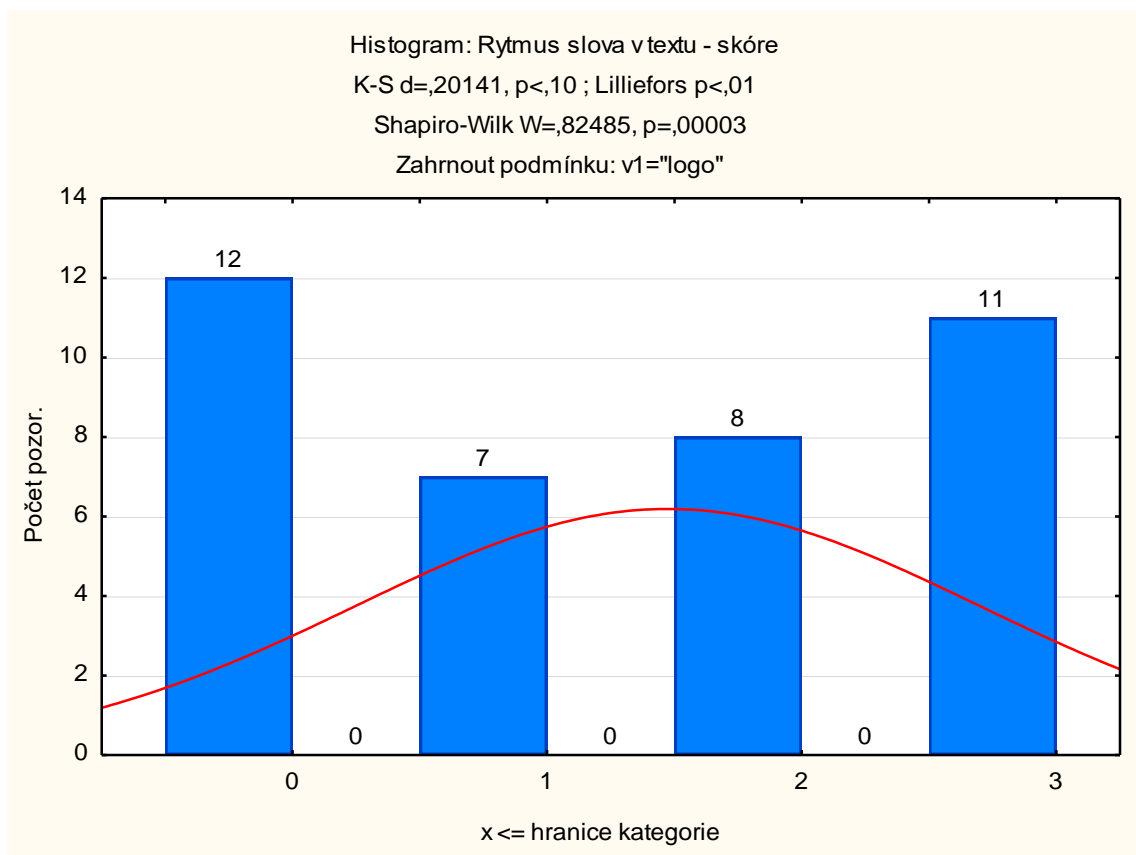
Zahrnout podmínku: v1="logo"



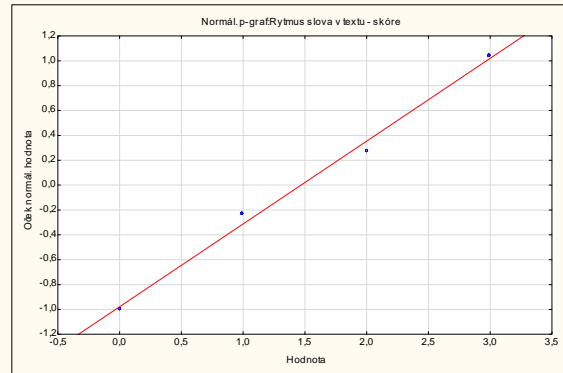
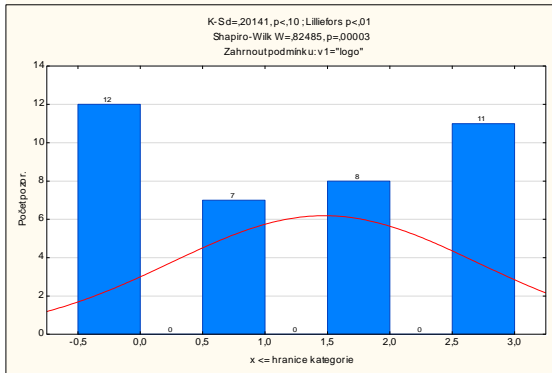




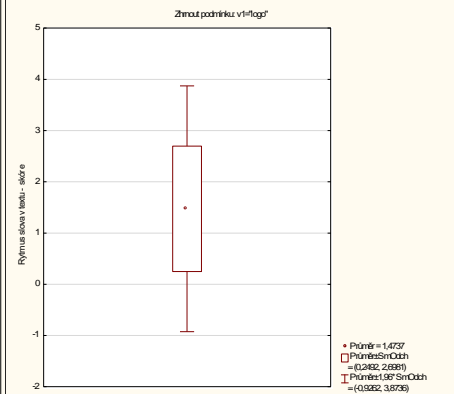
Ověřování normálního rozdělení pro proměnné z hypotézy H3 a H4



Souhrn: Rytmus slova v textu - skóre



Souhrnné statistiky: Rytmus slova v textu - skóre
 N platných= 38,000000
 Průměr= 1,473684
 Minimum= 0,000000
 Maximum= 3,000000
 Sm.odch.= 1,224454

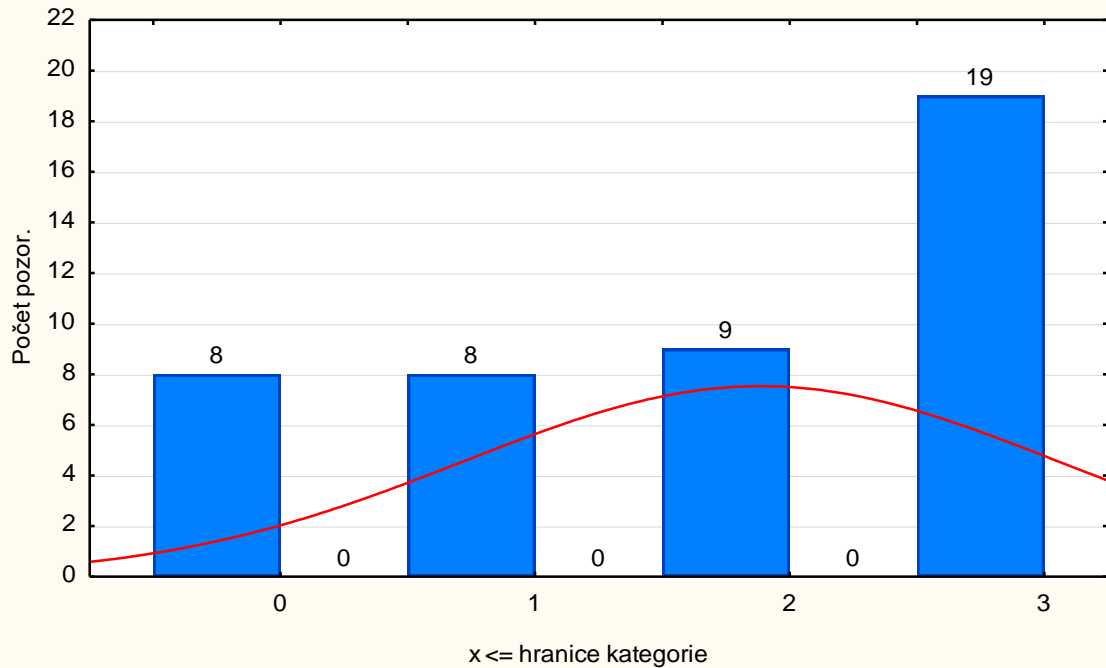


Histogram: Rytmus slova v textu - skóre

K-S d=.26211, p<.01; Lilliefors p<.01

Shapiro-Wilk W=.80367, p=.00000

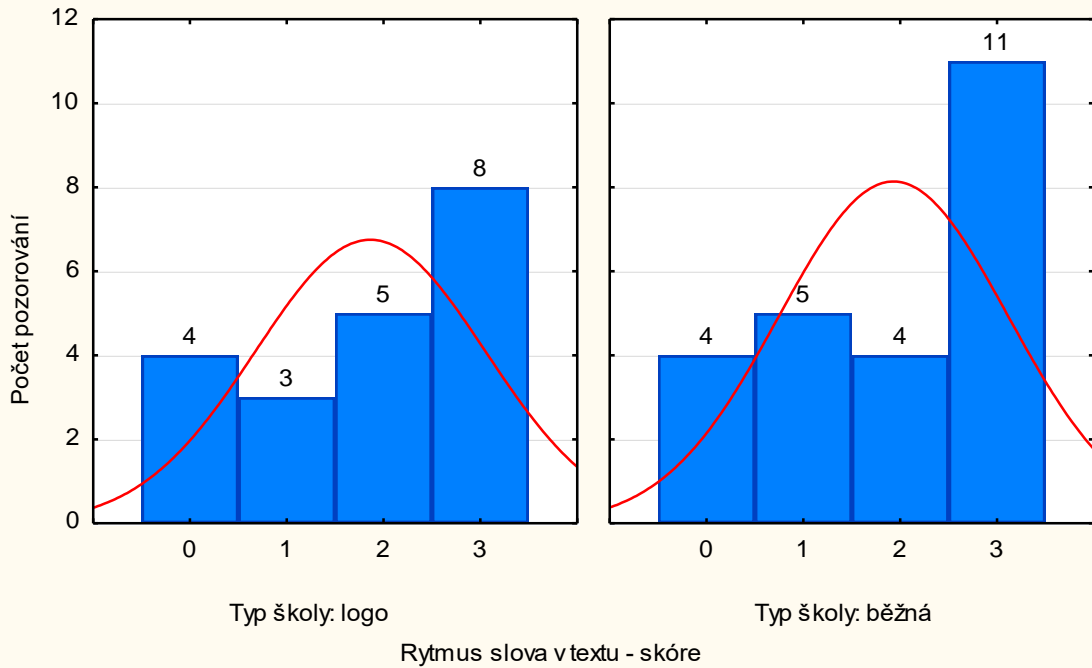
Zahrnout podmínku: v4=3



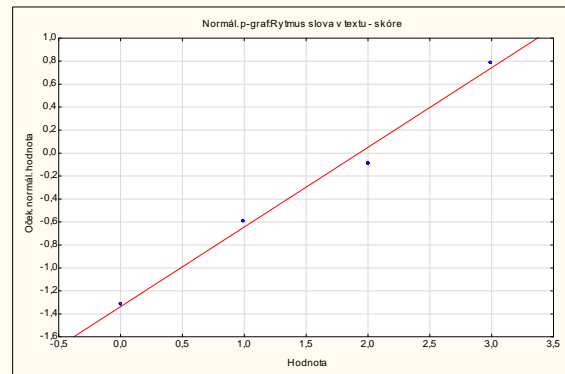
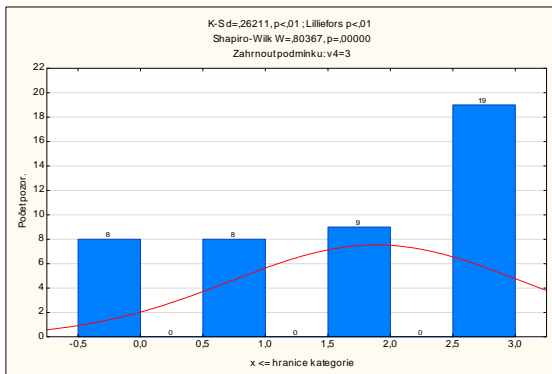
Kateg. histogram: Rytmus slova v textu - skóre

Typ školy: logo Rytmus slova v textu - skóre = $20 \cdot 1 \cdot \text{normal}(x; 1,85; 1,1821)$
 Typ školy: běžná Rytmus slova v textu - skóre = $24 \cdot 1 \cdot \text{normal}(x; 1,9167; 1,1765)$

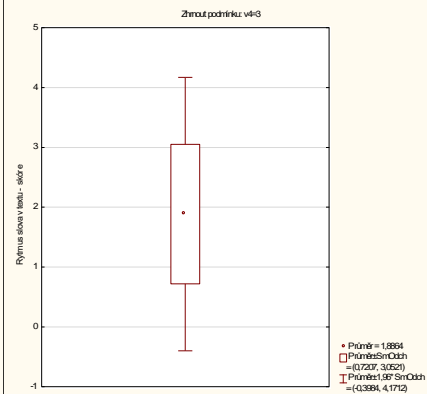
Zahrnout podmínku: v4=3



Souhrn: Rytmus slova v textu - skóre



Souhrnné statistiky: Rytmus slova v textu - skóre
 N platných= 44,000000
 Průměr= 1,886364
 Minimum= 0,000000
 Maximum= 3,000000
 Sm.odch.= 1,165710



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Petra Hájková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Specifika v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu
Název v angličtině:	The specifics in text work for pupils of the 3rd and 4th year of primary school of logopedic elementary school and elementary school
Anotace práce:	Předkládaná práce se zabývá specifiky v práci s textem u žáků 3. a 4. ročníku základní školy logopedické a základní školy běžného typu. Zjišťuje souvislost mezi narušenou komunikační schopností a žákovou prací s textem. Praktická část informuje o průběhu a výsledcích výzkumného šetření. Výzkumnými nástroji práce jsou testovací úlohy, které jsme vytvořili pro potřeby této diplomové práce.
Klíčová slova:	narušená komunikační schopnost, čtení, čtení s porozuměním, práce s textem
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the specifics in text work for pupils of the 3rd and 4th grades of the elementary school of speech and elementary school. The diploma thesis determined the relationships between the developmental language disorder and pupil's work with text. The practical part of this diploma thesis informs about the process and

	utilized data gathered of the research. The research instruments are worksheets that were created especially for purposes of this diploma thesis.
Klíčová slova v angličtině:	developmental language disorder, reading, reading with comprehension, work with text
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Informovaný souhlas ředitele základní školy a mateřské školy logopedické</p> <p>Příloha 2: Informovaný souhlas pro zákonné zástupce</p> <p>Příloha 3: Pracovní list pro práci s textem</p> <p>Příloha 4: Testy normálního rozdělení včetně histogramů četností odpovědí</p>
Rozsah práce:	119 včetně příloh
Jazyk práce:	Český