

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výuka finanční gramotnosti na 2. stupni základní školy pro žáky se  
sluchovým postižením

Teaching financial literacy at the lower secondary school in a school for  
students with hearing impairments

Hana Horáková

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Výuka finanční gramotnosti na 2. stupni základní školy pro žáky se sluchovým postižením potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 14. 4. 2025

Ráda bych poděkovala mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Marii Komorné, Ph.D. za její cenné rady, odborné vedení a podporu, které mi byly během celého procesu psaní velkou pomocí. Mé poděkování dále patří rodině a přátelům za jejich trpělivost, podporu a porozumění během studia i při psaní práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá výukou finanční gramotnosti na 2. stupni základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Teoretická část práce představuje problematiku sluchového postižení, přehled komunikačních systémů a přístupů k vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Dále se zaměřuje na gramotnost se zaměřením na čtenářskou a finanční gramotnost. Výzkumná část využívá metodu polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, kteří na školách pro žáky se sluchovým postižením vyučují předměty zahrnující témata finanční gramotnosti. Cílem šetření je zjistit, jaké výukové materiály a metody pedagogové při výuce využívají a jak přistupují k rozvoji této klíčové kompetence. Práce usiluje o přiblížení této problematiky a nabídnutí podkladů pro další diskusi o možnostech zefektivnění výuky finanční gramotnosti u žáků se sluchovým postižením.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Finanční gramotnost, výuka finanční gramotnosti, žáci se sluchovým postižením, rozhovor s vyučujícími

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis focuses on the teaching of financial literacy at the lower secondary school in a school for students with hearing impairments. The theoretical part of the thesis presents the issue of hearing impairment, provides an overview of communication systems, and discusses educational approaches for students with hearing impairments. It further focuses on literacy, with an emphasis on reading and financial literacy. The research part uses the method of semi-structured interviews with teachers who teach subjects including financial literacy topics at schools for students with hearing impairments. The aim of the research is to find out which teaching materials and methods teachers use and how they approach the development of this key competence. The thesis aims to provide insight into this issue and to offer a basis for further discussion on how to make financial literacy education more effective for students with hearing impairments.

## **KEYWORDS**

Financial literacy, Financial literacy education, Students with hearing impairments ,  
Interview with teachers

## Obsah

Úvod .....	6
1 Sluchové postižení .....	7
1.1 Klasifikace sluchového postižení .....	7
1.2 Osoby (N)neslyšící, nedoslýchaví a ohluchlí .....	9
1.3 Dopady sluchového postižení .....	9
2 Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením.....	12
2.1 Volba komunikačního systému .....	12
2.1.1 Auditivně orální metoda .....	12
2.1.2 Vizually-motorický systém.....	14
2.2 Přístupy k vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	16
3 Gramotnost .....	18
3.1 Čtenářská gramotnost .....	18
3.1.1 Čtenářská gramotnost u osob se sluchovým postižením .....	19
3.2 Finanční gramotnost .....	22
3.2.1 Dělení finanční gramotnosti .....	22
3.2.2 Ukotvení finanční gramotnosti v RVP ZV .....	25
4 Metodologie.....	27
4.1 Popis výzkumu .....	27
4.2 Výzkumné otázky .....	30
4.3 Zpracování a analýza dat .....	30
Závěr.....	42
Seznam použitých informačních zdrojů .....	43

## Úvod

Finanční gramotnost se stává v současné společnosti stále důležitější kompetencí, bez které se jednotlivci jen obtížně orientují v každodenním životě. Schopnost zodpovědně hospodařit s finančními prostředky, plánovat rozpočet, rozumět základním ekonomickým pojmům a orientovat se na finančním trhu je klíčová pro dosažení finanční stability a samostatnosti. Tato potřeba se týká celé populace, přičemž zvláštní pozornost si zaslouží osoby se zdravotním znevýhodněním, konkrétně žáci se sluchovým postižením, jejichž přístup ke vzdělávání může být komplikován komunikačními bariérami a specifickými vzdělávacími potřebami.

Bakalářská práce si klade za cíl analyzovat současný stav výuky finanční gramotnosti na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené. Žáci se sluchovým postižením často narážejí na nedostatečně přizpůsobené výukové materiály, jazykovou bariérou a s ní i omezený přístup k praktickým informacím, které jsou pro osvojení finančních dovedností nezbytné.

Teoretická část práce se proto věnuje nejen samotné definici a komponentám finanční gramotnosti, ale i specifikům vzdělávání žáků se sluchovým postižením od volby komunikačního systému přes čtenářskou gramotnost až po přístupy ve výuce. Výzkumná část je založena na polostrukturovaných rozhovorech s pedagogy, kteří vyučují finanční gramotnost u těchto žáků nebo se na její výuce podílejí. Cílem bylo zjistit, jaké materiály a metody se při výuce využívají, jak pedagogové hodnotí úroveň finanční gramotnosti svých žáků a s jakými obtížemi se během výuky setkávají. Výsledky výzkumu pak mohou posloužit jako podklad pro další úvahy o potřebě systémové podpory a vývoje specificky zaměřených vzdělávacích materiálů.

## 1 Sluchové postižení

Zrakem a sluchem člověk vnímá svět celistvě. Zatímco zrak poskytuje informace o vnímání prostoru, sluch je zásadní pro komunikaci a rozvoj kognitivních funkcí. Poškození sluchu způsobuje problémy v komunikaci, které se mohou lišit v závislosti na typu a stupni postižení (Hádková, 2016).

### Porucha sluchu a sluchová vada

Nejprve je třeba objasnit rozdíl mezi pojmy porucha sluchu a sluchová vada. Porucha sluchu je charakteristická přechodným zhoršením sluchu. Tento stav lze léčit nebo operativně vyřešit. Pokud se jedná o stav trvalý, hovoříme o sluchové vadě, která se nedá vyléčit ani nemá tendenci ke zlepšení (Skákalová, 2011)

### 1.1 Klasifikace sluchového postižení

Horáková (2012) uvádí, že existují různá hodnotící kritéria pro klasifikaci sluchových vad. Tyto vady lze rozdělit do následujících kategorií:

#### Podle místa postižení:

##### Periferní nedoslýchavost či hluchota:

*Převodní poruchy:* Osoba s převodní poruchou má obtíže slyšet hluboké tóny, naopak slyšitelnost šepotu zůstává dobrá. Většina převodních poruch se dá chirurgicky napravit. Nezpůsobují hluchotu a lze očekávat zlepšení (Hádková, 2016).

*Percepční vady:* Neubauer (2014) popisuje, že je omezen rozsah vyšších tónů. Dále zvuk bývá zkreslený. Nedoslýchavost má vliv na správnou artikulaci. Především se jedná o sykavky. Může docházet k narušení prozodických faktorů, např. melodie, rytmu a tempa řeči. U osob s těžkou až velmi těžkou nedoslýchavostí je narušen mluvní projev výskytem dysgramatismů. Percepční vady jsou v populaci zastoupeny častěji a jsou závažnějšího charakteru (Hádková, 2016).

**Centrální nedoslýchavost či hluchota:** Zpracování zvukového signálu v CNS je narušeno v důsledku zasažení sluchového vnímání v korové a podkorové oblasti.



## Podle stupně postižení

Sluchové postižení dále lze klasifikovat podle sluchové ztráty v decibelech viz následující tabulka.

Velikost ztráty sluchu podle WHO	Název kategorie ztráty sluchu
0-25 dB	normální sluch
26-40 dB	lehká poškození sluchu
41-60 dB	střední poškození sluchu
61-80 dB	těžké poškození sluchu
81 dB a výše	závažné poškození sluchu až hluchota

Tab. č. 1 Klasifikace sluchových vad podle WHO (Horáková, 2012, s.15)

Při různých stupních sluchového postižení dochází k různým obtížím v oblasti komunikace (Hádková, 2016). Horáková (2012) ve své publikaci přibližuje, jak se projevují jednotlivé stupně postižení. Normální sluch můžeme charakterizovat dobrou slyšitelností šepotu. Obtíže v komunikaci se začínají projevovat v pásmu lehké a středně těžké nedoslýchavosti. Nejvíce se tyto obtíže projevují v hlučném prostředí. U osob s těžkou až velmi těžkou nedoslýchavostí, je komunikace, nepoužívá-li jedinec žádné kompenzační pomůcky, významně narušena. Hlasitá řeč mluvčího při komunikaci v tento okamžik již není dostačující. Praktická hluchota se vyznačuje velmi omezenou slyšitelností. Sluchová ztráta činí 91 dB a výše. Osoba s praktickou hluchotou není schopna slyšet ani reagovat na silný hluk.

## Podle doby vzniku:

Horáková (2012) rozděluje sluchové vady podle doby vzniku na prelingvální a postlingvální. Prelingvální sluchová vada je taková sluchová vada, která vzniká před dokončením vývoje řeči. Postlingvální sluchová vada vzniká po dokončení vývoje řeči.

Doba vzniku určuje dopad na komunikaci a také volbu komunikační strategie (Neubauer, 2014)

## **1.2 Osoby (N)neslyšící, nedoslýchaví a ohluchlí**

Hádková (2016) a Horáková (2012) se shodují, že sluchové postižení zahrnuje různorodou skupinu osob, kteří mají odlišné potřeby. Popisují jedince neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé.

### **Neslyšící**

U neslyšících sluchová ztráta vznikla před dokončením vývoje řeči. Neslyšícím sluchadla neposkytují dostatečnou sluchovou oporu při rozvoji mluvené řeči. Uplatňuje se u nich vizuálně-motorický způsob komunikace (Hádková, 2016).

### **Nedoslýchaví**

Jejich komunikace se odvíjí od stupně sluchového postižení (zahrnuje osoby s lehkou až těžkou nedoslýchavostí) a doby vzniku sluchového postižení (viz výše). Ke kompenzaci sluchové vady se používají vhodně nastavená sluchadla. Ta umožňují nedoslýchavým zapojit se do většinové společnosti. Nedoslýchavé osoby mohou mít obtíže při delších rozhovorech či v hlučném prostředí, když komunikuje více osob.

### **Ohluchlí**

U ohluchlých se sluchová ztráta objevila po dokončení řečového vývoje. Ohluchlým zůstávají zachovány jazykové kompetence, proto většinou preferují mluvenou formu většinového jazyka. Mluvená řeč zůstává srozumitelná, může však být negativně ovlivněna tím, že nemají akustickou zpětnou vazbu. Při komunikaci si pomáhají odezíráním. (Skákalová, 2011). Dále upřednostňují psanou podobu jazyka v situacích, ve kterých je mluvená řeč rušena okolními zvuky nebo ve kterých se vyskytují zhoršené podmínky poslechu např. z důvodu rezonance. Osoby se sluchovým postižením mohou k přepisu mluvené řeči používat dostupné mobilní aplikace. Delší sdělení je možné zajistit přepisovateli v reálném čase (Kotvová, 2023)

## **1.3 Dopady sluchového postižení**

Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, sluchové postižení významně ovlivňuje proces komunikace. Schopnost komunikovat je pro člověka zásadní. Komunikace nás obohacuje, umožňuje nám získávat informace, navazovat a udržovat mezilidské vztahy a přispívá k

rozvoji osobnosti. Pro účinnou komunikaci je nezbytné osvojení jazyka (Klenková, 2006). Jazyk je charakterizován souborem gramatických pravidel, pravidly pro stavbu vět a slovní zásobu. Nejčastěji se uplatňuje v komunikačním procesu mluvená podoba, ale může se realizovat také v podobě písemné nebo manuální (Neubauer, 2014).

Důležitost komunikace již od útlého věku popisuje Potměšil (2010, s. 75): „*Komunikace je základním nástrojem pro psychický rozvoj dítěte prakticky od počátku jeho života a kvalita komunikace je jedním z nejdůležitějších faktorů určujících kvalitu života.*“

Omezená možnost komunikace také narušuje proces učení, či mu dokonce zabraňuje. Jedná se o učení rané, náhodné i o učení sociální (Potměšil, 2015). Neslyšícím dětem tak unikají příležitosti k poznávání svého okolí prostřednictvím náhodného a bezděčného učení. Jejich hlavním zdrojem informací je zrakové vnímání. Těžké sluchové postižení brání vzniku nervových spojů, které jsou nezbytné pro rozvoj jazykových kompetencí. Včasný kontakt s jazykem (ať už mluveným, nebo znakovým) podporuje tvorbu těchto nervových spojů a má zásadní vliv na další rozvoj jazykových kompetencí (Horáková, 2017).

Pro dítě se sluchovým postižením je klíčové, aby byla správně zvolena komunikační strategie. Dítě by mělo mít možnost komunikovat se svými nejbližšími a mělo by mít dostatek podnětů pro rozvoj své osobnosti. Rodina má primární vliv na formování osobnosti dítěte. Komunikace se podílí na vytváření, pěstování a prohlubování mezilidských vztahů. Pokud se v rodině nevytváří oboustranné vztahy mezi matkou a dítětem, může dítě trpět a emocionálně strádat. Pro dítě je zásadní pocit bezpečí a jistoty, které v raném věku poskytuje právě matka. S vytvářením těchto vztahů si dítě rozvíjí také sociální dovednosti. Komunikační bariéra má rovněž vliv na psychiku dítěte (Potměšil, 2015). Horáková (2017) doplňuje, že psychika dítěte bývá často vystavována vysokým nárokům, což může vést k opakovaným zklamáním z neuspokojivé komunikace. Neuspokojivá komunikace se může rovněž projevat změnami v chování neslyšících dětí a vést k rozvoji emočních poruch. Potměšil (2015) podrobněji specifikuje jednotlivé oblasti, které mohou být tímto procesem ovlivněny:

**Sociální oblast:** U dětí a dospívajících se sluchovým postižením mohou nastat problémy se socializací. Především se jedná o problémy v sociálních vztazích, jako je závislost na obdivu, touha patřit k určité skupině, případně se dítě může vyhýbat kontaktu s ostatnímu kvůli

svému sluchovému postižení. Mohou se u nich také vyskytovat sklony k soupeřivosti, lehkomyšlnosti a nedostatku citu pro spravedlnost. Mezi další projevy patří nezralost v chování, nespolehlivost a slabé morální vědomí.

**Kognitivní oblast:** V oblasti myšlení mohou mít děti a dospívající se sluchovým postižením omezenou schopnost abstraktního uvažování a častěji uvažovat konkrétně. To vede k nejistotě, slabší orientaci v tom, co se děje v jejich okolí. Mohou mít omezený rozhled, chybí jim introspekce a často mají problémy s vyjadřováním a porozuměním řeči. Jejich myšlení může být naivní, omezené a nejasné.

**Behaviorální oblast:** Chování dětí se sluchovým postižením může zahrnovat agresivitu a impulzivitu. Dalšími projevy mohou být nezralost, nízká iniciativa a orientace na materiální hodnoty. Zároveň projevují nízký zájem o okolní dění a mohou mít opožděný motorický vývoj v dětství. Jejich osobnost je často nevyvinutá. Projevuje se nedůvěřivost.

**Emocionální oblast:** Emocionálně mohou děti a dospívající se sluchovým postižením trpět strachem. Často mají problémy s regulací svých emocí, mají nižší frustrační toleranci a mohou být náchylné k náladovým změnám. Problémy se také mohou projevovat nedostatečnou empatií a s ní spojené nepřiměřené reakce.

Podstatné se proto jeví nastavení vhodného komunikačního systému a práce s emocemi

## **2 Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením**

Při výchově dítěte se sluchovým postižením je nezbytné včasné nastavení funkční komunikace (Horáková, 2017). Pro úspěšnost komunikace je zapotřebí zvolit komunikační systém, v jakém komunikace s dítětem bude probíhat.

### **2.1 Volba komunikačního systému**

Volba komunikačního systému závisí na rozhodnutí rodičů. Je proto nezbytné je dostatečně informovat o dostupných možnostech výchovy a vzdělávání jejich dítěte a jejich výhodách a nevýhodách. (Holmanová, 2002). Při komunikaci s osobami se sluchovým postižením se uplatňuje auditivně-orální metoda a vizuálně-motorický systém (Horáková, 2012).

#### **2.1.1 Auditivně orální metoda**

Auditivně-orální metoda si klade za cíl rozvíjet sluchové vnímání a mluvenou řeč od útlého dětství. Rozvoj mluvené řeči u dítěte je jedním z hlavních důvodů, proč tuto metodu rodiče volí. Více než 90 % dětí se rodí do slyšících rodin. Osvojit si znakový jazyk je pro rodiče často značně obtížné, a navíc nedosahují komunikačních schopností na vyšší úrovni. Pro zmírnění důsledků sluchového postižení je klíčová včasná diagnostika a následné přidělení kompenzačních pomůcek, především sluchadel nebo kochleárního implantátu. Cílem je začlenit jedince do slyšící společnosti tak, aby byl schopen komunikace mluvenou řečí (Holmanová, 2002).

Federace rodičů a přátel sluchově postižených<sup>1</sup> (2010) upozorňuje, že pro úspěšnou rehabilitaci je nezbytné včasné určení diagnózy. Prvních šest let života dítěte je pro vývoj jazyka kritických. S rostoucím věkem dítěte se schopnost osvojit si jazyk snižuje. Pokud dítě není dostatečně stimulováno sluchovými vjemy, dochází k oslabení sluchového centra a tím i k omezení schopnosti využívat sluch. Je nezbytné kompenzovat tuto ztrátu kompenzačními pomůckami a pravidelně hodnotit jejich přínos.

Na úspěšné rehabilitaci dítěte se podílí nejen odborníci, zejména v rámci řečové výchovy (logopedie), ale především soustavná práce rodičů ve spolupráci s těmito odborníky. Rodiče hrají klíčovou roli při rozvoji sluchového vnímání a mluvené řeči u dítěte se sluchovým

---

<sup>1</sup> V roce 2014 byla organizace přejmenována na Informační centrum rodičů a přátel sluchově postižených, z. s.

postižením. V přirozeném rodinném prostředí má dítě ideální podmínky pro osvojování si jazyka. Tento proces zahrnuje dostatečné množství opakování v každodenních situacích, což umožňuje dítěti nejprve porozumět mluvené řeči a následně ji produkovat. Je také vhodné doplnit, že na celkové rehabilitaci se podílí i samo dítě. Jeho nadání pro řeč, schopnosti, inteligence a povahové rysy jsou nedílnou součástí terapeutického procesu (Holmanová, 2002).

Nejprve je třeba zmínit, že mluvená řeč je složitý motorický proces (Jungwirthová, 2015). Neubauer (2014) doplňuje, že pro realizaci mluvené řeči je nezbytná koordinace správného dýchání, tvorby hlasu a motoriky mluvidel. Rychlost rozvoje mluvené řeči dítěte závisí především na kvalitní kompenzaci sluchu. Vývoj řeči u dítěte s kompenzační pomůckou probíhá s mírným opožděním obdobně jako u dětí intaktních. Po přidělení kompenzační pomůcky nejprve probíhá sluchová výchova, kdy se dítě učí aktivně vnímat zvuky. Následně se učí přiřazovat zvuky k jejich původu. Postupně dítě začíná rozumět prvním slovům (Jungwirthová, 2015). Rodiče mohou v počáteční fázi rehabilitace podpořit porozumění mluvené řeči pomocí doprovodných znaků (Holmanová, 2002). Jungwirthová (2015) uvádí, že nejprve dítě začne mluvené řeči rozumět a následně začne preferovat mluvenou řeč před znaky. Horáková (2017) doporučuje tento přístup k rozvoji řeči dítěte před zavedením kochleárního implantátu, neboť tímto způsobem se podporuje vývoj jazyka u dítěte. V rámci komplexní rehabilitace se dítě také učí odezírání (Holmanová, 2002).

### **Odezírání**

Krahulcová (2003) a Strnadová (2001) definují odezírání jako náročný myšlenkový proces, při kterém dochází k zachycení mluvních vjemů, následnému vybavení v paměti, doplnění chybějících informací a pochopení informace.

Strnadová (2001) dále uvádí, odezírání vyžaduje soubor vrozených vloh a znalost jazyka k tomu, aby se mohlo rozvíjet. - Neslyšící má tedy zhruba stejné vlohy k odezírání jako člověk slyšící. Snadněji se odezírá osobám nedoslýchavým, které mají zachovanou část sluchové opory a chybějící sluchové vjemy doplňují zrakem. Opačná situace nastává, jestliže se osoba na sluchovou oporu spolehnout nemůže. Zrak nám nedokáže nahradit to, co bychom slyšeli sluchem, podává nám pouze neúplné informace. Odezírání tak nemusí být vždy spolehlivé (Strnadová, 2001).

Optickou oporu při odezírání poskytují samohlásky. Obecně lze konstatovat, že delší slova usnadňují odezírání, zatímco krátká slova mohou být obtížně odezíratelná. S jistotou lze odezírat přibližně třetinu souhlásek. Odezírání je tedy limitováno znalostí jazyka, zejména slovní zásoby a schopnosti doplňovat neúplné informace. Na odezírání se podílejí jak vnější, tak vnitřní faktory.

Hlavním kritériem pro efektivní odezírání je udržování stálého zrakového kontaktu během komunikace. Dále je nutné přizpůsobit světelné podmínky a dbát na vhodnou vzdálenost mezi mluvčím a posluchačem (do 4 metrů). U dětí může být vhodné tuto vzdálenost zkrátit. Při nácviu s dítětem je doporučeno se k němu sklonit tak, aby mělo dobrý výhled na ústa mluvčího (Krahulcová, 2003).

Strnadová (2001) doporučuje při komunikaci s osobami, které odezírají, seznámit je předem s tématem konverzace a v případě změny tématu je na tuto skutečnost upozornit. Konverzace by měla být strukturována tak, aby umožňovala logické odvozování. Je vhodné během hovoru používat přirozená gesta a po vyjádření ucelené myšlenky dělat krátké pauzy, čímž poskytneme odezírající osobě prostor k pochopení sdělení. Měli bychom se vyvarovat používání výplňkových slov, která nenesou podstatné informace, a nadměrného artikulování či slabikování, jež by mohly proces porozumění narušit.

Konečně je třeba vzít v úvahu psychické a emoční rozpoložení odezírající osoby v průběhu komunikace (Krahulcová, 2003). Odezírání je náročný proces, který vyžaduje vysokou míru pozornosti, a u osob, které se na odezírání spoléhají, lze tedy očekávat zvýšenou únavu.

### **2.1.2 Vizualně-motorický systém**

Jestliže si zvolí rodiče pro své dítě komunikaci ve znakovém jazyce, je klíčové při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením, aby všichni členové rodiny ovládali znakový jazyk. Tím se předchází možné komunikační izolaci dítěte a je podporováno jeho začlenění do rodinného života (Holmanová, 2002).

O něco jednodušší je volba komunikačního systému u matek, které samy mají sluchové postižení a jejichž primárním jazykem je znakový jazyk. Znakový jazyk v tomto kontextu plně nahrazuje mluvený jazyk a uspokojuje všechny komunikační potřeby dítěte. Matky se

sluchovým postižením často lépe chápou pocity svého dítěte, což přispívá k jeho sebeuvědomění a emocionálnímu rozvoji (Potměšil, 2015).

## **Znakový jazyk**

*Zákon č. 155/1998 definuje znakový jazyk jako „přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“*

Znakový jazyk je dynamický a neustále se vyvíjející komunikační systém, který se přizpůsobuje potřebám jeho uživatelů. Každý národ si vyvíjí svůj vlastní znakový jazyk, jenž odráží jeho kulturu a jazykové zvyklosti. V České republice se používá český znakový jazyk. Tento jazyk neslouží pouze jako prostředek dorozumívání, ale také jako nástroj pro vzdělávání a osobní rozvoj neslyšících jedinců. Prostřednictvím českého znakového jazyka mohou neslyšící lidé plně vyjadřovat své myšlenky, pocity a potřeby, což přispívá k jejich uspokojení jejich individuálních komunikačních potřeb (Strnadová, 1998). Mnoho neslyšících se proto necítí být svým postižením zasaženi nebo znevýhodněni. Cítí se rovnocenní se slyšící společností. Identifikují se jako jazyková a kulturní menšina, což se projevuje hrdostí, že mohou být součástí této jazykové a kulturní menšiny (Horáková, 2012). Spojují je každodenní zkušenosti i strasti ve slyšícím světě. Také mají své vlastní zvyky a tradice a svůj specifický humor (Hrubý, 1999). Tyto příslušníky jazykové a kulturní menšiny označujeme jako Neslyšící s velkým N (Horáková, 2012).

Strnadová (1998) uvádí, že český znakový jazyk používá široké spektrum osob, včetně dětí neslyšících rodičů vychovávaných ve znakovém jazyce. S rostoucí popularitou kurzů znakového jazyka se k uživatelům připojují i slyšící osoby, jako jsou kolegové, přátelé či učitelé. Hrubý (1999) do této skupiny zahrnuje také tlumočníky, kteří hrají klíčovou roli při zprostředkování komunikace mezi neslyšícími a slyšícími.



## **Znakovaná čeština**

Znakovaná čeština představuje uměle vytvořený komunikační systém, jehož cílem je vizualizace mluvené češtiny. Na rozdíl od českého znakového jazyka, jenž disponuje vlastními gramatickými pravidly, se znakovaná čeština doslovně překládá z mluvené češtiny a řídí se její gramatikou. Tento systém využívá znaky převzaté z českého znakového jazyka nebo znaky vytvořené speciálně pro tento účel. Při komunikaci ve znakované češtině jsou znaky doprovázeny hlasitou či bezhlasnou artikulací. Na rozdíl od českého znakového jazyka, kde mimika hraje významnou roli ve vyjádření gramatických jevů, ve znakované češtině mimika nenesení hlavní významovou složku sdělení (Hádková, 2016).

## **Prstová abeceda**

Jedná se o vizuálně-motorický systém, který využívá specifické a ustálené pozice prstů a dlaně jedné nebo obou rukou k zobrazení písmen. Prstová abeceda existuje ve dvou formách, a to jednoruční a dvouruční. Dvouruční prstová abeceda je považována za snadněji pochopitelnou pro komunikaci. V České republice je používána dvouruční verze. Prstová abeceda je snadno osvojitelná a nevyžaduje žádné další pomůcky. Umožňuje lepší zapamatování slov, což je její významná výhoda. Mezi její přednosti patří i možnost rozkladu slov na jednotlivé dílčí elementy. Tento způsob komunikace pomáhá neslyšícím alespoň částečně si lépe osvojit si gramatická pravidla českého jazyka, zejména v oblasti koncovek. Nicméně tato metoda může mít i určité nevýhody. Neslyšící totiž zpracovávají informace spíše útržkovitě než v celistvých souvislostech. Další nevýhodou je omezené využití prstové abecedy ve většinové společnosti (Krahulcová, 2003).

## **2.2 Přístupy k vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Výběr přístupu ke vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením je značně ovlivněn tím, jakým způsobem vnímáme samotné sluchové postižení. Pokud je sluchové postižení považováno za určitou nedokonalost či vadu, která vyžaduje nápravu, jedná se o medicínský přístup (Komorná, 2008a). Osobám se sluchovým postižením jsou co nejdříve poskytovány kompenzační pomůcky. V závislosti na stupni postižení a potřebách jednotlivce jsou voleny digitální sluchadla nebo kochleární implantáty. Důraz je také kladen na řečovou a sluchovou výchovu. Dítě je v tomto přístupu vzděláváno mluveným jazykem většinové společnosti

(Hádková, 2016). Naopak kulturní přístup považuje neslyšící osoby za jazykovou a kulturní menšinu. Sluchové postižení není vnímáno jako vada, kterou je třeba napravit, Tento pohled podporuje bilingvální vzdělávání (Komorná, 2008a).

Skákalová (2011) uvádí tři typy přístupů při vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

### **Orální komunikace**

Většina dětí se sluchovým postižením se rodí do rodin slyšících, proto rodiče upřednostňují mluvenou formu jazyka. Základem orální komunikace je mluvený jazyk. Osvojení mluveného jazyka je důležité pro následný rozvoj čtení a psaní. Orální komunikace se využívá u dětí se zbytky sluchu, u dětí se sluchadly nebo s kochleárním implantátem. Zpravidla děti se sluchovým postižením v prvních letech zaostávají ve vývoji jazyka.

### **Bilingvální vzdělávání**

Při bilingválním vzdělávání jsou žáci vzděláváni v jejich mateřském jazyce, kterým je znakový jazyk. Cílem této metody je podpořit rozvoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením, jeho kognitivních a sociálních dovedností. Český jazyk je vyučován jako druhý jazyk, přičemž se zaměřuje především na jeho písemnou podobu. Předností této metody je možnost seznámit se s kulturou Neslyšících a aktivně se na ní podílet (Komorná, 2008a). Výuka probíhá za účasti nejen slyšících, ale i neslyšících pedagogů a tlumočnicků (Skákalová, 2011).

### **Totální komunikace**

Potměšil (1999) popisuje totální komunikaci jako filozofický směr, který zahrnuje manuální a manuálně-orální prostředky komunikace, přičemž volba těchto prostředků závisí na potřebách jednotlivých účastníků komunikace. Totální komunikace zahrnuje mluvenou řeč, prstovou abecedu, psaní, čtení, odezírání, mimiku, pantomimu, kresbu, divadlo, film, gesta a znakový jazyk. Jelikož totální komunikace není jednotná, může u jedinců se sluchovým postižením vyvolat zmatky v komunikaci. Toto tvrzení podporuje i Holmanová (2003), která uvádí, že žáci vzdělávaní touto metodou dosahují nižších komunikačních schopností. Jejich slovní zásoba není dostatečně rozvinutá, a jejich řečové projevy bývají často pro okolí nesrozumitelné. Dalším omezením může být nedostatečná kompetence v oblasti znalostí vizuálně-motorických systémů (Komorná, 2008a).

### 3 Gramotnost

Gramotnost je dlouhodobý proces, který není jednorázovým úkonem, a její význam přesahuje tradiční dovednosti čtení, psaní a počítání. V současnosti je považována za nástroj pro identifikaci, porozumění, interpretaci, tvorbu a komunikaci (UNESCO, 2025). Významný vliv na utváření gramotnosti jedince má jeho sociokulturní a ekonomické zázemí. Důležitou roli v tomto procesu hraje postavení žen ve společnosti, tradice a zvyklosti dané kultury, stejně jako podnětnost a ekonomická situace rodiny.

Funkční gramotnost představuje soubor dovedností nezbytných pro úspěšné začlenění jednotlivce do společnosti. Tyto dovednosti vyžadují vyšší kognitivní úroveň, která je potřebná pro komplexnější myšlení a rozhodování. Pro dosažení funkční gramotnosti není dostačující pouze osvojení základních znalostí čtení a psaní (Doležalová, 2005).

Mezi základní složky funkční gramotnosti patří:

**Literární gramotnost** – zahrnuje nezbytné kompetence pro práci se souvislým textem. Zejména se jedná o porozumění a nakládání s informacemi v těchto textech.

**Dokumentová gramotnost** – představuje nezbytné kompetence pro práci s různými texty jako například vyhodnocení a interpretace získaných informací.

**Numerická gramotnost** – jedná se o soubor kompetencí nezbytných pro provádění operací s čísly v textech a dokumentech, např. v tabulkách, grafech, ...

S rozvojem společnosti se gramotnost začíná uplatňovat v různých oblastech (Doležalová, 2005). V poslední letech roste na důležitosti vyšší čtenářská gramotnost s ní spojená informační gramotnost, finanční gramotnost, mediální a počítačová gramotnost (Ševčíková, 2014). V následujících kapitolách se blíže zaměříme na čtenářskou a finanční gramotnost.

#### 3.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je schopnost, která se vyvíjí po celý život. Rozšiřuje naše vědomosti a dovednosti. Formuluje naše postoje a hodnoty. Rozvoj těchto aspektů je zásadní pro práci s různými typy textů v různorodých osobních a společenských situacích (Ševčíková, 2014) K tomuto účelu nám slouží čtení.

Čtení představuje klíčovou dovednost v životě jedince, která zásadně přispívá k rozvoji jazykových kompetencí, rozšiřování slovní zásoby a prohlubování poznatků. Zároveň má pozitivní vliv na duševní pohodu. Podpora čtenářských dovedností může začít již v raném dětství. Předčítání dětem nejen posiluje vzájemný vztah mezi dítětem a rodičem, ale rovněž stimuluje kreativitu, schopnost soustředění a kognitivní vývoj dítěte.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je úzce spojen s celkovou školní úspěšností, jelikož představuje základ pro samostatné čtení a psaní. Při snaze o rozvoj čtenářských dovedností u dětí je vhodné, aby rodiče šli příkladem a sami aktivně četli, čímž poskytují dítěti pozitivní vzor. Důležité je také vytváření pravidelných čtenářských návyků. Například prostřednictvím večerního čtení před spaním.

U mladších dětí je nezbytné přizpůsobit čtenářské aktivity jejich schopnosti soustředit se, což zpravidla zahrnuje využívání kratších textů doplněných o ilustrace. Klíčovým prvkem v procesu osvojování čtenářských dovedností je podpora přirozené zvědavosti dítěte, projevující se kladením otázek k přečtenému obsahu. V případě velmi malých dětí nebo dětí se sluchovým postižením se jako vhodný počáteční krok doporučuje společné listování knihami (Koželuhová, 2022).

### **3.1.1 Čtenářská gramotnost u osob se sluchovým postižením**

Sluchové postižení výrazně ovlivňuje proces osvojování českého jazyka, a to jak v jeho mluvené, tak písemné podobě. Omezená jazyková kompetence může u osob se sluchovým postižením vést k obtížím v přístupu k informacím, což má dopad na jejich každodenní fungování. Z hlediska profesního uplatnění a možností dalšího vzdělávání je čtení zásadním nástrojem, který zprostředkovává nejen informace, ale i aktivní účast ve společnosti. V tomto kontextu je mimořádně důležitá čtenářská gramotnost, zejména schopnost čtení s porozuměním, která úzce souvisí s celkovou vzdělanostní úrovní jedince (Potměšil, 2015).

Většina osob se sluchovým postižením ovládá techniku čtení. Pokud se však zaměříme na čtení s porozuměním, situace se výrazně liší – právě v této oblasti se často objevují obtíže (Hrubý, 1999). Osoby s těžkým sluchovým postižením obvykle nevnímají čtení jako příjemnou a obohacující činnost, neboť pro ně bývá sémanticky i gramaticky náročné. V důsledku toho čtení často nevyhledávají.

Proces osvojování si čtenářských dovedností je pro jedince s těžkou sluchovou vadou mimořádně složitý, a to zejména kvůli absenci sluchové opory. Komplexnost českého jazyka, jenž se vyznačuje vysokou mírou gramatické flexibility, množstvím pravidel i výjimek, představuje pro osoby se sluchovým postižením další významnou překážku. Osvojování jednotlivých jazykových struktur pouze na základě zrakové percepce neumožňuje plně porozumět všem aspektům jazyka, což negativně ovlivňuje nejen samotné čtení, ale i celkovou jazykovou kompetenci (Potměšil, 2015).

Strnadová (1998) popisuje řadu obtíží, se kterými se neslyšící osoby při četbě setkávají. Nejčastěji se jedná o omezenou slovní zásobu, jež zásadně ovlivňuje schopnost porozumět psanému textu. V některých případech dochází k neporozumění i tehdy, zná-li čtenář dané slovo – problém spočívá v neschopnosti propojit jeho psanou formu s významem. Tento jev popisuje i Komorná (2008b), která upozorňuje na tzv. nestálost slovní zásoby, tedy situaci, kdy je neslyšící čtenář schopen význam určitého slova rozpoznat jen v některých kontextech, zatímco v jiných toho není schopen.

Dalším častým jevem je záměna slov, která mají podobnou grafickou podobu, což může vést k nesprávnému výkladu textu. Významnou překážkou porozumění jsou rovněž rčení, jejichž význam nelze odvodit z jednotlivých slov (Strnadová, 1998). S tím souvisí i skutečnost, že neslyšící mají omezené schopnosti porozumět abstraktivním slovům. Často nerozlišují mezi doslovným a obrazným významem výrazu. Dále také mají potíže s chápáním synonym a homonym. Kromě toho čelí obtížím při identifikaci tvaru slov, což souvisí s nedostatečně osvojenými morfologickými strukturami českého jazyka např. se skloňováním a časováním.

V oblasti produkce psaného textu se obtíže neslyšících projevují například častým výskytem gramatických chyb, chybným slovosledem či nevhodným výběrem jazykových prostředků. Výpovědi bývají často stylisticky nevhodné, stručné a s omezenou slovní zásobou, což znesnadňuje sdělení významu. Psaný projev neslyšících často postrádá soudržnost a odpovídající textovou strukturu (Komorná, 2008b).

Podle Komorné (2008b) je dále důležité zohlednit, že čtenářské a písemné dovednosti neslyšících jsou negativně ovlivněny také nedostatkem znalostí o světě, který pramení z omezeného přístupu k informacím v důsledku komunikační bariéry.

Důležitá je proto včasná interakce dítěte s jazykem, ať již mluveným či znakovým. Jazyk hraje klíčovou roli v rozvoji čtenářských kompetencí (Macurová, 1999). Tyto kompetence je vhodné systematicky rozvíjet již v předškolním věku, tedy ještě před nástupem do formálního školního vzdělávání.

U dětí se sluchovým postižením je v rámci předškolní výchovy je například doporučeno zařazovat aktivity zaměřené na čtení (Zemánková, 2018). Pedagog pracuje s příběhem v knize, který neslyšícím dětem tlumočí do českého znakového jazyka. Je vhodné do příběhu děti během vyprávění ve znakovém jazyce zapojovat. Písemnou formu jazyka lze rozvíjet prostřednictvím vedení zážitkových deníků (Národní pedagogický institut, 2023). Dále také je třeba rozvíjet (stejně jako u dětí slyšících) další oblasti, jako jsou pozornost, zrakové vnímání, hrubá a jemná motorika, myšlení a komunikační schopnosti (Zemánková, 2018).

V bilingválním vzdělávání u neslyšících žáků je český jazyk vyučován jako druhý jazyk (Komorná, 2008a, 2008b). Výuka se proto řídí metodikou určenou pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Tato skutečnost výrazně ovlivňuje volbu výukových metod, aktivit i celkový pedagogický přístup. Je však třeba zdůraznit, že neslyšící žáci mají specifické vzdělávací potřeby, které je odlišují od slyšících osob učících se češtinu jako cizí jazyk. Učební materiály určené pro dospělé cizince nejsou vždy pro neslyšící žáky vhodné, neboť předpokládají předešlou znalost jazyka (mateřského jazyka cizince) (Zemánková, Cíchová Hronová, 2018), navíc komunikační potřeby slyšících cizinců a neslyšících dětí se také výrazně odlišují.

Macurová (1999) doporučuje při nácviu čtení s dítětem nejprve věnovat pozornost přípravné fázi před samotným čtením. V této fázi je vhodné dítě seznámit s obsahem textu, společně projít jeho strukturu a zaměřit se na gramatickou i obsahovou stránku. Tímto způsobem si dítě snáze propojí jednotlivé informace a lépe porozumí celkovému sdělení textu. Důležitou součástí práce s textem je také motivace dítěte, která by měla vycházet z konkrétních příkladů, které poukazují na význam a praktický přínos čtení.

## 3.2 Finanční gramotnost

Ministerstvo financí (2019, s. 5) definuje finanční gramotnost „*souhrn znalostí, dovedností a postojů nezbytných k dosažení finanční prosperity prostřednictvím zodpovědného finančního rozhodování.*” Finančně gramotný jedinec si počítá tak, aby finančně naplnil své i potřeby své rodiny. Dále také tak, aby byl schopný spravovat své finanční prostředky a nakládat s nimi, činil informovaná rozhodnutí a sebevědoměji působil na finančním trhu, a to i v době měnící se životní situace (Národní pedagogický institut, 2022). Vyšší míra finanční gramotnosti má pozitivní dopad na jednotlivce, ale i společnost (Rada EU, 2024). Přispívá k ekonomické stabilitě (Národní pedagogický institut, 2022).

Více než třetina Čechů považuje své znalosti finanční gramotnosti za nízké či nedostatečné (MF, 2020). Rada EU (2024) řadí mezi rizikovou skupinu zasaženou nízkou finanční gramotností mimo jiné osoby se zdravotním znevýhodněním.

Ministerstvo financí (2022) řadí mezi jevy nízké finanční gramotnosti:

- zadluženost, která může vést k dluhové spirále
- nedostatečná finanční rezerva
- finanční nepřipravenost na náhlou či plánovanou změnu životní situace (odchod do penze)
- závislost na státní podpoře
- vyšší riziko finančních podvodů

### 3.2.1 Dělení finanční gramotnosti

Finanční gramotnost je definována jako schopnost efektivně spravovat osobní a rodinné finance, přičemž se skládá z tří hlavních oblastí: **peněžní, cenové a rozpočtové gramotnosti.**

**Peněžní gramotnost** zahrnuje kompetence potřebné pro správu hotovostních a bezhotovostních plateb, včetně využívání nástrojů, jako jsou běžné účty a platební nástroje.

**Cenová gramotnost** se týká schopnosti porozumět cenovým mechanismům a vlivu inflace.

**Rozpočtová gramotnost** se zaměřuje na dovednosti potřebné pro správu osobního či rodinného rozpočtu, včetně schopnosti plánovat, stanovovat finanční cíle a rozhodovat o rozdělení finančních prostředků v konkrétních životních situacích. Tato oblast zahrnuje také správu finančních aktiv (např. investic, pojištění) a vzniklých závazků (např. úvěrů, leasingu). Pro tyto kompetence je nezbytná orientace na trhu různých finančních produktů a služeb, jejich porovnání a výběr nejvhodnějších řešení (Společný dokument MF, MPO, MŠMT, 2007).

Dlouhodobým cílem Ministerstva financí je v České republice finanční gramotnost zvyšovat, a to prostřednictvím plošného vzdělávání společnosti. Počáteční finanční vzdělávání je primárně zajišťováno MŠMT, a to prostřednictvím RVP v rámci předškolního, základního a středního vzdělávání (MF, 2019). Pro účely vzdělávání je stanovený Standard finanční gramotnosti (MF, 2017), viz tabulka.

<b>Nakupování a placení</b>	
Nakupování	vysvětlí stanovení ceny podle nákladů, poptávky a konkurence
	na příkladu vysvětlí, jak reklamovat zboží či službu, a na koho se obrátit v případě stížnosti či sporu
	popíše vliv inflace na hodnotu peněz
	rozpozná nekalé obchodní praktiky
bezhotovostní placení	popíše výhody a rizika bezhotovostního placení a vysvětlí, jak bezpečně platit
	vysvětlí odlišnosti a omezení debetní a kreditní karty
	popíše možnosti kontroly pohybu a stavu prostředků na účtu
<b>Hospodaření domácnosti</b>	
rozpočet	sestaví rozpočet jednotlivce i domácnosti
	odliší čistý a hrubý příjem
	odliší pravidelné, nepravidelné a jednorázové příjmy
	odliší pevné, kontrolovatelné a jednorázové výdaje
	zváží nezbytnost výdajů
porovná majetek a závazky domácnosti v bilanci	



úvod do finančních služeb	charakterizuje jednotlivé finanční produkty a jejich využití
	provádí výpočty jednoduchého úročení a popíše princip složeného úročení
	charakterizuje úrok a poplatky a jejich vliv na cenu finančního produktu
	porovná finanční produkty, zejména z hlediska rizika, výnosu a likvidity
plánování	stanoví své krátkodobé a dlouhodobé finanční cíle a rozhodne o způsobu dosažení těchto cílů
	určí rizika ohrožující dosažení finančních cílů a navrhne způsob jejich zmírnění
<b>Přebytek rozpočtu domácnosti</b>	
odliší spotřebu, úspory a investice a jejich využití	
v příkladu navrhne řešení přebytku rozpočtu	
odliší druhy pojištění	
v příkladu navrhne vhodné využití pojištění	
<b>Schodek rozpočtu domácnosti</b>	
navrhne řešení schodku rozpočtu domácnost	
půjčování	rozhodne, v jaké situaci je vhodné a nevhodné si půjčit
	porovná nabídky úvěrů
	uvede příklady spotřebitelských úvěrů
	vysvětlí postup získání úvěru včetně posouzení schopnosti splácet
důsledky nesplácení	vysvětlí příčiny a důsledky nesplácení dluhu
	vysvětlí postup vymáhání dluhu
	v příkladu navrhne řešení zadlužení
	vysvětlí, jak se vyvarovat předlužení

Tab. č. 2 Standart finanční gramotnosti (s. 1–5)

Při rozvoji finanční gramotnosti u žáků je nezbytné přistupovat ke vzdělávání komplexně, neboť finanční gramotnost zahrnuje široké spektrum vzájemně propojených znalostí a dovedností. Kromě základního porozumění finančním pojmům je pro její osvojení zásadní také numerická gramotnost, která se zaměřuje na schopnost provádět základní i pokročilejší finanční výpočty. Neméně důležitou složkou je práce s informacemi – žáci by měli být schopni vyhledávat, kriticky hodnotit a adekvátně využívat relevantní informace v kontextu osobních financí. Součástí finanční gramotnosti je rovněž orientace v základních právech a povinnostech spojených s finančními závazky, stejně jako schopnost vyhledat vhodnou odbornou pomoc v případě potřeby (Společný dokument MF, MPO, MŠMT, 2007).

V současnosti přispívá ke zlepšení finanční gramotnosti nezisková organizace Nekrachni, která podporuje finanční vzdělání u mladých lidí. Pořádá webináře, vytváří výukové materiály do škol. Nově také spustila mobilní aplikaci (Nekrachni, 2025). Přímou skupinu žáků se sluchovým postižením byl zaměřen projekt ČSOB Nadační program vzdělání, který přibližoval téma finanční gramotnosti prostřednictvím tlumočených divadelních her. Od června 2017 do května 2018 se celkem odehrálo 15 divadelních představení (SVM ČSVTS, 2017).<sup>2</sup>

### **3.2.2 Ukotvení finanční gramotnosti v RVP ZV**

Finanční gramotnost je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2023) koncipována jako mezioborové téma, které se v různé míře promítá do několika vzdělávacích oblastí. Nejvýrazněji je ukotvena v oblasti „Člověk a společnost“, konkrétně v občanském a společenskovedním základu, kde je součástí tematických okruhů zaměřených na hospodaření a ekonomické souvislosti každodenního života. Žáci jsou zde vedeni k pochopení základních principů fungování finančních institucí, práce s osobním a rodinným rozpočtem a k odpovědnému přístupu k financím.

Podstatnou roli sehrává i oblast „Matematika a její aplikace“, která poskytuje žákům nástroje pro řešení finančních situací. Uplatnění procent, práce s reálnými daty, výpočty úrokových

---

<sup>2</sup> Společnost pro vzdělávání a mládež ČSVTS, z.s je součástí organizací Českého svazu vědeckotechnických společností z.s.

sazeb či srovnání cenových nabídek jsou příkladem praktických matematických dovedností, jež mají přímý přesah do finanční gramotnosti.

Nepřímé ukotvení lze nalézt rovněž v průřezových tématech. Zejména oblast osobnostního a sociálního rozvoje podporuje utváření postojů a návyků nezbytných pro odpovědné finanční rozhodování. Významné je také průřezové téma zaměřené na evropské a globální souvislosti, v jehož rámci je akcentováno porozumění základním ekonomickým vztahům a procesům. Ačkoli není pojem finanční gramotnost v těchto částech přímo uveden, přispívají k rozvoji kompetencí, které s finanční gramotností úzce souvisejí.

## **4 Metodologie**

Výzkumná část této práce je zaměřena na analýzu výpovědí pedagogů působících na základní škole pro žáky se sluchovým postižením. Finanční gramotnost, která představuje důležitou kompetenci pro každého jedince, lze chápat jako soubor dovedností, jež zahrnují schopnost kritického myšlení, získávání a interpretace informací.

Žáci se sluchovým postižením však často čelí obtížím v oblasti čtenářské gramotnosti, což může negativně ovlivňovat jejich schopnost porozumět dostupným výukovým materiálům. Tyto materiály navíc nemusí být vždy vhodně přizpůsobeny jejich specifickým potřebám, což výrazně omezuje jejich přístup k informacím.

Výzkumná část se proto dále soustředí na hodnocení dostupnosti a kvality vzdělávacích materiálů z pohledu vyučujících finanční gramotnosti a zároveň analyzuje obtíže, s nimiž se pedagogové při této výuce setkávají.

### **4.1 Popis výzkumu**

#### **Sběr dat**

Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Polostrukturovaný rozhovor má daný základní obsahový rámec, ale poskytuje také možnost se doptávat během rozhovoru (Gavora, 2010). Rozhovor poskytuje možnost porozumět hlouběji problematice, aniž by byl informant limitován předem danými odpovědi tak, jako tomu je u dotazníkového šetření (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Informantům byla nabídnuta možnost rozhovor vést osobně nebo online. Všichni informanti si zvolili možnost rozhovor vést osobně. Rozhovor probíhal v prostorách jedné školy informantů. 5 rozhovorů probíhalo v mluveném jazyce, jeden probíhal ve znakovém jazyce. Při překladu a přepisu rozhovoru ve znakovém jazyce byly využity tlumočnické služby.

#### **Charakteristika informantů**

Kvalitativního výzkumu se zúčastnilo šest pedagogů, kteří byli vybráni na základě dvou výběrových kritérií. Prvním kritériem bylo místo jejich profesního působení, konkrétně základní škola určená pro žáky se sluchovým postižením. Druhé kritérium se týkalo obsahového zaměření výuky. Jednalo se o pedagogy vyučující matematiku, občanskou

výchovu, případně jiný pedagog, který se do výuky zapojuje. Právě v těchto předmětech se dle rámcového vzdělávacího programu (RVP ZV) objevují témata související s finanční gramotností (MŠMT, 2023).

Níže je uvedena stručná charakteristika jednotlivých informantů, která byla získána v úvodní části rozhovoru.<sup>3</sup>

### **Informantka 1**

- slyšící vyučující
- podílí se na výuce matematiky
- nastoupila v roce 2000–8 let byla na mateřské dovolené
- vyučuje v logopedické i surdopedické třídě – v surodopedické třídě výuka probíhá bilingválně, spolupracuje s neslyšícím kolegou, který znakuje

### **Informantka 2**

- slyšící vyučující
- vyučuje matematiku, občanskou výchovu, fyziku, zeměpis, dějepis, napůl logopedii
- na druhém stupni vyučuje prvním rokem, 3 roky působila na prvním stupni
- vyučuje v logopedických třídách – ve třídě se probíhá vzdělávání orálně, v 6. třídě má nedoslýchavou žákyni, u které podporují porozumění znakově; ve výjimečných případech s touto žákyní znakují

### **Informantka 3**

- slyšící vyučující
- vyučuje primárně občanskou výchovu
- vyučuje 7. rokem
- vyučuje v logopedické třídě – ve třídě probíhá výuka orálně

---

<sup>3</sup> Kompletní seznam otázek k rozhovoru se nachází v příloze.

#### **Informant 4**

- slyšící vyučující
- vyučuje informatiku, chemii, fyziku, přírodopis, matematiku
- má více než 10letou praxi s výukou, matematika není jeho stěžejní předmět, vyučuje ji 3 roky, nejvíce vyučuje informatiku, chemii a fyziku
- vyučuje v logopedické třídě – ve třídě probíhá výuka orálně

#### **Informantka 5**

- těžce nedoslýchavá vyučující – má percepční sluchovou vadu,
- vyučuje český jazyk, matematiku, prvouku, anglický jazyk, výtvarnou výchovu, informatiku a logopedii
- na škole působí 20. rokem
- vyučuje v surdopedické třídě – ve třídě se žáci vzdělávají bilingváně, s žáky ve třídě mluví, její kolegyně znakuje

#### **Informant 6**

- neslyšící vyučující – používá oboustranná sluchadla
- vyučuje český jazyk, matematiku, přírodopis, zeměpis, dějepis, občanskou výchovu
- má více než 15letou praxi
- vyučuje v surdopedické třídě – s žáky primárně znakuje

## 4.2 Výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumné části této bakalářské práce je podrobněji analyzovat stav výuky finanční gramotnosti na vybrané škole pro sluchově postižené. Na základě hlavního výzkumného cíle byly stanoveny výzkumné otázky. Otázky se zaměřují na klíčové oblasti, jako je dostupnost výukových materiálů, pohled učitelů na tuto problematiku a obtíže, se kterými se pedagogové setkávají.

První výzkumná otázka: **Jaký je stav výukových materiálů pro výuku finanční gramotnosti?**

Druhá výzkumná otázka: **Jak pedagogové hodnotí úroveň finanční gramotnosti u svých žáků a jaké faktory ji ovlivňují?**

Třetí výzkumná otázka: **S jakými obtížemi, se kterými se pedagogové při výuce finanční gramotnosti nejčastěji setkávají?**

## 4.3 Zpracování a analýza dat

Před zahájením výzkumu byli respondenti obeznámeni s tématem a obsahem bakalářské práce. Byl jim předložen informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru.<sup>4</sup> Souhlas je také nahrán v nahrávce. Data získaná prostřednictvím rozhovorů byla dále zpracována metodou otevřeného kódování. Nejprve v průběhu čtení byly vytvořeny jednotlivé kódové rodiny. Následně byly tyto kategorie sloučeny do větších celků a byl jim přiřazený nadřazený pojem vystihující výslednou skupinu (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Výzkum se zaměřuje na tři výzkumné otázky. Vzhledem k tomu, že se v odpovědích informantů často prolínaly jevy vztahující se k více otázkám, byla zvolena strategie umožňující jejich vzájemné rozlišení. Cílem tohoto postupu bylo zajistit přehlednost a jednoznačné přiřazení jednotlivých výpovědí k odpovídajícím výzkumným cílům.

Pro systematické třídění dat byly vytvořeny tzv. kódovací rodiny, před něž bylo přidáno označení výzkumné otázky:

**V1** – výukové materiály a metody,

---

<sup>4</sup> Vzor informovaného souhlasu je přiložen v příloze.

V2 – úroveň žáků ve finanční gramotnosti,

V3 – obtíže při výuce.

Tento přístup umožnil rozlišit různé významové roviny téhož jevu. Například jazyková bariéra se v rámci kódování objevovala jak v souvislosti s porozuměním úloh ze strany žáků (V2), tak i jako překážka ve výuce samotné (V3). Podobně byl zařazen i vliv rodinného zázemí, který se promítá do dosažené úrovně finanční gramotnosti i do celkového průběhu výuky.

V první fázi kódování byly identifikovány výpovědi obsahující klíčové informace pro výzkum, kterým byly následně přiděleny kódy. Tyto kódy byly dále upravovány a tematicky slučovány. Výsledné kategorie pak tvořily základ struktury výzkumné části práce. Zjištění byla prezentována odděleně podle jednotlivých výzkumných otázek a tematických okruhů.<sup>5</sup>

Výzkumná otázka	kódová rodina	kódové nálepky
V1	V1 – využívané materiály	učebnice, pracovní listy, internet
	V1 – zážitková a praktická pedagogika	vysvětlování na příkladech ze života, rolové hry – nakupování, počítání se skutečnými penězi, projektové dny, trhy
	V1 – tvorba a úprava materiálů učitelem	zjednodušení tištěných materiálů, tvorba vlastních materiálů
	V1 – hodnocení kvality a dostupnosti	co chybí, aktuálnost učebnic, obsahová stránka, vhodnost, grafická úprava učebnic
V2	V2 – silné a slabé stránky	individuální hodnocení žáka, tvorba rozpočtu, jednoduché počty
	V2 – čtenářská gramotnost	porozumění a získávání informací z textu, slovní úlohy, abstrakce
	V2 – vliv rodinného zázemí	žáci ze sociálně slabších rodin, podpora rodiny
V3	V3 – jazyková bariéra	problémy s jazykem, porozumění textu
	V3 – vliv rodinného zázemí	názor rodičů na výuku, podpora finanční gramotnosti, sociálně slabší rodiny

<sup>5</sup> Ukázka kódování se nachází v příloze.



	V3 – sociální dovednosti	obtíže v běžných situacích, chování žáků, sebevyjádření
	V3 – organizační omezení	časová dotace, nutnost opakování, nízká motivace žáků

Tab. č. 3 Kódování dat z výzkumu

### **V1 – Jaký je stav výukových materiálů pro výuku finanční gramotnosti.**

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že výuka finanční gramotnosti je vnímána jako důležitá a nezbytná součást vzdělávání. Pedagogové si uvědomují její praktický význam, zejména ve vztahu k žákům se sluchovým postižením nebo logopedickými vadami. Zároveň se však shodují na tom, že dostupné výukové materiály nejsou pro tuto cílovou skupinu dostatečně přizpůsobeny.

Jedním z hlavních zjištění bylo, že na trhu chybí výukové materiály určené přímo žákům se sluchovým postižením, či logopedickými vadami. Učitelé se často musí spoléhat na vlastní iniciativu při tvorbě nebo úpravě výukových pomůcek. Informantka 1 uvedla, že při hledání vhodných materiálů na internetu nenalezla nic, co by odpovídalo potřebám žáků. Materiály v učebnicích označila za málo praktické. Uvádí, že by přivítala podklady k projektům, při kterých by tyto příklady ze života řešili: „*Chtěla bych projekt, kde by žáci řešili konkrétní situace – půjčky, splátky.*“ (Informantka 1). Konkrétní podoba takového projektového dne, jak naznačují i ostatní informanti, by mohla vypadat například tak, že by se výukové prostory přeměnily na obchod případně banku. Žáci by se rozdělili do malých skupinek. Tato skupina by představovala jednu rodinu. Každý žák by měl přidělenou funkci v rodině. Poté by obdržely obnos papírových peněz a dostali by seznam úkolů – například „nakupte jídlo pro rodinu na týden“, „vyberte si vhodné pojištění.“ Všechny činnosti by probíhali interaktivně a zábavnou formou tak, aby žáci porozuměli, jak fungují ceny, dokázali si sestavit rozpočet s ohledem na finanční prostředky a rozvíjeli kritické myšlení. Podobné aktivity byly popsány Informantkou 2 a Informantem 4. Informantka 2 uvedla, že rolové hry využívají při výuce, aby podpořili porozumění u žáků. Informant 4 by možnost takového projektu uvítal.

Podobně i další pedagogové hodnotili existující učebnice jako nedostatečné. Informantka 2 například popisovala, že učebnice (zejména z vydavatelství Taktik) obsahují pouze omezené množství slovních úloh s prvky finanční gramotnosti. Popřípadě když jsou úlohy v učebnici obsažené, jsou pro žáky nudné. Tento přístup však neodpovídá potřebám žáků, u kterých je

nezbytné větší množství procvičování a interaktivních prvků ve výuce např. rolové hry. Dále také upozornila na skutečnost, že některé učebnice jsou obsahově zastaralé a neodpovídají realitě současného finančního prostředí. Zmiňovala online poštovní složenku. „*Já to osobně vůbec neumím, protože jsem to v životě nepotřebovala. Přijde mi jako nesmysl, abych to učila děti,*“<sup>6</sup> (Informantka 2). Učební materiály podle ní často opomíjejí skutečné situace, se kterými se žáci setkávají, a proto místo toho využívá rolové hry nebo internetové zdroje. Nicméně poukazuje na formu výukových materiálů nabízených na veřejně dostupných portálech. Tyto materiály jsou často textově náročné, málo vizuální a zcela nevhodné pro žáky. Jsou podle ní tvořeny spíše pro běžné žáky, případně pro studenty víceletých gymnázií, a nejsou adaptovány na potřeby cílové skupiny.

Informantka 3 hodnotí učebnice z hlediska obsahu jako dostatečné. Podle jejího názoru zahrnují všechny podstatné náležitosti. Přesto si ověřuje aktuálnost informací, které jsou v nich uvedeny, aby odpovídaly současné situaci. Uvádí, že se při výuce nespolehá pouze na učebnice a výukový proces obohacuje o doplňkové materiály. „*Rádi využíváme pořady na ČT edu. Myslím si, že by toto mohlo být začleněno již rámcově v učebnici,*“ (Informantka 3). Ve své pedagogické praxi klade důraz na propojení teorie s praxí a opírá se o reálné zkušenosti žáků. Jako příklad uvádí návštěvy obchodů, během nichž si žáci osvojují finanční gramotnost v autentickém prostředí. Tento přístup podle ní výrazně napomáhá pochopení učiva. Výuku rovněž doplňuje o vlastní zkušenosti ze života, které přispívají k lepší srozumitelnosti a praktické využitelnosti probírané látky.

Informant 4 zmínil problém s vizuální stránkou některých učebnic (konkrétně učebnic od Taktiku). „*Mně přišla na první pohled ta stránka neuspořádaná a přeplácaná. A pro tyto děti, které mají vývojovou dysfázii,<sup>7</sup> čím jednodušší a přehlednější, tím lepším. Obsahově v pohodě. I Vysvětlené to je dobře. Jediné, co mi vadilo byla opravdu vizuální stránka toho,*“ (Informant 4).

Informantka 5 nevyužívá učebnice dostupné na škole. „*Učebnice, co tady má škola nejsou pro žáky vhodné. Hledáme něco jednoduššího, ale aby to pořád odpovídalo osnovám,*“ (Informantka 5). Výuku dále obohacuje o interaktivní prvky, zejména práci na interaktivní

---

<sup>6</sup> Informanti v rozhovoru používají označení děti, jsou tím myšleni žáci.

<sup>7</sup> Nově podle NKN-11 vývojová porucha jazyka

tabuli, a rovněž zařazuje didaktické hry využívající papírové nebo reálné peníze. Tyto aktivity podporují praktické osvojení finančních dovedností.

Informant 6 uvedl, že dostupné učebnice při výuce finanční gramotnosti vůbec nevyužívá. Místo toho vytváří vlastní pracovní listy a doplňuje výuku online cvičeními. Přesto hodnotí kvalitu dostupných materiálů převážně pozitivně. *„Já myslím, když to porovnáám s tou situací, kdy jsem nastupoval, tak tam to bylo opravdu hodně omezené, slabé. Kvalita se mezitím hodně zvýšila,“* (Informant 6). Naopak jako problematickou označuje dostupnost výukových materiálů ve znakovém jazyce. Ty jsou podle něj stále nedostačující. Zmiňuje webovou stránku (konkrétní název nebyl v rozhovoru zmíněn), která se sice věnuje finanční gramotnosti ve znakovém jazyce, nicméně její obsah považuje za nevhodný pro výukové účely.

Výzkumný vzorek se shodl na potřebě vytvoření strukturovaných materiálů, které by zohledňovaly specifika žáků se sluchovým postižením nebo logopedickými vadami. Ocenili by například pracovní listy, brožury nebo interaktivní pracovní sešity, které by byly navrženy tak, aby nabízely praktické úkoly k řešení, zahrnovaly vizuální oporu a byly snadno pochopitelné. Dalším kritériem je také, aby byly pro žáky tyto materiály zábavné a obsahovaly i nestandardní úlohy např. Informantka 2 zmínila, že se žáky počítala úloha, kolik Češi zaplatí ročně za pivo. V rámci materiálů by pedagogové uvítali také dostupné materiály ve znakovém jazyce. Zároveň by přispělo, kdyby byly propojeny s aktuálními informacemi ze světa financí a reflektovaly projektové dny zaměřené například na půjčky a splátky. V této souvislosti padl také návrh na začlenění externích odborníků do výuky, kteří by žákům prostřednictvím workshopů nebo exkurzí (např. do České národní banky) přiblížili fungování finančního systému.

Z rozhovorů tedy jednoznačně vyplynulo, že stav výukových materiálů pro výuku finanční gramotnosti je v současné době neuspokojivý. Pedagogové se často musí spoléhat na své zkušenosti, popřípadě vlastní kreativitu, jak by téma finanční gramotnosti žákům přiblížili, což je mnohdy velmi časově náročné na přípravu, obzvlášť, když většina pedagogů vyučuje více předmětů. Pro zlepšení kvality výuky finanční gramotnosti u žáků se sluchovým postižením a logopedickými vadami se jeví jako zásadní vytvoření didaktických materiálů,

kteřé by odpovídaly těmto specifickým potřebám, a zároveň by poskytovaly pedagogům oporu při plánování výuky.

## **V2 – Jak pedagogové hodnotí úroveň finanční gramotnosti u svých žáků a jaké faktory ji ovlivňují.**

Výzkumný vzorek se shodl, že úroveň finanční gramotnosti těchto žáků je velmi rozdílná a individuální. Rozdíly se objevují zejména v závislosti na typu a stupni postižení, kognitivních schopnostech, podpoře ze strany rodiny a míře praktických zkušeností žáků. Přestože jsou žáci schopni některé základní principy finanční gramotnosti pochopit, uplatnění těchto znalostí v reálném životě často naráží na různé bariéry.

Informantka 1 uvedla, že žáci většinou zvládají výpočty týkající se úroků nebo spoření, pokud jsou prezentovány v kontextu praktických úloh. Informantka 1 dodává: „*U některých úroků, kdo chápete procenta, tak s tím nemá problém. A ty děti většinou jsou schopné. U neslyšících ta matematika je většinou bavi, protože to není tolik psaní a mluvení. Je to trošku jiná aktivita pro mozek a mohou to zvládnout. Nemají tolik obavy, že je to spousta textu.*“

Významnou roli zde hraje jazyková bariéra, a to jak u žáků se sluchovým postižením, tak u žáků s logopedickými vadami. Problém podle ní často spočívá v nedostatečné slovní zásobě, ať už mluvené, psané nebo znakové, která je nezbytná pro plné pochopení finanční problematiky. Zároveň upozornila, že pokud žáci pocházejí ze sociálně slabšího prostředí, často jim chybí i základní orientace ve světě financí.

Informantka 2 se ve své výuce zaměřuje na praktické situace, jako jsou nákupy nebo rozpočty, které žákům pomáhají lépe pochopit souvislosti. Upozornila však, že velká část žáků má zásadní problém při řešení slovních úloh, a to nejen kvůli matematice, ale zejména kvůli jazykové stránce zadání. „*I ty děti, které jsou dobré v matematice, se slovní úlohou mají problém. Nepochopí otázku. Nebo nepochopí, na koho se ptají, kdo je tam důležitý. To jsou zase spíš čtenářské dovednosti,*“ (Informantka 2). Na druhou stranu praktické aktivity, například simulace nakupování nebo scénky z rodinného života, vnímá jako velmi efektivní a motivující. Tyto metody umožňují překonat jazykovou bariéru a propojit teorii s reálnou zkušeností. Z rozhovoru také vyplynulo, že žáci se slabšími dovednostmi (žáci se závažnějším typem postižení) nezvládají ani základní situace, jako je například rozeznání hodnoty peněz, přestože se jim věnuje zvýšená pozornost.

Informantka 3 upozornila, že úroveň porozumění žáků je velmi závislá na typu a závažnosti jejich postižení. Někteří žáci podle ní nejsou schopni vůbec pochopit základní principy hospodaření, což může být důvodem, proč rodiče uvažují o omezení jejich svéprávnosti ve finančních otázkách. Jiní žáci naopak s pomocí praktické výuky dosahují dobrých výsledků. Významným faktorem, který ovlivňuje úroveň finanční gramotnosti, je podle ní nedostatek zkušeností z domova. „*Jsou tady děti, které v 5. nebo 6. třídě nikdy nebyly nakupovat. Takže byly poprvé až s námi,*“ (Informantka 3). Také zmínila, že někteří žáci vůbec netuší, odkud pochází peníze, a považují bankomat za zařízení, které „vyrábí“ hotovost. Z rozhovoru je patrné, že bez praktického nácviku a bez spolupráce s rodinou je pokrok velmi obtížný.

Informant 4 hodnotí úroveň finanční gramotnosti žáků jako velmi nízkou, zejména pokud jde o složitější koncepty jako procenta, úročení nebo práce s dluhy. „*Procenta to už začíná být problém. Tam je to hůře představitelné, protože už je to dost abstraktní na ně. To jsme museli hodně dlouho cvičit. A pak finančnictví příkladem: někde někomu něco dlužíš, mezitím ti přišly peníze, zaplatíš dluh. Tam kde se počítá s minusovými položkami, tam už to vůbec nezvládají. Je to až moc abstraktní,*“ (Informant 4). Jednoduché situace spojené s konkrétními nákupy zvládají žáci většinou bez větších obtíží. Zásadní překážkou je podle něj nejen jazyková, ale také sociální bariéra. Žáci často postrádají schopnost adekvátně reagovat v sociálních situacích, což se odráží i na schopnosti porozumět významu finančních rozhodnutí. Zároveň upozorňuje na časté zapomínání učiva a potřebu opakovaného procvičování. I přesto vnímá potenciál ve využívání názorných metod a praktických úloh, které žákům pomáhají propojit matematické výpočty s každodenními zkušenostmi.

Informantka 5 se ve svých názorech shoduje s informantkou 3, zejména v přesvědčení, že úroveň dosažené finanční gramotnosti je výrazně ovlivněna mírou sluchového postižení žáka. Dále zdůrazňuje, že znalosti a dovednosti žáků jsou velmi individuální a mezi jednotlivými žáky existují značné rozdíly. Jako příklad uvádí žáka, který má výrazné obtíže při spojování hodnoty mince s konkrétním počtem kusů. Přestože s tímto žákem danou oblast opakovaně procvičují, nedochází ke zlepšení. Informantka 5 dále poukazuje na význam rodinného prostředí v rozvoji finanční gramotnosti. Konkrétně Informantka 5 zmiňuje obtíže s jedním žákem: „*Moc do školy nechodí. Ve škole byl za celou dobu jenom 5 týdnů. Nedostal*

*v pololetí vysvědčení a dostane ho až teď na konci března. Nebude klasifikován, protože my nevidíme žádný výsledek.“*

Informant 6 se ve výuce finanční gramotnosti zaměřuje především na procvičování prostřednictvím konkrétních příkladů z praxe. Uvádí, že žáci jsou schopni porozumět matematickým operacím a výpočtům, avšak zdůrazňuje, že jejich úspěšnost je do značné míry podmíněna propojením učiva s reálnými životními situacemi. Podle jeho názoru by bez této praktické aplikace nebyli žáci schopni získané poznatky efektivně využívat v každodenním životě.

Z výpovědí všech informantů vyplývá, že úroveň finanční gramotnosti je u žáků velmi různorodá a ovlivněná mnoha faktory. Obecně lze říci, že samotné matematické schopnosti nejsou největší překážkou. Klíčovou roli hraje porozumění textu, schopnost představit si danou situaci a celkové jazykové a sociální kompetence. Významným faktorem je také rodinné prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Chybějící zkušenosti s hospodařením v rodině, nízká míra důvěry rodičů ve schopnosti dítěte, ale i přístup žáka ke vzdělávání. I přes tyto komplikace respondenti shodně uvádějí, že žáci, kteří mají motivaci a dostatečnou podporu, jsou schopni si osvojit základní dovednosti potřebné pro běžný život. Z toho vyplývá, že klíčem k rozvoji finanční gramotnosti je praktické, názorné a jazykově přizpůsobené vzdělávání s důrazem na propojení s reálným životem.

### **V3 – Obtíže, se kterými se pedagogové při výuce finanční gramotnosti nejčastěji setkávají.**

Výuka finanční gramotnosti čelí celé řadě obtíží, které se často kumulují a významně ovlivňují stav výuky. Pedagogové se potýkají nejen s jazykovými a kognitivními bariérami žáků, ale také s nedostatkem vhodných materiálů, časovou dotací a omezenou podporou ze strany rodin. Tyto faktory se vzájemně prolínají a kladou na učitele vysoké nároky nejen v oblasti didaktiky, ale i v oblasti trpělivosti, kreativity a mezioborového přístupu.

Jedním z nejčastěji zmiňovaných problémů byla jazyková bariéra. Pedagogové napříč rozhovory opakovaně uváděli, že žáci mají potíže s porozuměním slovním úlohám, a to bez ohledu na jejich matematické schopnosti. Podle Informantky 1 je jedním z hlavních problémů znalost jazyky konkrétně slovní zásoba, způsob vyjadřování a schopnost pracovat

s textem. U žáků se sluchovým postižením je navíc situace komplikovaná tím, že část z nich komunikuje převážně ve znakovém jazyce. I když jsou žáci schopni porozumět matematickým výpočtům, obtíž jim činí právě jazyk, ať už v mluvené či písemné podobě. Podobný problém popsali i další informanti.

S jazykovou bariérou úzce souvisí i nízká úroveň čtenářské gramotnosti. Informantka 2 uvádí, že pro mnohé žáky je každá slovní úloha vnímána jako „čeština“, nikoli jako matematika. To má zásadní dopad na jejich motivaci i schopnost úlohu vyřešit. Informantka 2 dodává: *„Proto to děláme i těmi scénkami, protože přeskočíme etapu čtení. Jdeme jenom po smyslu. Je to pro ně zaprvé snazší, že nemusí číst a za druhé pochopitelnější, protože to je vizuální.“*

Podle Informantky 3 se funkční čtení, tedy schopnost vyhledat podstatné informace a porozumět zadání stává překážkou, na níž „padá“ celá finanční úloha, a to i u žáků, kteří by byli schopni výpočet technicky zvládnout.

Také Informantka 5 popisuje obtíže spojené s dosaženou úrovní jazyka. V její třídě mají dva žáci ke sluchovému postižení přidruženě vývojovou poruchu jazyka. U těchto žáků naráží na limity jejich schopností. U žáků se projevují obtíže s abstrakcí. *„Ti, co mají vývojovou dysfázii, tam je to problém. Musíme hodně opakovat. Desetkrát dvacetkrát to musíme zopakovat,“* (Informantka 5).

Naopak Informant 6 nezaznamenal u žáků obtíže s jazykem. Je to dáno především skutečností, že vyučující je sám neslyšící a s žáky komunikuje ve znakovém jazyce.

Další významnou obtíží je nedostatek vhodných výukových materiálů, kterým se podrobněji věnovala první výzkumná otázka.

K tomu se přidává i nedostatečná časová dotace, která pedagogům neumožňuje s žáky finanční témata dostatečně rozpracovat. Informant 4 zmínil: *„Měsíc věnuje jedné kapitole matematice, což samozřejmě jste měla na to 14 dní. A potom měsíci přijdete na to, že po víkendu přijdou, že neví. Tak to je tady nejhorší, že pořád opakujeme, opakujeme, opakujeme.“* Čas, který by mohl být věnován praktickým cvičením a projektům, je často věnován opakování. Informantka 2 poukázala na to, že mnoho pedagogů vyučuje více předmětů zároveň a nemají dostatek prostoru k důkladné přípravě, a to i vzhledem k prioritě

speciální pedagogiky oproti odborné aprobaci. Avšak výzkumný vzorek se shoduje, že finanční gramotnost je dobře ukotvena v rámci RVP a je na ní vyčleněn dostatek času. Z důvodu individuální potřeb žáků je mnohdy velmi obtížné časově výstupy naplnit.

Další výraznou obtíží je nedostatečná podpora ze strany rodin žáků. Pedagogové často zmiňovali, že rodiče nevidí smysl v alternativních formách výuky, jako jsou scénky nebo projektové dny, a očekávají klasické „počítání příkladů“. Informantka 2 uvedla: *„Rodiče jsou zaměřeni na výkon. Jsou zvyklí na to, že žáci mají známky a jsou zvyklí na to, že žáci píšou testy. Že žáci v hodinách matematiky počítají. Když jsme přešli na 2. stupeň a začali jsme scénky zařazovat častěji, tak se mě chodili ptát, jestli je pravda že žáci v hodinách matematiky hrají scénky. A jestli je pravda, že počítáme jenom slovní úlohy. Že to děti doma říkají. Řekla jsem, že je to pravda a rodičům to přišlo divné. Že na školách tohle nedělali a že pořád počítali. Rodiče nemají pocit, že se ti žáci tady tím učí. Takže jsem pro můj klid, abych se nemusela neustále hádat s rodiči, jsem ty scénky omezila.“* Kromě toho se ukazuje, že mnozí žáci přicházejí do školy s velmi omezenými zkušenostmi z běžného života například nikdy nebyly samy nakupovat, neznají hodnotu peněz nebo mají zkreslené představy o fungování peněz. Informantka 3 ilustrovala tuto skutečnost výrokem dítěte, že *„bankomat vyrábí peníze“*. To ukazuje na zásadní mezeru ve finančním uvažování, která je zapříčiněna mimo jiné i nedostatkem výchovy v domácím prostředí. Někdy je právě rodič tím, kdo brání rozvoji samostatnosti žáka, protože nevěří v jeho schopnosti.

Informant 6 neuváděl žádné konkrétní problémy s rodiči. Pouze zmínil: *„Jsem v kontaktu s rodiči a spolupracuji s nimi. Víc řešíme kapesné, které žáci dostávají a které potom utrací. Jak šetřit, jakými způsoby mohou ušetřit a pak o tom s žáky diskutujeme,“* (Informant 6)

Součástí obtíží, s nimiž se učitelé setkávají, je také nízká míra přenosu znalostí mezi jednotlivými tématy. Informant 4 uvádí, že i po delší výuce konkrétního tématu si žáci nejsou schopni vybavit základní pojmy nebo dovednosti, které byly probírány před několika týdny. Významnou roli v tom hraje také rozsah postižení například vývojová porucha jazyka, která ovlivňuje nejen jazykové, ale i paměťové a sociální dovednosti. S touto výpovědí se ztotožňuje Informantka 5.



V odpovědích respondentů se rovněž objevuje potřeba větší podpory ze strany systémových řešení. Pedagogové by uvítali více praktických projektů, exkurzí nebo zapojení odborníků z praxe. Informantka 1 má jasnou podobu, jak by měl projekt vypadat, chybí jí ovšem metodické podklady k projektu. Informantka 3 například navrhovala: „*Hodně pomáhá, když přijde někdo z venku školy. Pro ty děti, je to nějaká změna. A kdyby existovaly nějaké brožury na ten rok, kde by se tomu někdo věnoval a chodili by do škol, děti by měli možnost si ty brožury vzít domů, tak by to bylo výborné. Byla by tam propustnost škola versus rodič.*“ Informanti se shodli, že příkladem dobré praxe jsou u nich pořádané vánoční a velikonoční trhy. Informantka 5 zmiňovala jejich praktičnost. Žáci se prostřednictvím trhu učí zacházet se svými penězi, rozhodujíc se, zda si danou věc mohou dovolit, kolik zaplatí, kolik jim potom vrátí. Informantka 1 uvedla, že trhy žáci učí šetřit na nějaký konkrétní cíl. V rámci třídy se vydělané peníze ukládají do fondu a poté si mohou žáci přispět třeba na školní výlet.

Výše uvedené výpovědi ukazují, že výuka finanční gramotnosti na základní škole pro sluchově postižené čelí mnoha překážkám. Informanti projevují vysokou míru angažovanosti, hledají kreativní cesty, jak žákům téma přiblížit, a uvědomují si jeho klíčový význam. Současná situace ale ukazuje, že k tomu, aby mohla být výuka opravdu efektivní, je třeba podpora jak na úrovni materiální (vhodné učebnice, názorné pomůcky), tak organizační (časová dotace, prostor pro projektovou výuku) a zároveň spolupráce s rodinami žáků.

## **Shrnutí**

V rámci šetření byla pozornost zaměřena na zodpovězení výzkumných otázek.

**Odpověď na první výzkumnou otázku:** Stav výukových materiálů je výzkumným vzorkem hodnocen jako neuspokojivý. Pedagogové čelí nedostatku vhodných výukových materiálů přizpůsobených specifickým potřebám žáků. Učebnice jsou často nevyhovující, proto pedagogové využívají vlastní materiály, praktické aktivity a rolové hry, které se ukazují jako nejefektivnější. Ocenili by proto praktické, vizuálně přehledné materiály, ideálně i ve znakovém jazyce.

**Odpověď na druhou výzkumnou otázku:** Úroveň finanční gramotnosti žáků je velmi rozdílná a ovlivňují ji jazykové schopnosti, typ postižení, praktické zkušenosti i podpora

rodiny. Největší překážkou není matematika, ale porozumění zadání a schopnost propojit učivo s reálným životem

**Odpověď na třetí výzkumnou otázku:** Pedagogové čelí především jazykové bariéře, nízké čtenářské gramotnosti, nedostatku vhodných materiálů, omezené časové dotaci a slabé spolupráci s rodinami. Výrazným problémem je také nízký přenos učiva do praxe. Klíčem k úspěšné výuce je názorný a praktický přístup propojený s každodenními situacemi.

### **Limity výzkumu**

Cílem výzkumu bylo získat data od pedagogů z více škol, které vzdělávají žáky se sluchovým postižením. Cílem práce bylo postihnout různorodost výukových přístupů napříč školními prostředími. Přestože byl výzkum představen více školám a pedagogům, podařilo se získat respondenty pouze z jedné instituce komplex škol MŠ ZŠ a SŠ, z důvodu anonymizace nelze v práci přesněji specifikovat. Tento fakt byl způsoben především nízkým zájmem ze strany oslovených učitelů, kteří na výzvu nereagovali.

Další limit představuje i rozšíření cílové skupiny žáků. Původní záměrem bylo postihnout výhradně surdopedické třídy, tedy žáky se sluchovým postižením. Vzhledem k nízké účasti pedagogů na výzkumu se výzkum rozšířil i na logopedické třídy, kde tvoří žáci se sluchovým postižením (např. s kochleárním implantátem nebo nedoslýchaví) pouze menšinu. Většinu v těchto třídách představují žáci s logopedickými vadami, zejména s vývojovou poruchou jazyka.

Přesto je možné vysledovat shodné zkušenosti pedagogů napříč oběma typy tříd. Z jejich výpovědí vyplývá, že jazyková bariéra, ať už způsobená sluchovým postižením nebo vývojovou poruchou jazyka, představuje nejzásadnější překážku při výuce finanční gramotnosti.

Uvedené skutečnosti je nutné zohlednit při interpretaci výsledků. Výpovědi informantů reflektují konkrétní pedagogickou realitu jedné školy a nelze je bez dalšího výzkumu zobecňovat na širší populaci.

I přes výše uvedené limity práce je možné konstatovat, že hlavní cíl výzkumné šetření se podařilo splnit.

## **Závěr**

Výzkum zaměřený na výuku finanční gramotnosti na 2. stupni základní školy pro sluchově postižené přinesl důležitá zjištění, která poukazují na současné výzvy i potřeby pedagogické praxe v této oblasti vzdělávání. Pedagogové jednoznačně považují finanční gramotnost za zásadní součást vzdělávání. Její osvojení představuje klíč k samostatnému a odpovědnému životu. Zároveň však čelí celé řadě překážek, které efektivní výuku komplikují.

Nejzásadnějším problémem je nedostatek kvalitních výukových materiálů uzpůsobených žákům se sluchovým nebo jazykovým postižením. Stávající učebnice jsou často příliš textově náročné, málo vizuálně přehledné a neodrážejí každodenní zkušenosti žáků. To vede pedagogy k nutnosti vytvářet vlastní materiály a sázet na aktivizační metody výuky, jako jsou rolové hry, simulace praktických situací, školní trhy či práce s reálnými penězi. Právě tyto přístupy byly hodnoceny jako nejefektivnější, protože umožňují žákům lépe porozumět principům hospodaření a propojit výuku s běžným životem.

Úroveň finanční gramotnosti žáků se ukazuje jako velmi rozdílná a ovlivněná celou řadou faktorů – typem a závažností postižení, jazykovými schopnostmi, praktickými zkušenostmi a podporou ze strany rodiny. Největší překážkou přitom často není nedostatečná matematická dovednost, ale jazyková bariéra, která ztěžuje porozumění zadání úloh i orientaci v běžných finančních pojmech a situacích. Významnou roli hraje také prostředí, ve kterém žáci vyrůstají. Absence praktické zkušenosti s nakupováním či nesprávné představy o fungování financí výrazně limitují výuku.

Z výpovědí výzkumného vzorku vyplývá potřeba vytvořit nové, názorné, strukturované a jazykově přístupné výukové materiály, ideálně doplněné o znakovou verzi a podporu vizuálních prvků. Materiály by měly být prakticky zaměřené, propojené s reálnými situacemi a podporovat kritické myšlení. Významným doporučením je rovněž intenzivnější spolupráce s odborníky z praxe a zavádění projektových forem výuky. Za těchto podmínek může kvalita výuky výrazně zlepšit a pro žáky být skutečně přínosná a srozumitelná.

## Seznam použitých informačních zdrojů

AUTORSKÝ TÝM PROP a NPI ČR. *Komunikace a čtenářská gramotnost u dětí se sluchovým postižením*. Online. Zapojme všechny; Národní pedagogický institut ČR. 2023. Dostupné z: [https://zapojmevsechny.cz/clanek/komunikace-a-ctenarska-gramotnost-u-deti-se-sluchovym-postizenim?utm\\_source=chatgpt.com](https://zapojmevsechny.cz/clanek/komunikace-a-ctenarska-gramotnost-u-deti-se-sluchovym-postizenim?utm_source=chatgpt.com). [cit. 2025-04-13].

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

FEDERACE RODIČŮ A PŘÁTEL SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH, O.S. *Moje dítě neslyší?* První informace. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, o.s., 2010.

*Finanční gramotnost 2020; Zpráva z výzkumu pro Ministerstvo financí ČR*. Online. Ministerstvo financí České republiky. 2020. Dostupné z: <https://financnigramotnost.mfcr.cz/cs/pro-odborniky/mereni-urovne-financni-gramotnosti/2020/mereni-financni-gramotnosti-2020-3302>. [cit. 2025-03-30].

*Finanční gramotnost dospělých*. Online. Národní pedagogický institut České republiky. 2022. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/EAAL/Finan%C4%8Dn%C3%AD\\_gramotnost.pdf](https://www.npi.cz/images/EAAL/Finan%C4%8Dn%C3%AD_gramotnost.pdf). [cit. 2025-03-30].

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.

HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-162-8.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové vnímání dětí raného věku s postižením sluchu: funkční hodnocení*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8130-7.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 1.díl*. 2. vyd. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0944-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR*. 2.vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, o.s, 2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

KOMORNÁ, Marie. *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-29-7.

KOTVOVÁ, Miroslava; HRADILOVÁ, Tereza a kol. *Komunikační strategie osob se ztrátou sluchu a využití služeb tlumočnicka znakového jazyka/přepisovatele*. Online. In: *Surdopedie a dospělý věk*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-6788-3. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/surdopedie-a-dospely-vek-2324717/>. [cit. 2025-03-27].

KOŽEHULOVÁ, Eva. Čteme s dětmi. *Dětský sluch*. 2022, roč. 2022, č. 03, s. 2–4. ISSN 2570-8473.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0329-2.

MACUROVÁ, Alena. Předpoklady čtení. In: *Četba sluchově postižených*. Praha: Federace rodičů a přátel sluhově postižených, 1999, s. 35–42.

Společný dokument MINISTERSTVA FINANCÍ ČR, MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, MINISTERSTVA PRŮMYSLU A OBCHODU ČR. *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Aktualizovaná verze. Praha: Ministerstvo financí ČR, 2007. Dostupné z: <https://financnigramotnost.mfcr.cz/assets/cs/media/System-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach.pdf>.

*Národní strategii finančního vzdělávání 2.0*. Online. Ministerstvo financí České republiky. 2019. Dostupné z: <https://financnigramotnost.mfcr.cz/cs/aktuality/2020/vlada-schvalila-narodni-strategii-financ-3192>. [cit. 2025-04-13].

Nezisková organizace Nekrachni. Online. © 2025. Dostupné z: <https://nekrachni.cz/o-nas/> [cit. 2025-04-10].

NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.

OpenAI. *ChatGPT (verze GPT-4o)*. Online. San Francisco: OpenAI, 2024. Dostupné z: <https://chat.openai.com/> [cit. 2025-04-09]

POTMĚŠIL, Miloň a kol. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5184-3.

POTMĚŠIL, Miloň. *Osobnost dítě v kontextu vady sluchu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4729-2.

POTMĚŠIL, Miloň. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. © 2013–2025. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP\\_ZV\\_2023\\_zmeny.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf). [cit. 2025-03-30].

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.

*Standard finanční gramotnosti*. Online. Ministerstvo financí České republiky. 2017. Dostupné z: <https://financnigramotnost.mfcr.cz/cs/aktuality/2017/standard-financni-gramotnosti-3005>. [cit. 2025-04-11].

STRNADOVÁ, Věra. *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. 2. vyd. Praha: ASNEP, 2001. ISBN 80-903035-0-1.

STRNADOVÁ, Věra. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-85899-45-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠEVČÍKOVÁ, Renáta. *Funkční gramotnost*. Online. Databáze výstupů projektů. 2014. Dostupné z: [http://cmvzdelavaci.cz/files/khk/13\\_0107\\_Metodika\\_Funkcni-gramotnost\\_Poznamky\\_povoleny\\_komplet.pdf](http://cmvzdelavaci.cz/files/khk/13_0107_Metodika_Funkcni-gramotnost_Poznamky_povoleny_komplet.pdf). [cit. 2025-03-27].

*Škola finanční gramotnosti hrou – pro osoby se sluchovým postižením*. Online. Společnost pro vzdělávání a mládež ČSVTS, z.s. Dostupné z: <https://www.spolky-csvts.cz/svm/index.php/projekty-s-csob/7-skola-financni-gramotnosti-hrou-pro-osoby-se-sluchovym-postizenim>. [cit. 2025-04-13].

*Unie kapitálových trhů: Rada schválila závěry o finanční gramotnosti*. Online. Evropská rada; Rada Evropské unie. 2024, 20 ledna 2025. Dostupné z: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9930-2024-INIT/en/pdf>. [cit. 2025-03-30].

*What you need to know about literacy*. Online. UNESCO. 11.2. 2025. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>. [cit. 2025-03-27].

*Zákon č. 155/1998 Sb. Zákon o znakové řeči*. Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384> [cit. 2025-03-27]

OZEMÁNKOVÁ, Veronika. Jazykové vzdělávání neslyšících dětí v předškolním věku. Online. In: *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018, s. 27–33. ISBN 978-80-7481-206-4. Dostupné z: [https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026#\\_blank](https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026#_blank). [cit. 2025-03-27].

ZEMÁNKOVÁ, Veronika a CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Anna. Jazykové vzdělávání neslyšících žáků v mladším školním věku. Online. In: *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018, s. 34–40. ISBN 978-80-7481-206-4. Dostupné z: [https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026#\\_blank](https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=83791&view=14026#_blank). [cit. 2025-03-27].

## Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Prohlašuji, že při tvorbě této práce jsem použila nástroj generativního modelu AI (OpenAI, ChatGPT 4o, <https://openai.com/index/chatgpt/>) za účelem:

1. Stylistická úprava textu: Nástroj AI jsem využila pro jazykovou revizi a stylistickou úpravu vlastního textu s cílem zvýšit srozumitelnost a přizpůsobit jazyk akademickému stylu psaní. Obsah i odborná argumentace zůstaly plně v mé režii.
2. Sestavení otázek rozhovoru: AI jsem využila k vylepšení formulace vlastních návrhů otázek pro polostrukturované rozhovory a k získání návrhů na případné doplňující otázky, které by mohly být v rámci rozhovoru využity pro hlubší porozumění zkoumanému tématu.
3. Kódování rozhovorů: V průběhu kódování rozhovorů jsem použila AI jako pomocný nástroj při rozlišení překrývajících se jevů, které se vztahovaly k různým výzkumným otázkám. Na základě doporučení jsem přidala k jednotlivým kódovacím rovinám označení odpovídající výzkumné otázce, aby bylo možné data jasněji strukturovat a analyzovat

Všechny výstupy vznikly na základě mého vlastního zadání, mé odborné interpretace a aktivní práce s výsledky. Po použití tohoto nástroje jsem provedla kontrolu obsahu a přebírám za něj plnou zodpovědnost. Použití nástroje umělé inteligence je řádně citováno v seznamu literatury.



## **Příloha 1 - otázky k rozhovoru**

1. Máte sluchové postižení?
2. Jaký předmět vyučujete? Jak se zapojujete do výuky finanční gramotnosti?
3. V jakém komunikačním kódu probíhá výuka?
4. Jak dlouho vyučujete finanční gramotnost?
5. Jak obecně vnímáte výuku finanční gramotnosti?
6. Jaké metody při výuce využíváte?
7. Jaké výukové materiály při výuce finanční gramotnosti využíváte?
8. V jakých oblastech finanční gramotnosti žáci dosahují dobrých výsledků?
9. V jakých oblastech finanční gramotnosti mají žáci největší obtíže?
10. S jakými obtížemi se při výuce finanční gramotnosti setkáváte?
11. Jaké změny nebo vylepšení by mohly přispět ke zlepšení výuky finanční gramotnosti?

## **Příloha 1 – vzor informovaného souhlasu**

### **Informovaný souhlas s účastí na rozhovoru pro účely bakalářské práce**

Název bakalářské práce: Výuka finanční gramotnosti na 2. stupni základní školy pro žáky se sluchovým postižením

Výzkumnice: Hana Horáková

Pedagogická fakulta UK

hana.horakova02@seznam.cz

Cílem rozhovoru je získat informace a názory týkající se tématu bakalářské práce. Rozhovor bude využit výhradně pro účely akademického výzkumu, konkrétně pro analýzu v rámci bakalářské práce. Se souhlasem informanta bude rozhovor nahráván, přepsán, analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit výhradně pro účely akademického výzkumu. Bude bezpečně uchován a po ukončení výzkumu budou smazán. Rozhovor bude anonymizován, především se jedná o citlivá, aby na základě výpovědi nebylo možné informanta identifikovat. Doslovný přepis ze zvukového záznamu bude k dispozici u autorky bakalářské práce Hany Horákové, a to na vyžádání. Přímé citace z anonymizovaného rozhovoru se mohou objevit v textu bakalářské práce.

Účast na rozhovoru je zcela dobrovolná. Účastník může kdykoli bez udání důvodu rozhovor odmítnout nebo jej v průběhu ukončit. Účastníci nejsou vystaveni žádnému riziku.

#### **Prohlášení respondenta:**

Prohlašuji, že jsem byl/a řádně informován/a o účelu výzkumu, průběhu rozhovoru, způsobu zpracování dat a ochraně osobních údajů. Účastním se rozhovoru dobrovolně a souhlasím s jeho nahráváním a použitím údajů pro účely výzkumu.

V ..... dne .....

Podpis informanta .....

### Příloha 3 – ukázka kódování

Výzkumnice: *Takže ta koncepce, materiálů není úplně dostačující?*

Informantka 2: *Moc ne. Učebnice pro občanskou výchovu, tam to je úplně. To my tedy jedeme podle Duhy, a to je staršího vydání. Podle toho pomalu neučím ani tu občanku jako takovou. Tematicky to pořád odpovídá, ale i ten způsob toho podání už je to trošku asi někde jinde. Taktik se snaží a je pravda, že nemám aktuální učebnici finanční gramotnosti. Pak je totiž i problém s rodiči. Rodiče jsou zaměřeni na výkon a jsou zvyklí na to, že žáci mají známky a jsou zvyklí na to, že žáci píšou testy a že žáci v má hodinách matematiky počítají. A když jsme přešli na 2. stupeň a začali jsme scénky dělat častěji, tak oni se mě chodili ptát, jestli je pravda že žáci v hodinách matematiky hrají scénky. A jestli je pravda, že počítáme jenom slovní úlohy. Že to žáci doma říkají. Já jsem říkala, ano je to pravda. Rodiče mi říkali, že jim to přijde divné. Že oni na školách tohle nedělali a že pořád počítali. Rodiče nemají pocit, že se ty žáci tady tím učí. Takže jsem pro můj klid, abych se nemusela neustále hádat s rodiči, tak jsem ty scénky omezila. Na tu finanční gramotnost jako takovou jsem si nepožadovala žádný materiál, zvlášť. Nehledě na to, že jsem na žádný ani nenarazila. Kromě té staré učebnice, kterou tady máme.*



The screenshot shows a chat interface with three messages from Hana Horáková. Each message has a blue status icon on the left, the name 'Hana Horáková', a three-dot menu, and a lock icon. The messages are:

- Message 1: V1 - hodnocení kvality a dostupnost. Below it is a text input field with the placeholder 'Odpovědět'.
- Message 2: V3 - vliv rodinného zázemí. Below it is the timestamp 'April 01, 2025, 9:38 PM' and a text input field with the placeholder 'Odpovědět'.
- Message 3: V1 - hodnocení kvality a dostupnost. Below it is a text input field with the placeholder 'Odpovědět'.

#### **Příloha 4 – Přepis rozhovoru**

Kompletní přepis je k dispozici u autorky práce

Výzkumnice: *Začínám s nahráváním. Prosím potvrďte mi, že s nahráváním souhlasíte.*

Informantka 2: *Souhlasím.*

Výzkumnice: *Moc děkuji. Tak se přesuneme na otázky. První čtyři nebo pět otázek jsou spíše informativní. Chtěla bych se zeptat, jestli máte nějaké sluchové postižení?*

Informantka 2: *Ne.*

Výzkumnice: *Děkuji. Jaký předmět vyučujete?*

Informantka 2: *Učím matematiku, fyziku, výchovu k občanství, zeměpis dějepis, logopedii tu mám ale napůl s kolegyní. A to je asi všechno.*

Výzkumnice: *Vy to tu máte velmi pestré.*

Informantka 2: *To máme.*

Výzkumnice: *Jakém komunikačním kódu probíhá výuka?*

Informantka 2: *Většinou v mluveném jazyce, protože většina dětí u nás ve třídě jsou s logopedickými vadami. Máme jednu žákyni, která je nedoslýchavá a je kompenzovaná sluchadly, ale když je nějaký větší hluk, huř slyší. Doma je zvyklá komunikovat jenom ve znakovém jazyce. Rodina je neslyšící, takže tam komunikujeme, že doplňujeme znakem. Nebo když se jí sluchadla vybijí tak je to znakovaná čeština, protože není prostor to říkat dvakrát nejdřív v češtině a potom ve znakovém jazyce. A když ten prostor je, nebo když je nás tam víc, jako teď jsme tam tři vyučující na jednu hodinu, tak to se potom tlumočíme, když je to nutné.*

Výzkumnice: *A jak dlouho vyučujete matiku a výchovu k občanství?*

Informantka 2: *V občanské výchově finanční gramotnost byla na 1. stupni v rámci vlastivěd. Tu jsem učila taky. Takže teď matematiku a výchovu k občanství na 2 stupni prvním rokem, protože oni jsou v prvním rokem na 2 stupni. Předtím jsem učila 3 roky na 1. stupni.*

Výzkumnice: Děkuji. Nyní se přesuneme na otázky týkající finanční gramotnosti. Chtěla bych se vás zeptat, jak obecně vnímáte výuku finanční gramotnosti? Jestli vidíte nějaké silné stránky, slabé stránky, výhody, nevýhody?

Informantka 2: Vnímám ji jako velmi důležitou. Spíš výhodnou, ale zároveň většina pracovních sešitů a učebnic na ní není úplně koncipovaná. Je to všechno koncipované na to, aby se ty děti <sup>8</sup> naučili počítat, procvičovat příklady a tak dále. Ta finanční gramotnost je tam obsažena v nějakých slovních úlohách, které nejsou zaprvé často jako takové, a když jsou tak ne často, jsou zaměřené vyloženy na finanční gramotnost, ačkoli jí to nepřímo rozvíjí. My to doplňujeme o svoje vymyšlené buď slovní úlohy nebo situační učení. Obzvláště pro naše děti. Telefon s kalkulačkou u sebe budou mít celý život. Rozvíjíme logické myšlení, aby si základní věci byli schopni vypočítat bez kalkulačky. Tady u dětí s vývojovou dysfázií <sup>9</sup> nebo u sluchově postižených, které jsou u nás, se dost zapomíná na to, že jsou tady děti, které umí násobilku, ale už si neumí spočítat, že když jdou do obchodu s 50 korunou, tak si nemůžou koupit věci za 60 korun. A narážíme na to pravidelně, že to je problém. Že tam tady tyto myšlenky nedojdou, takže se snažíme trénovat takovéto úplně základní principy.

Výzkumnice: Vy už jste právě nějaké ty metody naznačila, ale máte ještě konkrétně ve výuce nějaké?

Informantka 2: My máme ve třídě chlapečka, který je na úrovni lehkého mentálního postižení, i když to nemá diagnostikované, protože maminka s tím nesouhlasí. Takže mu to nikdo nikdy nemůže napsat. Ale kdybyste ho viděla. Je to dítě, které je úplně mimo. On by byl na střední těžkém spíš. S ním to je hodně názorná výuka. Tam, když jedeme finanční gramotnost, tak si vyskládáme peníze, ale ani ne už obrázky. Nosíme si skutečné mince a bankovky. Substitucí, to jsme zkoušeli dřív, ale ve finále, když to viděl, stejně si to neuměl spojit s tím obrázkem. Takže tam se to na tomhle učíme a máme tam i předměty. Z výuky jazyků máme po škole spoustu jako ovoce, zeleniny, takové ty plastové, takže si tam prodáváme takové to věci. Potom oblečení. Sundám svetr, jde si koupit svetr. Máme názornou výuku. Dala by se do toho zařadit také dramatická výuka, že hrajeme scénky. A potom ta situační. A co se týče finanční gramotnosti, ještě hodně děláme, to je spíš ta

---

<sup>8</sup> Informantka 2 v rozhovoru používá děti, jsou tím myšleni žáci.

<sup>9</sup> Nově podle NKN-11 vývojová porucha jazyka

situační, že si představujeme různá témata. Teď jsme dělali rozpočet na týden. Co všechno za ten týden rodiče nakupují, co nenakupují, co se platí měsíčně a tak dále. A kdykoliv jdeme s dětmi ven, tak se snažíme je zapojit do situací, kdy se operuje s penězi. Když jedeme vlakem, aby si spočítali, kolik jim zůstane, kolik musíme vybrat od všech. Aby si to šli sami koupit a zkontrolovali si, jestli jim vrátili.

Výzkumnice: Vy už jste zmínila, že ty výukové materiály jako nejsou dostatečné, ale mohla byste blíže specifikovat, jaké ty materiály používáte?

Informantka 2: My jedeme podle Taktiku matematika pro 2 stupeň. Tam jsou vždycky ke každému okruhu slovní úlohy. Vždy se tam něco na finanční gramotnost najde, ale je toho málo. S dětmi ať už logopedickými nebo s neslyšícími, tak se to potřebuje mnohem víc procvičovat. Proto je tady o rok prodloužená docházka. Je na to víc času. Další příklady nebo úlohy si sháním, buď ještě mám teď si nevzpomenu na název. Je to hybridní učebnice s hybridním pracovním sešitem, kde jsou prokliky, přes QR, kódy na různé interaktivní cvičení. Z toho si kopíruji, ale je to učebnice koncipovaná, že je to všechno dohromady. Stejně si to musím projít a vybrat si, oskenovat si a pak si z toho tvořím pracovní listy. Nebo používám Učitelnici, i když ta už na ten druhý stupeň tolik není. Případně si vyhledávám, co mě napadne. V učebnici občanské výchovy teď zrovna pro 6. třídu finanční gramotnost úplně není obsažena. Nebo se radím s Chat GPT. Nebo, co zrovna potřebuji. My, když spíme ve škole, jdeme všichni nakupovat. Když zjistím, že mají problém s představou toho, kolik, co stojím, tak si potom dáme projektovou výuku a zkusíme si to. Je to takový operativní. Ale žádnou vyloženě speciální učebnici nemám. Nebo mám, ale to je tak stará že tam je nějaká online poštovní složka. Já to osobně vůbec neumím, protože jsem to v životě nepotřebovala. Přijde mi jako nesmysl, abych to učila děti.

Výzkumnice: V jakých oblastech finanční gramotnosti žáky výuka baví nebo dosahují dobrých výsledků?

Informantka 2: Jak kdo. Někteří žáci nedosáhnou dobrých výsledků. Zrovna ta finanční gramotnost, ačkoli jako vlastně jedna z nejdůležitějších kompetencí, pro některé žáky, kteří mají problémy s abstrakcí je to něco nepředstavitelného. Jak jsem říkala, s tím jedním žákem projždíme ty mince už druhým rokem a stejně neví, jak vypadá dvacetikoruna. Stejně si nedokáže říct, jestli si to může dovolit, i když má nalepené cenovky na věcech. Nedokáže si

*to spočítat. Ale to je taková spíš výjimka. Finanční gramotnost je baví. Slovní úlohy je moc nebaví. Baví je spíš ty scénky. Baví je ty situace. Baví je, když si o tom povídáme v občanské výchově. Baví je, když je to překvapivé. Třeba jsme počítali, kolik Češi utratí ročně za pivo. To je jako hodně bavilo. Zase různé typy alkoholu, jak už přecházejí do té puberty. Úlohy, které jsou wow efekt, tak to je baví. Ale jinak, když mají počítat přesně v tom Taktiku, kolik zaplatíme za jablka a kolik zaplatíme za tohle, tak to je pro ně nuda. Je to spíš otráví. Se slovními úlohami tady ty děti jak neslyšící, tak logopedické mají problém, protože je velký problém porozumění jazyka. Zrovna slovní úlohy nejdou dělat tak, že bych je jenom posadila a oni si to přečetli a na základě toho to vypočítali. I ty děti, které jsou dobré v matematice, se slovní úlohou mají problém. Nepochopí otázku. Nebo nepochopí, na koho se ptají, nebo kdo je tam důležitý. To jsou zase spíš čtenářské dovednosti. Ta funkční gramotnost čtenářská je oslabená. Na tom padá i ta finanční gramotnost, která je na to navazující.*

*Výzkumnice: Takže většinou matematika nedělá problém, ale dělá problém pochopení toho textu?*

*Informantka 2: U těch rychlejších a silnějších žáků matematika není problém. Pak jsou žáci, kteří mají problém i s matematikou. Ti mají většinou ale i s tím textem. Proto to děláme i těmi scénkami, protože přeskočíme etapu čtení. Jdeme jenom po smyslu. Je to pro ně zaprvé snazší, že nemusí číst a za druhé pochopitelnější, protože to je vizuální. Ve finále je to základní životní úkon. Dojdu si nakoupit do obchodu a neokradou mě. Je to praktičtější než ty slovní úlohy.*

*Výzkumnice: Chtěla bych se zeptat více na ty scénky, jak to zhruba vypadá? Jestli je to třeba, jdeme do obchodu něco kupovat?*

*Informantka 2: Ano, většinou. Jdeme do obchodu něco kupovat, anebo když je chci hodně pobavit, tak je to rodina s dětmi. A děti všichni jdou do obchodu a jedno dítě chce tohle a druhé támhleto. Oni se v tom vyžívají. Hrají rozmazlené děti. Ty, co hrají rodiče, tak na ně řvou, ale pak je musíme trochu mírnit. A většinou jim to připravujeme i s cenovkami, aby si to nemuseli pamatovat. Paměťová pozornost je tady u těchto dětí slabší. Mohli by zapomenout, když bych jim řekla, kniha stojí 20 korun, tužka stojí 10 korun a tady moje bota bude stát 50 korun každá jedna. Tak si to nezapamatují, protože budou zažrané do divadla.*

*Nebo si to zkouší ve dvojicích. Když potřebuji, aby se naučili vrátet peníze, chci, aby byl někdo prodavač. To jsme dělali taky nedávno. Dělali jsme to ve dvojicích, aby se prostrídali. My tam máme 7 dětí, takže i když hrají všichni najednou, každý se dostane ke slovu.*

*Výzkumnice: Zmínila jste, že je to i o porozumění textu. Setkáváte se i s jinými obtížemi rámci té výuky? Může to být třeba nedostatek času.*

*Informantka 2: Určitě. Co se týče finanční gramotnosti v RVP je jí věnovaný dostatek času, nebo za mě docela dost. Když bych to porovнала, kolik času nebo prostoru je tomu věnováno v RVP, je to rozhodně víc než v koncepci učebnic a učebních materiálu, nebo i potom v našem ŠVP. I když naše ŠVP je taky docela zaměřené na finanční gramotnost. V učebních materiálech toho je míň. Pak je to mnohem časově náročnější, když vy jako učitel se musíte připravovat zvlášť. Ještě jak učíme hodně předmětů, protože tady na škole nejsou profilovaní učitelé. Tady je důležitější speciální pedagogika, aby měl zaměstnanec. Ukazuje, že to je pro děti podstatnější. Když se potom připravujete na více předmětů, tak není čas na tolik té přípravy.*

*Výzkumnice: Takže ta koncepce, materiálů není úplně dostačující?*

*Informantka 2: Moc ne. Učebnice pro občanskou výchovu, tam to je úplně. My jedeme podle Duhy, a to je staršího vydání. Podle toho pomalu neučím ani tu občanku jako takovou. Tematicky to pořád odpovídá, ale i ten způsob toho podání už je to trošku asi někde jinde. Taktik se snaží a je pravda, že nemám aktuální učebnici finanční gramotnosti. Pak je totiž i problém s rodiči. Rodiče jsou zaměřeni na výkon. Jsou zvyklí na to, že žáci mají známky a jsou zvyklí na to, že žáci píšou testy. Že žáci v hodinách matematiky počítají. Když jsme přešli na 2. stupeň a začali jsme scénky zařazovat častěji, tak se mě chodili ptát, jestli je pravda že žáci v hodinách matematiky hrají scénky. A jestli je pravda, že počítáme jenom slovní úlohy. Že to děti doma říkají. Řekla jsem, že je to pravda a rodičům to přišlo divné. Že na školách tohle nedělali a že pořád počítali. Rodiče nemají pocit, že se ti žáci tady tím učí. Takže jsem pro můj klid, abych se nemusela neustále hádat s rodiči, jsem scénky omezila. Na finanční gramotnost jako takovou jsem si nepořizovala žádný materiál zvlášť. Nehledě na to, že jsem na žádný ani nenarazila. Kromě té staré učebnice, kterou tady máme.*



Výzkumnice: *A ta situace s těmi rodiči byla častá, že by chodili?*

Informantka 2: *Na začátku to byli skoro všichni. Ale zase pozor, co my tady máme za rodiče. Většina rodičů má dokončené základní vzdělání, a to je celé. Rodiče se mě byli ptát, jak se děti učí tu matematiku, když nepočítají. Mají představu, že v matematice se jede příklad po příkladu. Pak to dítě jde dát učitelce zkontrolovat. Já to odfajfkují nebo zakřížkují, když je to špatně, doma si to opraví. Tohle je problém ve většině předmětů, které se učí jinak, než se učili rodiče.*

Výzkumnice: *Poslední otázka, na kterou bych se chtěla zeptat. Jaké změny nebo vylepšení by mohly přispět ke zlepšení výuky?*

Informantka 2: *Za mě projektové dny. S kolegyní jsme mluvili o projektovém dnu, který bychom udělali pro celou školu. Určitě víc učebních materiálů, ale zábavnější formou. Kolik litrů piva vypijí Češi a kolik za to zaplatí mi přijde fajn, vtipné téma. Je trochu smutné, ale zajímavé. Stejně děti rodiče vidí, jak pijí pivo, tak je to jedno. Témata, aby to nebyly šedé a do praktičnosti je zavést. Obecně uvědomit si, že není podstatně, aby to uměli perfektně. Princip trojčlenky, násobilku ano, ale aby to uměli použít. Aby si uvědomili, že když jim přijde email, ať pošlou někam 10000 Kč, aby je tam neposlali. Aby si uvědomili, že ne každá banka poskytuje dobrý úvěr. Ne každý, kdo nám říká, že když mu dáme 500 Kč, on nám za to za 2 měsíce pošle 5000 Kč. To nebude pravda. To už se potom mísí s kritickým myšlením. A tady s tím mají rodiče opravdu velký problém. Nechápu, proč se o těchto tématech bavíme. Jsou to většinou lidé, kteří sami nemají žádnou finanční gramotnost na nějaké dobré úrovni a kritické myšlení prakticky nemají. Potom děti samozřejmě chodí z domova a říkají to. „Táta říkal, že jeli jeden příklad za druhým a my si tady povídáme o bankách.“ Táta neumí používat kalkulačku v mobilu, tak ty ji používat budeš umět, ale budou ti i chodit podvodné emaily, tak se tomu potřebuješ umět bránit. To třeba v učebních materiálech vůbec není takové to případy. Že by v učebnici matematiky bylo, neberte si hypotéky zbytečně velké, protože nebude mít, jak splácet. To tam není nebo alespoň ne teď. Do učebnic 9 tříd jsem se, ale nedívala.*

Výzkumnice: *Tak ono je to i tím, že ta finanční gramotnost rychle postupuje v rámci toho, jak jsou podvody čím dál sofistikovanější, takže proto asi to nejde úplně odrazit rovnou v těch učebnicích.*

*Informantka 2: To ano, ale existují portály například Národní pedagogický institut. Tam také nic není, ale teď jsem se na to delší dobu nepodívala. A když je, tak to není pro naše žáky. Jejich pracovní materiály jsou bez obrázků a nejsou barevné. Jsou za mě spíš pro víceletá gymnázia. Hodně textové. Hodně čísel. Hodně písmen. A to, jakmile to jenom vytisknu a dám to našim dětem a ani to ještě nezačneme dělat, tak jsou už znechucené. Že to dělat nebudou, protože je to na ně moc.*

*Výzkumnice: To je za mě vše. Děkuji Vám za rozhovor.*