

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Čtenářská gramotnost žáků se souběžným postižením více vadami

Reading literacy of pupils with concurrent disability

Mgr. Lucie Odvářková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Čtenářská gramotnost žáků se souběžným postižením více vadami* 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, dne 2. 12. 2024

Děkuji paní doc. PhDr. Kateřině Hádkové, Ph.D. za její odborné rady, věcné komentáře a cenné připomínky, ale hlavně za její ochotu a vstřícnost při vedení mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na čtenářskou gramotnost žáků se souběžným postižením více vadami. Za hlavní cíl této závěrečné práce bylo stanoveno zanalyzování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků se souběžným postižením a jejich porozumění při čtení textu. Dále byly stanoveny dva dílčí cíle, a to vliv žákova postižení na porozumění textu a zhodnocení výběru postupů pro ověřování porozumění textu. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. Úvodní kapitola se zabývá čtením, čtenářskou gramotností a čtenářskými strategiemi. Druhá kapitola je věnována kurikulárním dokumentům a mezinárodním výzkumům PISA a PIRLS. Další část této práce se zaměřuje na osobnost žáka se souběžným postižením, popisuje jeho možnou podporu ve škole a v neposlední řadě také systém vzdělávání žáků se souběžným postižením v České republice. Poslední dvě kapitoly diplomové práce jsou věnovány empirickému výzkumu. Metodologie a design výzkumu byly koncipovány formou kvalitativního výzkumu, konkrétně metodou analýzy testového souboru. Do výzkumného šetření bylo zapojeno šest žáků druhého stupně základní školy zřízené podle § 16 školského zákona, kteří v rámci výzkumu dostali testový materiál s ukázkami a úkoly založenými na metodách RWCT. Závěrečná část diplomové práce obsahuje shrnutí empirického šetření, v rámci něhož bylo zjištěno, že největší obtíže související se čtenářskou gramotností byly u interpretace sousloví a propojení informace z tajenky s ukázkou.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská gramotnost, čtení s porozuměním, souběžné postižení, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, žák se souběžným postižením

ABSTRACT

This thesis focuses on reading literacy of students with concurrent disabilities. The main objective of this thesis was set from analyzing the reading literacy level of students with concurrent disabilities and their reading comprehension. In addition, two sub-objectives were set, namely the effect of students' disabilities on their reading comprehension and the evaluation of the selection of procedures for checking reading comprehension. The theoretical part is divided into three chapters. The introductory chapter deals with reading, reading literacy and reading strategies. The second chapter is devoted to curriculum documents and the international PISA and PIRLS surveys. The following part of this thesis focuses on the personality of the pupil with concurrent disabilities, describes the possible support for him/her in school and, last but not least, the system of education of pupils with concurrent disabilities in the Czech Republic. The last two chapters of the thesis are devoted to empirical research. The research methodology and design were conceived in the form of qualitative research, specifically the method of test set analysis. The research investigation involved six pupils of the secondary level of a special school established by Section 16 of the Education Act, who were given test material with samples and tasks based on RWCT methods. The final part of the thesis contains a summary of the empirical investigation, in which it was found that the greatest difficulties related to reading literacy were in the interpretation of collocation and linking information from the clue to the sample.

KEYWORDS

reading literacy, reading with comprehension, concurrent disability, pupil with special needs, pupil with concurrent disability

Obsah

Úvod	7
1 Významové pojetí čtení a čtenářské gramotnosti.....	9
1.1 Čtení.....	9
1.2 Čtenářská gramotnost	16
1.3 Čtenářské strategie	20
1.4 Reading and Dyslexia in Deaf children	21
2 Dokumentární ukotvení a mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti	24
2.1 Kurikulární dokumenty	24
2.2 Mezinárodní výzkumy	32
3 Žák se souběžným postižením více vadami na základní škole.....	38
3.1 Vymezení pojmu žák se souběžným postižením více vadami.....	38
3.2 Podpora žáků se souběžným postižením více vadami	44
3.3 Systém společného vzdělávání v České republice a jeho zakotvení v legislativě	47
4 Čtení s porozuměním u žáků se souběžným postižením (primárně sluchovým)	49
4.1 Stanovení výzkumných cílů.....	49
4.2 Metodologie a design výzkumného šetření	49
4.3 Interpretace výzkumného šetření	54
5 Hodnocení čtení s porozuměním žáků se souběžným postižením (primárně sluchovým)	61
5.1 Shrnutí výzkumného šetření	61
5.2 Doporučení pro praxi	62
Závěr.....	64
Seznam použitých informačních zdrojů	66
Legislativní dokumenty	67

Elektronické zdroje.....	68
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	70
Seznam příloh.....	71

Úvod

Čtenářská gramotnost a čtení s porozuměním je stále aktuálním tématem, o němž se hovoří v odborných kruzích i mezi laickou veřejností jako o jedné z nedůležitějších dovedností, které by si měl žák osvojit a odnést ze školy. Tato tvrzení jsou bezesporu pravdivá a čtení s porozuměním, stejně jako kritické myšlení, by mělo patřit k základním předpokladům, které se žák na základní škole naučí.

Z tohoto důvodu bylo vybráno i téma předkládané diplomové práce, jež se zabývá problematikou čtenářské gramotnosti u žáků se souběžným postižením více vadami, především u žáků jejichž primárním postižením je sluchová vada. Tato skupina žáků byla vybrána z toho důvodu, že většina prací se buď zabývá čtenářstvím žáků, kteří mají pouze sluchové postižení nebo žáků, kteří mají jinou kombinaci postižení. Závěrečná práce nebude pojednávat pouze o sluchovém postižení, ale nabídne různá souběžná postižení, jež jsou u vybraných probandů propojena právě s postižením sluchu.

Diplomová práce obsahuje úvodní kapitulu, která se zabývá definováním pojmů čtení, čtenářská gramotnost a strategie čtení. V této kapitole jsou taktéž popsány jednotlivé metody učení prvopočátečního čtení a psaní. Opomenuta není ani zahraniční studie, která se zabývá dyslexií u žáků se sluchovým postižením. Druhá kapitola je věnována kurikulárním dokumentům a způsobu, jakým zahrnují do vzdělávání čtenářskou gramotnost. V této části závěrečné práce jsou podrobně popsány vzdělávací oblasti rámcových vzdělávacích programů, již se čtenářská gramotnost dotýká. Čtenářská gramotnost je v této kapitole popsána jak v RVP pro základní vzdělávání, tak i pro RVP pro speciální vzdělávání. Druhá kapitola představuje také dva nejznámější světové výzkumy čtenářství, jichž se kromě žáků z České republiky účastní žáci i z různých koutů světa. Jedná se konkrétně o výzkumy PISA a PIRLS.

Třetí část závěrečné práce je věnována osobnosti žáka se souběžným postižením více vadami. V úvodu této kapitoly je popsán žák s různými souběžnými postiženími. Následně se práce zabývá jeho podporou ve škole a možnými podpůrnými opatřeními, jež mohou být žákovi poskytována. Závěr kapitoly se zabývá možnostmi vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Po prvních třech kapitolách navazuje empirická část, jež se skládá ze dvou kapitol. Cílem výzkumného šetření je analýza čtenářské gramotnosti u žáků se souběžným postižením více vadami, jejichž primární postižení se týká sluchu. Analýza probíhala na základě vyplněného testového materiálu, který obsahuje dvě ukázky týkající se bájných postav a následnou sadu otázek a úkolů. Po popisu výzkumného šetření je v závěru diplomové práce jeho shrnutí a doporučení pro praxi.

1 Významové pojetí čtení a čtenářské gramotnosti v současnosti

V posledních několika letech se na veřejnosti i v médiích hovoří o důležitosti čtenářské gramotnosti - ať už v souvislosti s přijímacími zkouškami na střední školy, či s výukou čtení na prvním stupni základních škol. Na její rozvoj i důležitost je kladen důraz nejen u nás v České republice, ale také i v ostatních zemích. Vždyť čtení patří mezi základní a nezbytné předpoklady pro rozvoj dalších kompetencí (např. kompetence k učení aj.) a samozřejmě přispívá k dalšímu vývoji naší osobnosti. I když je čtenářská gramotnost spojována především se školstvím, neměli bychom zapomínat na to, že se týká všech věkových kategorií napříč všemi společenskými vrstvami. V této oblasti je ovšem zcela namístě věnovat největší pozornost právě žákům základních škol, protože právě zde se většina populace naučí číst.

Vztah k četbě a obecně zájem o ní není u žáků 2. stupně ZŠ velký, někteří žáci čtou pouze „povinnou“ četbu, a navíc „z donucení“. Zadaná kniha na konkrétní téma nebo daný titul, jenž mají žáci přečíst, se může některým žákům jevit jako málo atraktivní v porovnání s aktuálními moderními technologiemi, či trendy na sociálních sítích. Avšak i moderní technologie či sociální sítě se dají využít pro zaujetí četbou (influenceři propagující literaturu).

Úvodní kapitola blíže definuje pojmy čtení a čtenářská gramotnost a objasní všechny složky, jež jsou součástí čtenářské gramotnosti.

1.1 Čtení

Pedagogický slovník definuje pojem čtení jako „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)*“ (Průcha, 2008, s. 34).“

Průcha a kol. dále uvádějí, že proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem je porozumění čteného textu a zpracování přečtené informace. Z tohoto důvodu je proces čtení začleněn do vzdělávání dětí již od prvního ročníku základní školy, aby se dále mohlo zlepšovat, kultivovat a obohacovat čtenáře. Krejčová (2019) ve své publikaci píše, že některé osvojené znalosti, které jsou potřebné k naučení se číst, lze pozorovat již v rané fázi lidského života. Za předpokladu, že rodiče svému dítěti čtou a prohlíží si společně s ním knihu,

můžeme u některých dětí předškolního věku zpozorovat jejich uvědomění si pravidelnosti pravopisu, grafo-fonologické pravidelnosti a grafo-morfologické pravidelnosti.

Dítě si během prohlížení knihy všímá různých detailů: například rozdílnosti mezi nadpisy a dalším textem. Dítě se zajímá o obrázky, v pozdějším věku může rozpoznávat jednotlivá slova, Krejčová (2019) uvádí například vlastní jména nebo dopravní značky – STOP.

„Čtení je jazyková dovednost, kterou si děti zcela osvojí až tehdy, když mají plně rozvinutou řeč (Krejčová, 2019, s. 13).“

Důležitou složkou pro čtení je slovní zásoba. Dle Carrekera (2016), Trebbiena Daugaarda a Gellerta (2012, in Krejčová 2019) jsou řečové schopnosti a dostatečná znalost jazyka včetně bohaté slovní zásoby, vyjadřovacích dovedností a porozumění řeči, jedním z důležitých východisek pro zvládnutí četby.

V současné době se čtení vyučuje několika různými metodami. Jednotlivé metody budou popsány v následující podkapitole.

Výukové metody pro čtení a psaní

Dnešní doba nabízí rodičům budoucích prvňáčků mnoho možností, podle nichž si mohou vybrat nejvhodnější školní pomůcky, ale také i základní školu, pokud nemají zájem dát své potomky do tzv. „spádové“ školy, mohou se rozhodnout dát dítě do soukromé školy. Jednou z variant může být i způsob výuky. Následující kapitola by měla přiblížit způsoby vyučování prvopočátečního čtení i psaní.

Metoda analyticko-syntetická

Analyticko-syntetická metoda je v povědomí širší veřejnosti asi nejznámější. Je to z toho důvodu, že většina dnešní populace se touto metodou učila číst. Roku 1951 byla analyticko-syntetická metoda schválena a její užívání plošně nařízeno. Žádná jiná metoda nebyla povolena, tudíž všechny školy byly donuceny přejít na analyticko-syntetický styl výuky. Zakladatelem této metody byl Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, který je taktéž považován za zakladatele ruské pedagogiky a ruské národní školy (Fasnerová, 2018). Ušinskij kladl důraz na rozvoj řečové zdatnosti. Nejprve se měla vydělit hláska ze slova, začít s nácvikem jejího psaní. Následně se vyvodily všechny samohlásky a souhlásky se vyvozovaly ze slov, která už děti znaly. Pak se pokračovalo se skládáním, nejprve slabiky, poté slova a nakonec

věty. Děti psaly tiskacími písmeny, Ušinskij doporučoval začít psát vázaným písmem až po vyvození alespoň deseti tiskacích písmen, uvádí Fasnerová (2018). Žáci hned četli, co napsali, což vedlo k rozvoji jejich rozumových dovedností, neboť čtení i psaní využívali ve všech ostatních předmětech.

Fasnerová (2018) uvádí další dvě pedagogické osobnosti, jež v bývalé Československé republice tuto metodu nejvíce propagovaly. Jedním z odborníků a propagátorů byl Hynek Kohoutek, který ve svém pojetí metody kladl velký důraz na kreslení a psaní přípravných lineárních tahů, jejichž prvky jsou součástí jednotlivých vázaných písmen.

Později se touto metodou zabýval také významný českých pedagog Otokar Chlup, autor Slabikáře a Živé abecedy. Součástí výuky dle Chlupa byla skládací abeceda, jež obsahovala jednotlivá písmena a slabiky, z nichž žáci skládali jednotlivé slabiky, slova a věty. Tyto pomůcky můžeme vidět při výuce i dnes. Princip byl založen na analýze i syntéze, kdy se z věty nejprve vzala slova, z nich slabiky a písmena a následně se skládala dohromady.

„Analyticko-syntetickou metodou v původní podobě se vyučovalo po celou dobu totalitního režimu v Československu, tzn. do roku 1990 (Fasnerová, 2018, s. 101).“

Metoda genetická

Původní podoba genetické metody je popsána, jejímž zakladatelem a autorem slabikáře Poupata, Josefem Kožíškem. Její rozmach však vypukl až ve druhé polovině 90. let dvacátého století, kdy Jarmila Wagnerová provedla experiment, který si stanovil cíl naučit žáky číst pomocí genetické metody. Vzhledem k úspěšnému zakončení tohoto testu byla genetická metoda uznána Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a mohla se rozšířit do dalších škol. Jarmila Wagnerová vydala učebnici obsahující metodickou příručku a čítanku s pohádkami, v níž mimo jiné popsala současné pojetí metodického postupu pro nácvik čtení a psaní (Fasnerová, 2018).

Čtení a potažmo i psaní se dle genetické metody rozděluje do tří po sobě jdoucích etap. První etapa, též nazývána jako **průpravné období**, se zabývá především motivací dítěte k četbě. Dítě si za pomoci říkadel, básniček a pohádek přirozeně rozvíjí svou slovní zásobu. V oblasti

grafomotoriky pracují žáci zpočátku pouze s hůlkovým písmem¹, protože metoda vychází z faktu, že se již z mateřské školy umějí podepsat pomocí velkých tiskacích písmen (Fasnerová, 2018). Postupně se žáci za pomoci různých her seznamují s celou abecedou (Fasnerová, 2018 uvádí např. psaní vlastního jména, členů rodiny, kamarádu atd.). Učitelé se již od samého počátku výuky musí zaměřit na rozvíjení fonemického sluchového vnímání, tzn. především na syntézu (hláskování) slov.

Cílem celé první fáze je rozvoj sluchové percepce, zejména jde o pochopení analýzy a syntézy (Fasnerová, 2018). Žáci s učitelem hláskují jednotlivá slova a teprve potom je skládají. Ve vyučování to může vypadat tak, že učitel vyhláskuje jedno slovo např. „P-E-S“ a žáci řeknou celé slovo „PES“. Tuto aktivitu samozřejmě mohou provádět i sami žáci mezi sebou. Obtížnost slov se postupem času zvyšuje a tím se pochopitelně rozvíjí také znalost všech písmen z abecedy. Celá fáze trvá dle Fasnerové zhruba šest měsíců, postupně žáci začínají číst jednotlivá slova a následně i věty. Během průpravného období dochází k rozvoji zrakové percepce a zároveň je stále kladen důraz i na grafomotorické cviky, při nichž si žáci uvolňují ruku a připravují se na psaní. Pro nácvik písma se žáci nejprve soustředí pouze na velká tiskací písmena, která již znají a dokáží jimi vyjádřit i své myšlení, a nejen naučená slova.

Ve druhé etapě se u žáků začínají vytvářet základní čtenářské návyky, žáci také začínají pracovat se slabikami. I když základní stavební jednotkou v genetické metodě není slabika, tak musí učitel žákům vysvětlit, že se tyto skupinky písmen objevují a čtou se dohromady (př. bě, pě, vě, di, ti, ni...). Pakliže se žáci už bezpečně orientují ve velkých tiskacích písmenech, začínají se učit malá písmena.

V poslední, tj. třetí etapě začínají psát žáci všechna písmena v psací podobě jednotažným lineárním písmem². Během tohoto období většina žáků plynule čte i s porozuměním. Rozvíjí se u nich čtenářské dovednosti. Úkolem učitele v této fázi výuky je podporovat a motivovat děti k dalším pokrokům – přečtení uceleného textu, první knihy. Samozřejmostí je také neustálé opakování, které, vzhledem k věku žáků, by mělo probíhat hravou formou, abychom je od čtení neodradili. Fasnerová (2018) navrhuje například tyto formulace zadání:

¹ Hůlkové písmo = velká nestínovaná písmena

² Jednotažné lineární písmo, též známo jako vázané či kličkové (Souralová, 2020)

„Přečti si článek znovu a podtrhni některá slova. Přečti si znovu větu a pokus se ji znovu naučit nazpaměť.“

Metoda globální

Další metodou, která se v současné době objevuje v pedagogice v odvětví čtení a psaní, je globální metoda. Poprvé byla použita v první polovině 20. století, konkrétně v letech 1929 — 1951, a jejím zakladatelem byl Václav Příhoda. Ve školách se opět objevila jako alternativní metoda v roce 1989, bohužel pro nedostatek materiálů a učebnic se využívala jen ojediněle (Fasnerová, 2018).

Tato metoda je založena na celku slova nebo věty a udržuje ho tak dlouho, dokud si ho žák sám neanalyzuje. Žáci si stálým opakováním mají zapamatovat obrazec slova (tištěného písma), čímž u nich dochází k porozumění textu bez toho, aniž by znali jednotlivá písmena.

„Cílem čtení nebyl tedy mechanický pochod, tzn. skládání hlásek, ale pochod myšlenkový, kdy dítě od začátku rozumělo obsahu čteného. (Globální čtení. [online])“

Výuka čtení globální metodou je rozfázována do pěti etap, během nichž by měl žák ovládnout umění četby. M. Fasnerová (2018) popisuje těchto pět fází následovně.

První fází je **průpravné období**, jenž se soustředí na rozvoj paměti a pozornosti, dále na zrakové i sluchové vnímání, vyprávění podle obrázků a předčítání s cílem motivovat dítě pro nadcházející výuku čtení. Druhá etapa se nazývá **období paměti**, kdy úkolem žáka je zapamatovat si obrazec předkládaného slova, i když nezná písmena. Toto období je podle Fasnerové, ale i dalších odborníků specializujících se na prvopočáteční čtení (např. R. Wildová aj.) nejobtížnější. Následuje třetí **období analýzy**. V této fázi už by si měl žák všimnout a uvědomovat si jednotlivé části, z nichž se slovo skládá. Období analýzy není zaměřeno na to, aby žák dokázal přečíst jednotlivá písmena či slabiky, ale aby si uvědomil rozdíly, případně shody, kdy se daná část objevuje v různých slovech.

Celou fázi si popíšeme na příkladu: slabika „dá“ **dá**-rek, A-**dá**-mek, pa-**dá**, z toho vyplývá, že tato slabika může být jak na začátku, tak uprostřed, či na konci slova, a dokonce může tvořit i samostatné slovo. V tomto období se žáci postupně seznamují se všemi písmeny abecedy, jak malými, tak i velkými.

Předposlední fází je takzvané **období syntézy**. Během tohoto období žáci skládají různé celky z částí, jež už ovládají (znají) a následně je čtou. Autorka (2018) uvádí, že na konci tohoto období by dítě mělo být schopno přečíst jakékoliv slovo. Za poslední část celého učení je považováno období zdokonalování se ve čtení. Během této fáze, jak už z jejího názvu vyplývá, se žák zdokonaluje ve svých čtecích dovednostech. Úkolem učitele je v této fázi odhalit případné nedostatky ve čtení jednotlivých žáků a společné procvičování čtení obtížných slov.

Fasnerová (2018) dále píše, že propagátoři a zastánci globální metody uvádějí časové rozmezí, pro všechny výukové fáze, 6 – 18 měsíců, což odpovídá jednomu a půl školního roku. Z toho vyplývá, že se může vyskytnout žák, který se během prvního roku ve škole nemusí naučit číst. Fasnerová (2018) ale píše, že tato situace se vyskytuje jen v ojedinělých případech, neboť globální metoda se používá i u žáků se zdravotním znevýhodněním a u žáků se sluchovým postižením. Autorka dále uvádí, že v základních školách běžného vzdělávacího proudu se žáci touto metodou naučí číst a psát bez větších obtíží během prvního ročníku. Důvodem, proč je tato metoda využívána i ve školách zřízených dle §16 nebo ve školách speciálních, je důraz na respektování individuálních potřeb žáka.

Sfumato

Poslední z vybraných postupů výuky čtení a psaní nese název Sfumato, který je znám také jako splývavé čtení. Jedná se o metodu, která má velmi dobré výsledky jak na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, tak i ve školách, jež jsou zaměřeny na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Propagátorkou a zároveň i autorkou této metody je Mária Navrátilová, pedagožka, která se původně věnovala výuce zpěvu a hry na klavír. Během své třicetileté praxe si ověřovala metody, které vyvinula, včetně zmiňované techniky splývavého čtení, tzv. sfumato, uvádí Fasnerová (2018).

Sfumato zabraňuje dvojitému čtení a vede dítě k tomu, aby četlo plynule, a hlavně s porozuměním. Pod dvojitým či vícečetným čtením si představme stav, kdy si dítě dané slovo, případně slabiku šeptem předříkává a následně ji opakuje znovu nahlas. Princip čtení je založen na přenosu smyslových informací včetně jejich zpracování. Sfumato je založeno na intonaci a práci s hlasem, proto to někdy vypadá jako kdyby děti během čtení zpívaly.

Kromě hlasu je tato metoda založena i na dalších orgánech, které se podílejí na procesu učení.

*„Jednotlivé orgány, které se účastní procesu učení, navazují na sebe v přesné posloupnosti **zrak – hlas – sluch** (Fasnerová, 2018, s. 157).“*

Tato metoda je doporučována nejen dětem s dyslexií, ale i dětem s jinými speciálními vzdělávacími potřebami, či intaktním žákům. Každá hláska je vyvozována během důsledného tréninku, do nějž jsou zapojeny síla, délka a zabarvení hlasu, dále pak zrak a sluch pro kontrolu. Žáci se učí číst všemi smysly, od jednotlivých hlásek přechází ke spojení do slabik. Dítě přechází plynule z jedné hlásky na druhou. To znamená, že dítě čte danou hlásku tak dlouho, dokud nepozná, jaká hláska následuje po ní. Po slabikách následuje čtení slov a v poslední fázi žáci přecházejí na čtení ve slabikáři, kdy se největší důraz klade na intonaci slov i vět, píše Fasnerová (2018).

Sfumato velmi doporučoval také významný český psycholog prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. Jeden z jeho pochvalných komentářů je možné si přečíst také na webových stránkách Sfumata.

„Technika Splývavého čtení je ve své podstatě revoluční. ...s potěšením mohu sdělit, že v ní nenacházím nic, co by nějak odporovalo dnešním poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie. Naopak, pokud mohu posoudit, velice sympatický je její princip komplexního přístupu k počáteční výuce čtení... Rozlišuje dokonale zvukovou a grafickou podobu slova, zdokonaluje vyjadřovací schopnosti, přináší čtení s porozuměním, na které svět čeká již 150 let. Podělme se s dětmi o radost ze čtení. (prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc.)“

(www. sfumato.cz, [online])

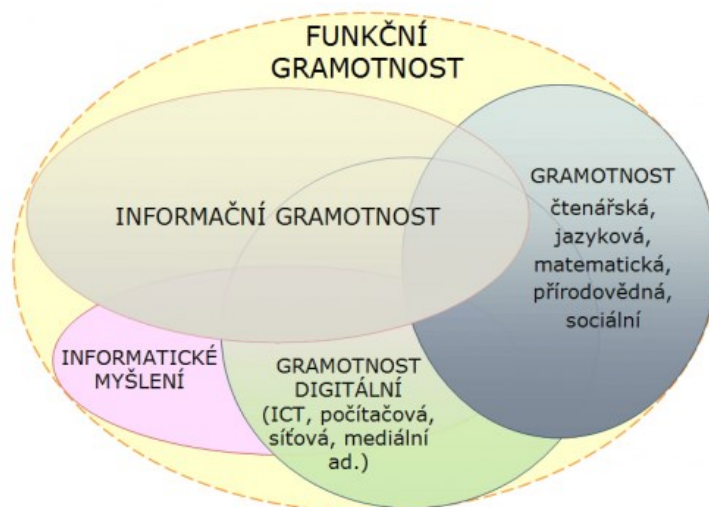
Nedílnou součástí nácviku čtení je také procvičování doma. Rodiče by měli spolupracovat se školou a pomoci tak u dětí vytvořit kladný vztah ke čtení a k literatuře obecně. Je však nutné si uvědomit, že dítě přijde domů ze školy, družiny nebo ze zájmového kroužku unavené, a proto bychom měli jakožto rodiče dbát na psychickou hygienu dítěte a zbytečně ho nepřetěžovat dlouhou domácí přípravou. Učitel by měl v tomto ohledu poučit rodiče, jakým způsobem doma procvičovat čtení, případně psaní (s ohledem na vybranou metodu), aby nedošlo k psychickému vypětí u jejich potomka.

Z historického hlediska existuje mnoho dalších metod pro výuku čtení, ale vzhledem k povaze této diplomové práce byly vybrány pouze tyto čtyři, které jsou v České republice nejrozšířenější.

1.2 Čtenářská gramotnost

Gramotnost je velmi široký pojem, pod kterým si každý z nás může představit trochu něco jiného. Dle Fasnerové (2019) můžeme toto heslo definovat nebo klasifikovat na základě jeho zaměření (např. čtenářská gramotnost, raná gramotnost, E-gramotnost, školní gramotnost a další).

„Gramotnost má širokospektrální význam a odráží se v kompetencích člověka, k nimž patří klíčové kompetence, jako jsou komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizím jazyce, matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií, (...), kompetence učit se, jak se učit, interpersonální sociální a občanská kompetence, podnikatelské dovednosti, kulturní rozhled (Gavora, 2006 in Fasnerová, 2019, s. 9).“



Obrázek č. 1: Funkční gramotnost (Zdroj: webová stránka Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a MŠ)

Portál didaktika českého jazyka na svém webu prezentuje infografiku (viz obrázek č. 1), na níž je jasně vidět, že čtenářská gramotnost patří k základním gramotnostem, které nám pomáhají získávat informace za pomoci čtení, psaní nebo matematickými operacemi.

S ohledem na téma práce se zaměříme hlavně na čtenářskou gramotnost. Wildová (2012) v úvodu své publikace píše, že počet negramotných osob v Evropě z hlediska neschopnosti číst je nízký, avšak sekundárně negramotných je o dost více.

„Za sekundárně negramotné jsou označováni jedinci, kteří sice dokážou číst, většina z nich čte i s limitovanou úrovní porozumění, ale tito jedinci nedokážou ze čtení získávat informace, dále je zpracovávat a kriticky vyhodnotit (Wildová, 2012, s. 5).“

Wildová (2012) uvádí několik definic toho, co si pod pojmem „čtenářská gramotnost“ můžeme představit. Dle mezinárodních výzkumů (PISA³, TIMSS⁴ a PIRLS⁵), jenž se zabývají gramotností se jedná o „...schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a aktivnímu začleňování do života společnosti (Straková, Potužníčková, Tomášek, 2006 in Wildová, 2012).“

Dle Průchy (2008) se jedná o komplexní vědomosti a dovednosti jedince, které mu umožňují pracovat s písemnými texty, které se vyskytují v jeho každodenním životě, uvádí např. železniční jízdní řád, návody k užívání léků apod. Průcha (2008) upozorňuje i na to, že se nejedná jen o dovednosti v oblasti čtení, ale také o vyhledávání, zpracování a porovnání informací, jež obsahuje text.

Definování čtenářské gramotnosti se moc neodlišuje ani za hranicemi našeho státu, mezinárodní organizace OECD⁶ definuje čtenářskou gramotnost jako porozumění, používání, hodnocení, přemýšlení a zapojování se do textů za účelem dosažení osobních cílů, posílení znalostí a schopností a přispění společnosti. OECD také upozorňuje na rozšíření digitální platformy v jednadvacátém století, kdy je obzvlášť důležité rozlišovat fakta, názory a dbát na konstruktivní myšlení.

³ PISA (Programme for International Student Assessment) program OECD pro mezinárodní hodnocení žáků.

⁴ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) studie poskytující aktuální údaje o trendech v matematice a přírodních vědách u amerických studentů ve srovnání s jinými státy.

⁵ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) projekt, který hodnotí a měří výsledky čtení na úrovni čtvrté třídy.

⁶ OECD (Organization for Economic co-operation and Development) je mezinárodní organizace, jejímiž členy jsou země s vyspělou ekonomikou a jejímž cílem je povzbudit ekonomický růst.

Důležitost konstruktivního myšlení a rozpoznávání faktů je s ohledem na velký výskyt nepravdivých informací (tzv. fakenews) na sociálních sítích nebo v médiích nepostradatelná.

Vzdělávací ústav pedagogický (VÚP) v Praze ve své příručce nesouhlasí s vymezením definice jen na základě vlastností, které se dají testovat, ale zdůrazňuje i postojovou hodnotu čtenáře, na rozdíl od mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS. Čtenářskou gramotnost tedy chápe jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. (VÚP Praha, 2007 in Wildová, 2012)

Z výše uvedených definic jasně vyplývá, jak obsáhlý je pojem čtenářská gramotnost. Všechny tyto popisy mají však jednu věc společnou. Čtenářská gramotnost je široká škála jazykových, sociálních i kulturních dovedností, schopností i vědomostí, které by měl daný jedinec ovládat.

Roviny čtenářské gramotnosti

Vzdělávací ústav pedagogický ve své metodice (2011) jasně vymezil a popsal roviny, které zasahují do čtenářské gramotnosti.

- **vztah ke čtení**

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

Každé dítě nebo žák by měl číst knihu pro potěšení a sám objevovat, v čem je pro něj přínosná. V dnešní době, kdy jsou děti obklopeny nejrůznějšími moderními technologiemi, se může zdát být obtížné přesvědčit žáka, aby si místo tabletu či chytrého telefonu vzal knihu, nicméně pokud se nám podaří dítě či žáka nadchnout pro četbu, můžeme mu otevřít a nabídnout nové obzory, které by s mobilním telefonem v ruce nezískal.

- **doslovné porozumění**

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

Porozumět čtenému textu je velmi náročné a vyžaduje velké soustředění a klid na četbu, což může být problém nejen pro intaktní populaci, ale především pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří nemusí mít dostatečně rozvitou slovní zásobu, tudíž některým slovům nemusí vůbec rozumět. Pro žáky s vývojovou dysfázií, žáky se sluchovým postižením či s mentálním postižením může být toto omezení velmi nekomfortní. Navíc čtení není považováno za „společenskou akci“, ale jedná se o individuální záležitost.

- **vysuzování a hodnocení**

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

Tento bod může být pro některé čtenáře opět velmi náročný, obzvláště pak kritické hodnocení se může být u mladších čtenářů či u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obtížné. Důvodů proč tomu tak je, může být několik, např. malé čtenářské zkušenosti nebo nedostatečné porozumění textu.

- **metakognice**

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

Jestliže žák neumí sám posoudit, jaká kniha je pro něj nejvhodnější, je zapotřebí, aby mu s výběrem pomohla rodina, popřípadě učitel či knihovnice. Rodiče nebo učitelé mohou žákovi pomoci nejen s vhodným výběrem textu, ale také i se způsobem čtení, pomáhat mu s porozuměním a nabídnout žákovi vhodné kompenzační či didaktické pomůcky, jež by žákovi zpříjemnily celou četbu.

- **sdílení**

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s vlastními společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

Kontrolou pro učitele, jestli žák porozuměl textu může být např. převyprávění příběhu, nebo alespoň jedné z jeho částí.

- **aplikace**

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

(Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011)

1.3 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie bývají velmi často zaměňovány se čtenářskými dovednostmi. Na začátku této podkapitoly bychom si nejprve měli vysvětlit, jaký je rozdíl mezi dovednostmi a strategií a následně se zabývat jednotlivými strategiemi čtenářství. Ondřej Hausenblas ve svém zamyšlení *Proč rozlišovat mezi čtenářskou strategií a dovedností?* (2011) píše, že dospělí učitelé při svém zkušeném čtení postupují často podvědomě, čtou automaticky. Na rozdíl od učitelů si žáci teprve tvoří a učí se této „dospělé“ automatické dovednosti. Tuto dovednost získávají právě tím, jaké strategie učitel volí. Autoři (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008 in Hausenblas, 2011) přišli s vysvětlením a shrnutím obou pojmů: *„strategie vedou k dovednosti a dovednost je tedy cílem, strategie je cestou k němu; pomocí strategie se učíme dovednost, strategie využíváme jako nástroje při učení dovednosti,“* a poslední nabízená teorie od výše zmíněných autorů *„strategie jsou namáhavé a obvykle nám v jejich použití někdo pomáhá, ale dovednosti jsou automatizované, používáme jich sami a spíše nevědomky.“*

Slovník spisovného jazyka českého popisuje dovednost jako lidskou schopnost vykonávat určitou činnost, která byla získaná a upevněná cvičením. Oproti tomu původem cizí slovo strategie je z psychologického hlediska obecný způsob, jímž určitá osoba řeší problémy.

Co je ale myšleno čtenářskou strategií? Hausenblas (2011) uvádí příklad žáka čtoucího povídku nebo naučný text, který na konci moc netuší, o čem vlastně četl. Žák potřebuje porozumět danému textu, a tak se vědomě zastaví v četbě a celý úryvek či celek začíná číst znovu od začátku po větách, přičemž na konci každé věty si pokládá otázku „Jaký to dává smysl, co to vlastně znamená?“ – a také si na ni odpovídá. Takový postup spadá do výše zmíněné fáze metakognice a byl započat tím, že si žák uvědomil, že neví co, respektive o čem vlastně čte.

Strategií u tohoto příkladu je zpomalení čtení, opětovné vrácení se, k již přečtené pasáži a opakované čtení věty za větou. Dále pak kladení otázek sobě samému a odpovídání si na ně, vnímání míry vlastního porozumění a svého postupu k lepšímu pochopení (Hausenblas, 2011).

Cílem učitele je naučit žáky strategiím, které budou automaticky používat v různých situacích a jež jim napomohou lépe porozumět čtenému textu i jeho smyslu.

Z uvedeného příkladu a cíle nám vyplývá, že slovem strategie se myslí dvě odlišné věci. *„Jednak označují postupy, kterými si čtenář (žák) při četbě vědomě pomáhá s řešením problémů (strategie k porozumění neznámému slovu, strategie pro vyjasnění spleťtého úseku textu, strategie pro zjišťování, zda kniha bude zajímavá, či nudná, strategie k vyjasnění autorova záměru atp.) (Hausenblas, 2011, s. 16) Tyto strategie mají ovlivnit nebo úplně změnit žákovy čtenářské dovednosti.*

Druhý typ strategie se zabývá výukovými postupy, které jsou řízeny učitelem. Týkají se především učení kvalitně číst a získávání nezbytných dovedností (např. žák je učitelem veden ke čtení i jiných žánrů, než na které byl doposud zvyklý (Hausenblas, 2011).

1.4 Reading and Dyslexia in Deaf children

Kolektiv autorů Rosalind Herman, Penny Roy a Fiona Kyle (2017) z University of London se ve své studii zabývají sluchovým postižením s kombinací specifické poruchy učení, konkrétně dyslexií. V rámci šetření si vytyčily několik výzkumných otázek, mezi něž patří např.: *„(...) Jaké jsou výsledky ve čtení u neslyšících dětí s různými komunikačními preferencemi? Jaké je srovnání čtení u neslyšících a slyšících dyslektických dětí? Jsou opatření stejně účinná pro neslyšící a slyšící dyslektické děti? a Existuje profil „neslyšícího dyslektika“? či Jaké klíčové faktory jsou spojeny s dobrým a špatným čtením u neslyšících dětí s řečí a znakováním? (Reading and Dyslexia in Deaf children)“*

Tento tým odborníků provedl výzkumné šetření, které se zaměřilo na žáky se sluchovým postižením ve věku 10 – 11 let a jejich obtíže se čtenářskou gramotností. V úvodu studie je zmíněno, že u žáků, kteří nemají sluchovou vadu, je velmi velká pravděpodobnost

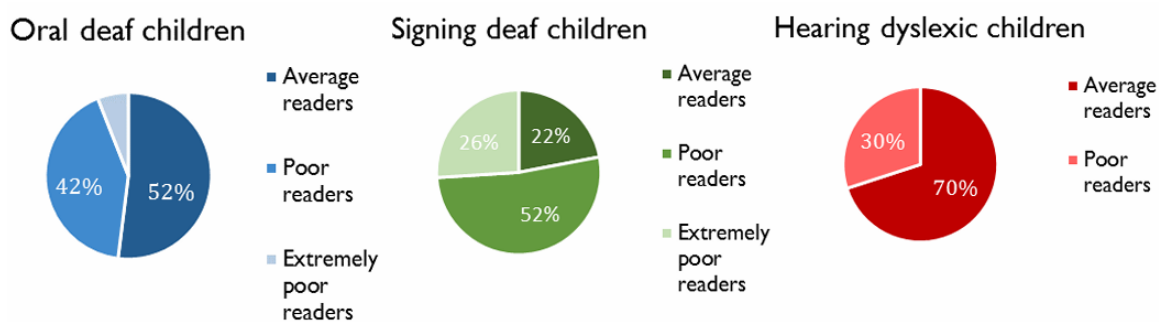
odhalení znaků specifických poruch učení, konkrétně dyslexie⁷, již v raném stádiu, na rozdíl od žáků se sluchovým postižením, u nichž se předpokládají obtíže s porozuměním z důvodu smyslového znevýhodnění.

Výzkumný vzorek byl rozdělen do dvou skupin, přičemž první z nich se zaměřila na žáky se sluchovým postižením, kteří komunikovali orální metodou, tj. mluveným jazykem. Výzkumný vzorek čítal 82 žáků. Druhá skupina se věnovala taktéž žákům se sluchovým postižením, kteří ovšem komunikovali pomocí znakového jazyka, v této skupině bylo 59 účastníků. K překvapení odborníků se zjistilo, že úroveň čtenářské gramotnosti je u obou skupin nižší, než se původně předpokládalo.

Dále bylo zjištěno, že nižší úroveň gramotnosti je u žáků komunikujících znakovým jazykem. Výjimku tvořila malá skupinka neslyšících dětí s dvěma neslyšícími rodiči, kteří dosáhli stejných výsledků jako žáci komunikující orální metodou. Výzkumníci (2017) také nezjistili žádné rozdíly mezi uživateli kochleárního implantátu a žáky kompenzovanými sluchadly. Celkově 48 % žáků komunikujících mluveným jazykem a 82 % žáků používajících znakový jazyk četlo pod úrovní své věkové kategorie. V obou skupinách (tj. orální a znakový) vyšlo žákům lépe hláskování (spelling) než čtení, avšak oba dva zkoumané vzorky měly podprůměrné skóre.

Součástí výzkumu byla také skupina slyšících žáků s dyslexií, podle nichž byly identifikovány dyslektické jevy, které napomohly k rozlišení tzv. *poor readers* mezi vzorkem neslyšících žáků komunikujících orálně. Na základě výsledků z testu čtení jednotlivých slov byl sestaven graf, kdy byli slyšící i obě skupiny neslyšících žáků rozděleni na průměrné (average readers), slabé (poor readers) a extrémně slabé (extremely poor readers) čtenáře. Bližší procentuální rozložení popisuje obrázek č. 2. níže.

⁷ „Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování a dekódování (Krejčová, 2019, s. 36).“ Krejčová (2019) dále píše, že tyto obtíže se poté projevují ve fonologickém zpracování jazyka, jež nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky čtení.



Obrázek č. 2: *Procentuální rozložení čtenářů (Reading and Dyslexia in Deaf children [online])*

Autoři tohoto šetření došli k závěru, že rozsah obtíží ve čtení s porozuměním u žáků se sluchovým postižením je bez ohledu na komunikační přístup alarmující a je nezbytně nutné, aby se tito žáci vypořádali s nedostatky v oblasti čtení, které jsou důvodem jejich nízké gramotnosti. Kolektiv autorů doporučuje, aby se intervence, jež probíhají u slyšících žáků s dyslexií a jsou funkční, zaměřily i na žáky se sluchovým postižením, kteří ve výzkumném šetření vyšli jako slabí, případně extrémně slabí čtenáři. Kromě této intervence je taktéž zapotřebí posílit a nadále rozvíjet jazykové dovednosti žáků se sluchovým postižením, nejen v mluveném (nebo znakovém) jazyce, ale také v písemném projevu.

2 Dokumentární ukotvení a mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti

Jak už bylo zmíněno v úvodních kapitolách, čtenářská gramotnost se prolíná do celého života. Od útlého věku, kdy je dítě v rodině a v mateřské škole připravováno na proces učení čtení, až po příchod do základního vzdělání, kde jsou tyto jeho dovednosti dále rozvíjeny a převedeny do stádia učení. V pozdějším věku se pak čtenářská gramotnost prolíná do osobního i pracovního života, kdy z poznatků z přečteného textu dokážeme vyčíst informace užitečné právě pro naši kariéru nebo osobní život.

Jakým způsobem je čtenářská gramotnost ukotvena ve školství a jak je porovnávána gramotnost českých žáků se žáky z ostatních států, si zodpovíme v následující kapitole.

2.1 Kurikulární dokumenty

Mezi pedagogické dokumenty vymezující pojetí, vzdělávací obsah a cíle patří rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací plány. Na státní úrovni, za níž zodpovídá Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), se jedná o dva typy dokumentů. Jedním z nich je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR a druhým jsou rámcové vzdělávací programy (RVP).

RVP vydává MŠMT pro každou fázi, tzn. předškolní, základní, základní umělecké, střední odborné vzdělávání a gymnázia. Opomenuti nejsou ani žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti jsou vzděláváni podle rámcových vzdělávacích programů pro obory základní škola speciální, praktická škola jednoletá a praktická škola dvouletá. V minulosti k těmto dokumentům patřil také rámcový vzdělávací program, který upravoval vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, tato listina je v současnosti po skončení účinnosti. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyučováni ve školách hlavního vzdělávacího proudu v rámci společného vzdělání jsou vzděláváni dle RVP ZV, viz následující podkapitola RVP ZV (RVP základní vzdělávání).

Do kurikula samozřejmě spadají i další legislativní dokumenty jako je Úmluva o právech dítěte, Listina základních práv a svobod, dále pak zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

a zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, které se zabývají právy a pojetím dítěte ve školství i v životě.

RVP ZV (RVP základní vzdělávání)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání prošel od svého vzniku několika úpravami, k poslední změně došlo v roce 2023, kdy byl RVP ZV rozšířen o zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků-cizinců⁸.

RVP je členěn do čtyř částí, které jsou dále rozděleny do podkapitol. Část C obsahuje konkrétní vzdělávací oblasti, v následující kapitole si přiblížíme obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, protože právě tento úsek RVP ZV se od počátku podílí na rozvoji klíčových kompetencí týkajících se čtenářské gramotnosti.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávání z této oblasti získáváme v předmětech Český jazyk a literatura, cizí jazyk, případně v dalším cizím jazyce. Vzdělávací oblast obsahuje tři složky vzdělávacího programu: Jazyková výchova, Literární výchova a Komunikační a slohová výchova. Tyto skupiny mají rozdělen vzdělávací obsah, jenž by se měl ve výuce vzájemně prolínat.

Z komplexní charakteristiky, která je uvedena v RVP ZV a předchází konkrétním očekávaným výstupům, vyplývá, že na čtenářskou gramotnost, obzvláště na čtení s porozuměním je kladen největší důraz právě v oblasti **Komunikační a slohové výchovy**.

„..., žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah (RVP ZV, 2023, s. 16)“

Neznamená to však, že v ostatních složkách už není o čtenářské gramotnosti zmínka.

Literární výchova učí poznávat různé literární druhy pomocí četby, skrze ukázky se žák učí rozpoznávat jejich charakteristické rysy, formuje si a sdílí vlastní názory na přečtené dílo. Dále se učí rozpoznávat skutečnost od fikce, rozvíjí své dovednosti v oblasti interpretace či ve vytváření vlastních literárních textů. **Jazyková výchova** zase dbá na spisovnou vrstvu

⁸ „Za žáky-cizince označujeme v českém školství žáky, kteří mají jiné občanství než české (Národní ústav pro vzdělávání).“

jazyka a seznamuje žáka s dalšími jazykovými rovinami. Snaží se vést žáky „*k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování (RVP ZV, 2023, s. 16).*“

Mezi vytyčené cíle této vzdělávací oblasti, které vedou žáka v rozvíjení jeho klíčových kompetencí učení patří např.: „*pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání, samotné získávání informací z různých zdrojů a zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření, individuální prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeném na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání, atd. (RVP ZV, 2023).*“ Další cíle hovoří také o kulturně společenských zásadách, umění konverzace a respektu ke kultuře naší i ostatních národů, což jsou kompetence týkající se občanství.

Očekávané výstupy vzdělávacího obsahu jsou rozděleny dle výše popsaných složek, období a stupňů vzdělávání, tzn. první a druhý stupeň základní školy. Vzdělávací výstupy, jež se týkají intaktního žactva jsou doplněny o minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci přiznaných podpůrných opatření.

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

žák

- ČJL-9-1-01** odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji
- ČJL-9-1-02** rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru
- ČJL-9-1-03** rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj
- ČJL-9-1-04** dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci
- ČJL-9-1-05** odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
- ČJL-9-1-06** v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči
- ČJL-9-1-07** zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu
- ČJL-9-1-08** využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
- ČJL-9-1-09** uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování
- ČJL-9-1-10** využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- ČJL-9-1-01p, ČJL-9-1-08p čte plynule s porozuměním; reprodukuje text
- ČJL-9-1-04p, ČJL-9-1-05p komunikuje v běžných situacích, v komunikaci ve škole užívá spisovný jazyk
- ČJL-9-1-09p, ČJL-9-1-10p píše běžné písemnosti; podle předlohy sestaví vlastní životopis a napíše žádost; popíše děje, jevy, osoby, pracovní postup; vypráví podle předem připravené osnovy; s vhodnou podporou pedagogického pracovníka písemně zpracuje zadané téma

Obrázek č. 3: Očekávané výstupy pro 2. stupeň v oblasti Komunikační a slohové výchovy

Čtenářská gramotnost se však netýká pouze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, nýbrž zasahuje i do dalších odvětví, která souvisejí s formováním žáka a s jeho přípravou pro život po škole. Mezi takové oblasti patří např. **Informatika** (I-5-2-02 popíše jednoduchý problém, navrhne a popíše jednotlivé kroky jeho řešení), **Tělesná výchova** (TV-9-3-01 užívá osvojované názvosloví na úrovni cvičence, rozhodčího, diváka, čtenáře novin a časopisů, uživatele internetu), **Člověk a jeho svět** nebo **Člověk a společnost**.

Konkrétní zmínku o rozvoji a podpoře čtenářské gramotnosti nalezneme až v doplňujících vzdělávacích oborech, konkrétně u etické výchovy a audiovizuální výchovy. Tento odkaz je však velmi sporadický. Na tento problém, stejně jako na nevhodné užívání pojmů čtenářské kompetence a čtenářské strategie, upozornily už před lety autorky Vicherková, Řeřichová (2016).

„(...) Etická výchova obsahuje informaci, že etická výchova umožňuje zároveň rozvíjet čtenářskou gramotnost ve smyslu porozumění textům, posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě. V charakteristice vzdělávacího oboru Filmová/Audiovizuální výchova je čtenářská gramotnost zmíněna v souvislosti s využíváním odborných a kritických textů při osvojování si dovednosti detailně interpretovat filmová/audiovizuální díla (Vicherková, Řeřichová, 2016, s. 19).“

Nová revize RVP ZV, podle níž by se mělo začít vyučovat od školního roku 2025/2026⁹ slibuje úpravy v oblasti kompetencí a gramotností. Změny se mají zaměřit více na hlubší porozumění menšího objemu učiva, výběr jádrového a rozšiřujícího učiva nebo zavedení dalších uzlových bodů, popisuje Národní pedagogický institut na svých webových stránkách. Veškeré úpravy jsou uvedeny a zobrazeny ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+¹⁰.

RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální)

Díl I - Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Rámcový vzdělávací program, který je určen pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je rozdělen do čtyř částí. První z nich vymezuje specifické principy RVP, část B charakterizuje obor vzdělávání včetně povinnosti školní docházky, organizace vzdělávání, hodnocení výsledků, či ukončení základního vzdělání. Třetí část (C) je rozdělena na dva díly, přičemž první oddíl se zabývá pojetím a cíli vzdělávání, klíčovými kompetencemi a poté jednotlivými vzdělávacími oblastmi, průřezovými tématy a rámcovým učebním plánem. První díl je určen pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením. Druhý díl se věnuje vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením

⁹ Plánováno minimálně pro první stupeň vzdělávání a v šestých ročnících.

¹⁰ Strategie 2030+

a souběžným postižením více vadami. Tento úsek obsahuje stejné podkapitoly, jež obsahuje i první díl, výjimkou jsou pouze průřezová témata, která nejsou uvedena.

Pojetí vzdělávání na základní škole speciální se od základní školy hlavního vzdělávacího proudu odlišuje v několika ohledech. Jedná se především o výstup, s nímž žáci odcházejí po ukončení základní školy. Zatímco žáci na „běžné“ základní škole odcházejí na konci posledního ročníku ze školy s vysvědčením, na němž je doložka, že žák získal **základní vzdělání**, tak absolventi základní školy speciální mají na vysvědčení uvedeny **základy vzdělání**. Další odlišností je také doba studia, kdy školní docházka trvá deset let (první stupeň tvoří 1. až 6. třída, druhý stupeň pak 7. až 10. třída). Od základní školy v hlavním vzdělávacím proudu se liší i zaměřením obsahu výuky a organizací vzdělávání.

Vzdělávací oblast Jazyková komunikace

Obsah vzdělávací oblasti je rozdělen do oborů **Čtení, Psaní a Řečová výchova**. V oboru Čtení si žáci postupně osvojují písmena, slova, věty. Učí se pracovat a rozvíjet čtenářské dovednosti při práci s jednoduchými a přijatelně dlouhými texty. Důležitost je autory RVP pro speciální vzdělávání kladena zvláště na povzbuzování zájmu o čtení, jako k jednomu ze zdrojů informací.

V oboru Psaní se rozvíjí žákovy grafické dovednosti, práce s jemnou motorikou a grafomotorikou. Tímto procvičováním by si žáci měli stimulovat své myšlení.

Čtenářská gramotnost není v rámci RVP ZŠS konkrétně zmiňována, nicméně její vybrané složky obsahují očekávané výstupy. Z prvního stupně sem můžeme zařadit očekávané výstupy z oblasti čtení:

Očekávané výstupy – 1. období

žák by měl

- *dbát na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání*
- *číst slabiky a dvojslabičná slova, skládat slova ze slabik*
- *tvořit věty podle obrázků*
- *orientovat se na stránce i řádku*
- *chápat obsah krátkých vět doplněných obrázkem*

Očekávané výstupy – 2. období

žák by měl

- *zvládat čtení probraných tiskacích i psacích písmen*
- *rozlišit stejně znějící slova různého významu*
- *umět reprodukovat krátký text podle ilustrací a návodných otázek*
- *orientovat se ve větě*
- *číst s porozuměním jednoduché věty*
- *přednášet krátké říkanky a básničky*

Obrázek č. 4 Očekávané výstupy pro 1. stupeň v oblasti čtení

Pod těmito výstupy se ukrývá učivo, jež se týká učení se čtení (buď analyticko-syntetickou metodou, či jiným alternativním způsobem), vyvozování hlásek a písmem, dělení a skládání slov. Autoři pak dále uvádějí diferenciaci zrakového a sluchového vnímání, čtení za pomoci obrázků, slabik, slov a jednoduchých vět včetně jejich tvoření. Opomenut není ani poslech, kdy se žáci mají učit soustředit na vyprávění různých žánrů z lidové slovesnosti (např. pohádky, říkanky, aj.)

Na druhém stupni je práce žáků zaměřena už na větší práci s textem. Žák základní školy speciální by měl již v tomto období zvládat přečíst celou abecedu v tiskací i psací podobě, přečíst si krátký jednoduchý text (např. návod, novinový článek apod.), v němž se bude orientovat a zapamatuje se informace obsažené v něm. Dalším očekávaným výstupem je rovněž reprodukce snadného textu, přednes říkanky (básně) a orientovat se v jednoduchých návodech podle obrázků.

Jako velmi podstatný očekávaný výstup je *získání pozitivního vztahu k literatuře*. Tento bod shledáváme za velmi důležitý, neboť i když se jedná o žáka, u něhož nejsou předpoklady, že by zvládl četbu složitějších textů nebo knih, tak i přesto je pozitivní vztah a zájem „chtít číst“ z žákovy strany velmi důležitým pro jeho budoucí život mimo školu. V oblasti učiva se objevuje práce s textem, stejně jako na prvním stupni, tak i zde je doporučován poslech a

reprodukce přečteného. Žák by měl být schopen rozlišovat i vybrané základní literární pojmy (např. spisovatel, čtenář, kniha, divadlo, film...) a seznámit se s některými literárními druhy z oblasti literatury pro děti a mládež. Samostatným bodem je sociální čtení, za nějž se považuje „*poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zřetelná znamení a symboly, piktogramy, slova, skupiny slov, které se často objevují v okolním prostředí nebo v širším kontextu, a to bez toho, aby byly využívány čtecí technické dovednosti (Globální čtení, dostupné online).*“

Co se týká oblasti Řeči, měl by být žák druhého stupně schopen srozumitelného projevu. To znamená, že by měla být využita širší slovní zásoba, kladen důraz na správnou výslovnost a používání správné gramatické struktury. V každodenním životě by měl žák zvládat používat vhodné komunikační prostředky s ohledem na danou situaci a ovládat základní pravidla komunikace. Řečová výchova dále zahrnuje např. dramatizaci či převyprávění příběhu, divadelního nebo filmového děje.

Čtenářská gramotnost je okrajově zapojena také do oblasti Člověk a jeho svět, kde by měl žák dokázat popsat různé jevy ze svého okolí (např. přírodu, cestu do školy, upozornit na své zdravotní potíže atd.). Opomenuta není ani v dalších oblastech (Člověk a společnost, Člověk a příroda...) a průřezových tématech (Mediální výchova, Multikulturní výchova).

Díl II - Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

Vzdělávání žáků s nejzávažnějšími formami zdravotního postižení vyžaduje opravdu specifický přístup, kromě speciální pedagogické péče je důležité přizpůsobit výuku i prostředí jejich individuálním potřebám.

Rámcový vzdělávací program obsahuje celkem pět vzdělávacích oblastí – Člověk a komunikace, Člověk a jeho svět, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. V následující podkapitole si blíže popíšeme vzdělávání v rámci oblasti Člověk a komunikace.

Vzdělávací oblast Člověk a komunikace (rozumová a řečová výchova)

Tato vzdělávací oblast má stěžejní postavení ve vzdělávání a výchově žáků s těžkým zdravotním postižením, protože právě v rámci učení rozvíjejí své komunikační dovednosti,

příčemž ne vždy se musí jednat o mluvený nebo psaný jazyk. Rámcový vzdělávací program umožňuje žáky vzdělávat pomocí jiných alternativních nebo augmentativních komunikačních systémů.

Obsah vzdělávacího procesu je rozdělen na Rozumovou výchovu a Řečovou výchovu. Cíle vzdělávání vedou k žákovi k: „rozvíjení rozumových schopností na optimální možnou úroveň, uplatňování základních hygienických a sebeobslužných dovedností a rozvíjení samostatnosti při každodenních činnostech, rozvíjení řečových schopností, případně osvojení komunikačních dovedností za použití netradičních metod komunikace (např. sociální čtení, piktogramy, nonverbální komunikační metody), osvojení základů orientace, rozvíjení poznávacích schopností, osvojení základů psaní hůlkového písma.

2.2 Mezinárodní výzkumy

O účasti českých škol, potažmo žáků, v mezinárodních výzkumech stojí zmínka v tzv. Bílé knize neboli v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice.

„Srovnávací data publikovaná v pravidelně vydávaných ročenkách a analýza základních trendů vzdělávací politiky vyspělých zemí světa budou pro ČR představovat jeden z hlavních nástrojů pro posuzování úrovně českého vzdělávacího systému (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 31).“

PISA

Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA¹¹) je program, jenž spadá pod OECD. PISA se zabývá měřením schopností využívání znalostí a dovedností u patnáctiletých žáků. Testování je zaměřeno na oblasti zabývající se čtenářskou, matematickou, přírodovědnou gramotností žáků a její využití v reálném životě. Dle tvůrců je hlavním záměrem celého šetření poskytnout představitelům školské politiky informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů v jejich zemi, uvádí Česká školní inspekce¹².

Mezinárodní šetření PISA je považováno za největší světový vzdělávací výzkum a jednu z hlavních aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj¹³. Za celý tento program

¹¹ Programme for International Student Assessment

¹² ČŠI

¹³ Mezinárodní organizace OECD

zodpovídá několik nadnárodních společností (ACER, O.A.T., Wstat, cApStAn nebo HallStat). V České republice má na starost přípravu, realizaci vyhodnocování testování PISA Česká školní inspekce.

Šetření PISA se od ostatních mezinárodních výzkumů jako je PIRLS či TIMSS odlišuje tím, že klade větší důraz na dovednosti v oblasti funkční gramotnosti, které mají, dle ČŠI, „*velký význam pro uplatnění mladých lidí v jejich dalším životě, ať již při jejich dalším studiu, nebo po vstupu na pracovní trh.*“ Výzkum dovedností probíhá vždy v tříletém intervalu, přičemž každý výzkumný cyklus se zaměřuje na jiné odvětví gramotnosti. V letošním roce (tj. 2024) byly publikovány výsledky posledního výzkumného šetření uskutečněného v roce 2023, jehož zaměření se týkalo tvůrčího myšlení a finanční gramotnosti. Poslední výzkumný proces, jenž se zabýval čtenářskou gramotností a jehož součástí byli i čeští žáci, proběhl v roce 2018 a celkem se ho zúčastnilo 79 zemí.

Účastníky výzkumu, jak již bylo řečeno výše, jsou žáci konkrétního věku (15 let), ne třídy, či ročníku. V tomto věku většina žáků končí povinnou školní docházku, nejen u nás v České republice, ale také v zahraničí. Česká školní inspekce uvádí, že přibližně polovina žáků ve věku patnácti let je na úrovni sekundárního vzdělávání ISCED 2 (tj. v devátém či nižším ročníku základní školy) a druhá polovina na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání ISCED 3 (v 10. ročníku školní docházky).

„Cílová populace PISA v České republice tedy zahrnuje jak žáky základních škol a víceletých gymnázií, tak žáky čtyřletých gymnázií, středních odborných škol s maturitou, středních odborných škol bez maturity a žáky speciálních či praktických škol (O šetření PISA, Česká školní inspekce, [online].“

Výběr žáků pro výzkum je koncipován tak, aby se kromě porovnání jejich výsledků daly porovnat i rozdíly mezi jednotlivými školami, jejich typy nebo umístěním v regionu. Vzhledem k opakujícím se šetřením je možné porovnávat výsledky, respektive vývoj aktuální situace v konkrétních zemích i z časového hlediska. Pro každou zapojenou instituci (školu), je po absolvování a vyhodnocení výzkumu vypracována tzv. školní zpráva.

Výsledky šetření PISA v roce 2018

S ohledem na dobu, kdy byla tato diplomová práce vypracována, jsou uvedeny výsledky ze šetření PISA z roku 2018, důvodem je absence aktuálnějšího šetření zabývajícího se primárně čtenářskou gramotností.

Průměrné bodové ohodnocení zemí OECD a Evropské unie činilo 487 bodů, přičemž na nejvyšších příčkách, co se týče porozumění textu, se umístili žáci z Estonska, Kanady, Finska, Irska a Korejské republiky. Tito žáci se v každém z cyklu zaměřeném na čtenářskou gramotnost umísťují na předních pozicích, těchto výsledků nedosahují jen v oblastech čtenářské gramotnosti, ale i v ostatních. Dalšími evropskými státy, které se umístili před Českou republikou byly např. Polsko, Švédsko, Velká Británie, Dánsko, Norsko, Německo, Slovinsko, Belgie, Francie či Portugalsko. Čeští žáci získali v roce 2018 celkem 490 bodů, což je výsledek, který dle zprávy ČŠI odpovídá průměru zemí OECD a je srovnatelný s výše uvedenými evropskými státy a v rámci Evropské unie se můžeme zařadit k nadprůměrně hodnoceným zemím. Naopak další středoevropské státy jako je Slovensko a Maďarsko se oproti České republice dlouhodobě propadají pod bodový průměr OECD. Pokud porovnáme výsledky z předchozích let s rokem 2018, dojdeme ke zjištění, že čeští žáci podávají v průběhu let výsledky přibližně na stejné úrovni. Největší propad byl v roce 2009, kdy bodové ohodnocení dosáhlo 478 bodů, naopak v letech 200 a 2018 je bodové rozhraní minimální (rok 2000 – 492 b., rok 2018 – 490 b.). Nejvyššího skóre dosáhli žáci v roce 2012, kdy získali 493 b., tento ročník však nebyl primárně zaměřen na čtenářskou gramotnost.

PIRLS

Stejně jako výše popsané šetření PISA patří i Progressin International Reading Literacy Study, zkráceně PIRLS mezi mezinárodní výzkumné programy, které se zabývají čtenářskou gramotností. Na rozdíl od PISA se tento výzkum zaměřuje na žactvo 4. ročníků základních škol. Tento způsob šetření probíhá v pětiletých cyklech. Šetření PIRLS je stejně jako výzkumný proces PISA vytvořen několika odborníky z různých zemí a snaží se, dle České školní inspekce, pracovat s nejnovějšími poznatky a přístupy k hodnocení čtenářské gramotnosti.

„Šetření PIRLS klade důraz na funkční povahu čtení, tj. na schopnost porozumět různým typům textů a získané informace dále využívat (Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností, PIRLS 2021, ČŠI, s. 12)“

PIRLS ve svém výzkumu nepracuje pouze s uměleckými texty, ale nabízí žákům i neumělecké. Vzhledem k měnící se podobě společnosti a s tím souvisejícím rozvojem digitálních technologií se přizpůsobila i forma testování. V roce 2021 se přešlo z tištěné verze na digitalizovanou, autoři tuto změnu zdůvodnili tím, že čtení na internetu se stává součástí kurikula a je jedním z hlavních způsobů jimiž žáci získávají nebo sdílejí informace, uvádí Národní zpráva mezinárodního šetření PIRLS 2021.

Čtenářská gramotnost je hodnocena na základě dvou účelů. Prvním z nich je čtení pro získání literární zkušenosti a druhým, čtení pro získání a používání informací. Účel založený na literární zkušenosti vychází ze čtení literárních textů (beletrie, literatury pro děti a mládež, tzn. textů současných i tradičních.), zatímco druhý záměr je postaven na neuměleckých textech, z nichž žáci čerpají informace (může se jednat o souvislé i nesouvislé texty, např. z oblasti historie, biografie či jiné vědy). Součástí neuměleckých textů mohou být různé grafy, tabulky, nebo seznamy. Rozsah uměleckých či neuměleckých textů se pohybuje v rozmezí 500 – 850 slov. Celkový počet textů je osmnáct, devět literárních (uměleckých) a devět informačních (neuměleckých) textů. Jednotlivé texty jsou rozděleny do tří úrovní, podle obtížnosti. Podrobnou charakteristiku jednotlivých stupňů obtížnosti textů v testových úlohách popisuje tabulka č. 1.

Úroveň textů	Počet slov	Popis
Snadné	500-600	<p><i>Literární texty</i></p> <p>Lineární struktura, explicitně srozumitelné poselství, jednoduše popsané postavy, běžná slovní zásoba a jednoduché větné konstrukce.</p> <p><i>Informační texty</i></p>

		Texty s jasnou strukturou, jednoznačným významem a jednoduchou větnou stavbou.
Středně obtížné	600-800	<p><i>Literární texty</i></p> <p>Středně obtížné texty s narativní strukturou a jasným sdělením; obrázky obsahující důležité informace.</p> <p><i>Informační texty</i></p> <p>Texty střední obtížnosti, které již nejsou souvislé, obsahují grafické prvky s důležitými informacemi, nákresy, fotografie s popisky, časovou osu apod.</p>
Obtížné	800-900	<p><i>Literární texty</i></p> <p>Testy, které umožňují zkoumat různé významové roviny – dějové zápletky, vývoj postav apod.</p> <p>Obsahují abstraktní myšlenky, širší slovní zásobu a obrazná vyjádření.</p> <p><i>Informační texty</i></p> <p>Náročnější texty obsahující abstraktní nebo odborné pojmy, složitější věty a slovní zásobu specifickou pro dané téma.</p>

Tabulka č. 1: Úroveň textů v šetření PIRLS 2021 (Národní zpráva PIRLS 2021, s. 22, [online])

Pro každou úroveň čtenářské gramotnosti byla stanovena minimální hranice bodů, které žák musí dosáhnout, nízká (400 bodů), střední (475 bodů), vysoká (550 bodů) a velmi vysoká (625 bodů). Jednotlivé úrovně na sebe navazují a postupně se stávají náročnější v oblasti strategií čtení s porozuměním. Všechny úrovně jsou podrobně popsány v Národní zprávě PIRLS 2021 na str. 23.

Ve zprávě jsou taktéž vymezeny faktory, kterou mohou ovlivnit obtížnost testových úloh, patří mezi ně: rozložení informací v textu a množství hledaných informací; množství konkurenčních informací, jako jsou např. informace obsažené v nabídkách ve výběru

odpovědí; dále pak rozsah informací potřebných k zodpovězení otázky. Autoři také uvádějí jako další faktor shodu mezi otázkou a informacemi v textu (např. formulace otázky s využitím synonymního vyjádření), či znalosti, zkušenosti, přesvědčení a názory potřebné k zodpovězení otázky (Národní zpráva PIRLS 2021).

3 Žák se souběžným postižením více vadami na základní škole

Předešlé kapitoly se věnovaly čtenářství, čtenářské gramotnosti a jejím zakotvení ve školském kurikulu. Tato část diplomové práce si dává za cíl seznámit a popsat žáka s kombinovaným postižením na základní škole.

3.1 Vymezení pojmu žák se souběžným postižením více vadami

V aktuální terminologii hovoříme o žáku s několikačetným postižením jako o žáku se souběžným postižením více vadami, nicméně v minulosti terminologie hovořila o žáku s kombinovaným postižením nebo několikanásobným postižením. Následující podkapitola představuje několik popisů osob s kombinovaným postižením, dnes souběžným.

Lechta (2010) se v úvodní kapitole své publikace¹⁴ zabývá tím, jakým způsobem označovat děti s postižením a bez něho. Zamýšlí se na do pojmy „norma“ a „normalita“ ve smyslu užívání „normální člověk“, přičemž dochází k názoru, že jejich použití pro osoby bez postižení lze považovat za fikci, neboť v současném školství jsou třídy heterogenní. Znamená to, že v každé třídě jsou žáci z odlišných sociálních prostředí, s jinými potřebami, zájmy a předpoklady pro učení. Za nevhodné termíny považuje Lechta (2010) také pojmy „zdravý“ z důvodu, že „i člověk s postižením může být totiž zdravý (např. neslyšící lidé se necítí nemocnými, a i z pracovněprávního hlediska mohou být zaměstnání na plný pracovní úvazek) (Lechta, 2010, s. 20)“. Za další nevhodný termín považuje také „nepostižený“ a to z důvodu, kdy by se s ním složitěji zacházelo v odborné literatuře. Nejméně nevhodný je dle Lechty (2010) výraz **intaktní**, jenž sice také není zdaleka vyhovující, ale má nejméně záporů.

Termín **postižení** se v odborné literatuře stále vyskytuje. Slowík (2016) ho definuje na základě Mezinárodní klasifikace vad, postižení a handicapů¹⁵ následovně:

„Postižení (disability) znamená omezení nebo ztrátu schopností vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální. (Slowík, 2016, s. 27)“

¹⁴ Základy inkluzivní pedagogiky

¹⁵ Mezinárodní klasifikace vad, postižení a handicapů ICDH (WHO, 1980). ICDH – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví

Bartoňová s Vítkovou (2022) upozorňují na kritiku používání termínu postižení, fungování speciálních škol a prosazující se myšlenku inkluzivního vzdělávání, které vedly ke změně v české legislativě, jež upravila termín žák s postižením na žák (dítě, student) se speciálními vzdělávacími potřebami. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považují Bartoňová s Vítkovou (2007 in Pipeková, 2010) **žáky se zdravotním postižením** – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, dále pak **žáky se zdravotním znevýhodněním** – zdravotně oslabení s dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování a neopomněly ani na **žáky se sociálním znevýhodněním** – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy¹⁶, s nařízenou ústavní péčí nebo ochrannou výchovou, žáci azylanti a samozřejmě také **žáci nadaní**. Do této kategorie by spadali také **žáci-cizinci** i **žáci s odlišným mateřským jazykem**.

„Postižení chápeme jako trvalé působení na kognitivní, emocionální a sociální výkony, přičemž toto postižení způsobuje ztíženou sociální interakci, neúplné nebo chybějící přebírání společenských rolí, které odpovídají věku a pohlaví. (Bartoňová, Vítková, 2022, s.7)“

Většina odborných publikací diferencuje postižení na zdravotní, smyslová, případně sociální. Michalík, Valenta (2006) a Vítková (2006) in Bartoňová, Vítková (2022) se zmiňují, že se nejčastěji setkáváme s postižením tělesným, mentálním, zrakovým, sluchovým, s narušenou komunikační schopností a s kombinovaným postižením. Je však důležité si uvědomit, že v praxi se velmi často setkáváme s žáky, kteří mají ke svému primárnímu postižení přidružené nějaké další znevýhodnění či poruchu. Na tento fakt upozorňuje ve své publikaci i Josef Slowík (2016).

„Jde o natolik různorodou skupinu znevýhodnění, že prakticky není možné vytvořit jednotný klasifikační systém, a není dokonce ani ustálena terminologie používaná na deskripci případů takto handicapovaných osob: používají se pojmy kombinované postižení, postižení více vadami, vícenásobné postižení apod. (Ludíková, 2005 in Slowík, 2016).“

¹⁶ Rizikovým chováním

Pro účely této diplomové práce budeme používat pojem souběžné postižení, popřípadě souběžné postižení více vadami. Slowík dále uvádí, že kombinované postižení bývá často zapříčiněné genetickými anomáliemi a někdy se projevuje formou souborů mnoha příznaků, tzv. syndromy. Jako konkrétní příklady uvádí: Downův syndrom, Turnerův syndrom, Edwardsův syndrom aj.

Souběžná postižení více vadami nemusí být vždy na první dojem zřejmé hned po narození. Některá znevýhodnění mohou člověka potkat během života, je možné, že se projeví a jsou diagnostikovány v raném stádiu, či ve školním věku, ale může se stát, že se jejich rysy projeví až v dospělosti (např. Usherův syndrom).

Fischer (2024) uvádí klasifikace dle doby vzniku postižení následovně:

- Handicapy a poruchy vzniklé v důsledku působení **prenatálních, perinatálních** nebo **postnatálních** etiologických faktorů

Je potřeba mít na paměti, abychom jednotlivé žáky „neškatulkovali“ nebo „nedávali jim nálepky“ na základě toho, jestli mají postižení, či nikoli. Z etického hlediska, ať už budeme hovořit o žákovi intaktním, s postižením, vadou, poruchou, nebo se speciálními vzdělávacími potřebami, upozorňujeme tím okolí na jeho odlišnost od jedinců majoritní společnosti.

Podle Slowíka (2016) jsou nejčastější tyto kombinace postižení:

- **s mentálním postižením**

Mezi kombinovaná postižení, která se nejčastěji objevují ve spojení s mentálním postižením, se řadí tělesné znevýhodnění, někdy to mohou být i smyslové vady. Slowík (2016) uvádí, že nejčastěji se tyto kombinace objevují u dětské **mozkové obrny**¹⁷.

„Nejčastější a většinou i nejzávažnější jsou u dětí s mozkovou obrnou poruchy hybnosti, a to motoriky – pohybové i mluvní (Bartoňová, Vítková, 2022, s. 38).“

Lechta (1996 in Klenková, 2010) zmiňuje možné poruchy, které lze pozorovat u dětí s mozkovou obrnou, konkrétně se jedná o poruchy motoriky, mentální retardaci,

¹⁷ V současnosti hovoříme pouze o mozkové obrně, bez přívlastku „dětská“, proto i v této práci budeme dále hovořit o mozkové obrně.

poruchy chování, poruchy tělesného vývoje, poruchy zraku a sluchu, epilepsii a poruchy hmatové diskriminace.

Forma narušení hybnosti záleží na konkrétní formě mozkové obrny, ale hlavně na stupni postižení příslušného jedince. Kromě poruch hybnosti a jejího opožděného vývoje uvádějí Bartoňová s Vítkovou (2022), obdobně jako Lechta (1996), také obtíže v oblasti rozumového vývoje a zmiňují také možné epileptické záchvaty. Žáci s mozkovou obrnou mohou být omezeni kromě hybnosti i po stránce smyslové. Říčan, Krejčířová (1997 in Bartoňová, Vítková, 2022) píše, že polovina dětí s mozkovou obrnou má zrakovou vadu, jako příklad uvádějí strabismus¹⁸. Kromě strabismu může u těchto osob dojít ke vzniku tupozrakosti, u předčasně narozených dětí pak hrozí vznik retinopatie nedonošených. Dle Květoňové-Švecové (in Bartoňová, Vítková, 2022) se jedná až o 9,3 % dětí ve věku od 0 – do 5 let.

Mimo zrakové postižení se mohou osoby s mozkovou obrnou potýkat také se sluchovými nebo logopedickými vadami. Typickou poruchou řeči u mozkové obrny je **dysartrie**¹⁹. Klenková (2010) v odborné literatuře popisuje vývoj řeči u dítěte s MO²⁰ a zmiňuje tyto konkrétní obtíže, jež mohou vývoj ovlivnit: výskyt dalších poruch (např. sluchové postižení, epilepsie, časté hospitalizace v nemocnicích). Autorka (2006) ve své publikaci upozorňuje na fakt, pokud jsou postiženy i svaly řečových orgánů, dochází ke znevýhodnění i jednotlivých složek mluveného projevu, zmiňuje především dýchání, fonaci, artikulaci, plynulost a koordinaci mluvního projevu. Vyjma výše uvedených poruch komunikace jsou Klenkovou (2010) uvedeny i další logopedické obtíže, např. koktavost a breptavost, otevřená huhňavost (hyponazalita), narušené nonverbální chování, mutismus, poruchy polykání a v neposlední řadě také poruchy, které byly způsobeny přidruženými orgánovými vadami (např. rozštěpy).

Bartoňová, Vítková (2022) ve své publikaci zmiňují různé aspekty, které jsou kvůli MO narušeny, řadí mezi ně např. oboustrannou komunikaci, kdy intaktní populace

¹⁸ šilhavost

¹⁹ „(...) porucha motorické realizace řeči jako celku vznikající při organickém poškození centrální nervové soustavy. Dysartrie vystupuje jako nejtýpější narušení komunikační schopnosti související s poruchou artikulace. (Klenková, 2010, s. 117)“

²⁰ MO – mozková obrna

někdy nemá pochopení pro problémy s očním kontaktem, mimikou či změnou tonusu.

U osob s těžkou formou MO, jež mají obzvláště velké problémy v oblasti komunikace se nabízí možnosti zvolit alternativní²¹ nebo augmentativní²² přístup, aby nedošlo k úplnému odsunutí ze společenského života a těmto lidem bylo umožněno komunikovat jiným způsobem než mluveným jazykem.

○ ***s poruchami autistického spektra (PAS)***

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10²³) se poruchy na spektru autismu řadí do kapitoly F80 – F89 – Poruchy psychického vývoje.

Mezinárodní klasifikace uvádí tyto typy:

- F84.0 – Dětský autismus
- F84.1 – Atypický autismus
- F84.2 – Rettův syndrom
- F.84.3 – Jiná dětská dezintegrační porucha
- F84.4 – Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- F84.5 – Aspergerův syndrom
- F.84.8 – Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F84.9 – Pervazivní vývojová porucha NS (nespecifikované)

(MKN 10, [online])

Poruchy na spektru autismu neboli pervazivní vývojové poruchy se řadí mezi nejzávažnější znevýhodnění dětského mentálního vývoje, publikuje Thorová (2016). Pojem pervazivní popisuje jako „*všepromikající*“, což znamená, že vývoj dítěte je narušen v několika směrech.

„V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu,

²¹ Užívají se jako náhrada mluvené řeči (Klenková, 2010)

²² Systémy podporující již existující komunikační schopnosti či dovednosti, které jsou nedostatečné pro dorozumívání, uvádí Klenková (2010).

²³ V době zpracování této diplomové práce se stále pracovalo na nové implementaci Mezinárodní klasifikace nemocí (tj. MKN 11).

že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně (Thorová, 2016, s. 59)“

Slowík (2016) zmiňuje tzv. autistickou triádu, mezi níž patří problémy v interpersonální komunikaci, omezená schopnost navazovat vztahy a dezorientace ve vnímání okolního světa. Vágnerová (2004 in Slowík 2016) popisuje další charakteristické rysy, jež jsou typické pro jedince s PAS, uvádí např. stereotypní pohyby, lpění na určitých rituálech, sebepoškozování nebo extrémní reakce na běžné podněty.

Podle Novotné a Kremličky (1997 in Slowík, 2016) se až v 80 % případech spojuje mentální postižení s poruchami autistického spektra, či s jinými psychickými poruchami, jenže některé příznaky poruch autismu a těžkého mentálního postižení jsou si velice podobné, z tohoto důvodu je velmi obtížné provést správnou diagnostiku. Ta se provádí, dle Thorové (2016) na základě konkrétního počtu symptomů ve specifických oblastech, nikdy ne jen podle několika projevů. Diagnostický proces může být ztížen, pokud je k poruchám na spektru autismu přidruženo nějaké další postižení, i přes to se ale u osob, u nichž je podezření, provádí diagnostikování pervazivních vývojových poruch.

Příčiny vzniku poruch na spektru autismu zatím nebyly objeveny. Přístupy ke vzdělávání a výchově těchto osob jsou individuální, odborná literatura doporučuje strukturované učení a využití kognitivně-behaviorální techniky, jež je na něm založena, doplňuje Slowík (2016).

- ***hluchoslepota***

Lorm, společnost pro hluchoslepé, definuje hluchoslepotu z různých hledisek, pro úplnost uvedeme definici, kterou přijala Evropská unie hluchoslepých (EDBU) v Dánsku roku 2003.

„Hluchoslepota je jedinečné postižení, které je způsobeno různorodými kombinacemi sluchového a zrakového postižení. Způsobuje potíže při komunikaci a sociální a funkční interakci a zabraňuje plnohodnotnému zapojení do společnosti (LORM – Společnost pro hluchoslepé z.s., [online].“

- ***s poruchami chování***

Kombinované postižení v souvislosti s poruchami chování je velmi různorodá skupina osob, které se mohou vyskytnou u jakéhokoli jiného postižení jak zdravotního, tak smyslového. Jedná se většinou buď o negativní jevy, jimiž je ovlivněn žák v nevyhovujícím sociálním prostředí (např. alkoholismus, domácí násilí, drogová závislost aj.), nebo poruchy, jejichž charakter se dotýká psychického zdraví. Dle Slowíka (2016) je nejčastějším problémem těchto dětí/žáků snížená úroveň rozumových schopností, nebo přímo mentální postižení. Tito jedinci jsou většinou velmi dobře ovlivnitelní a pokud vyrůstají v dysfunkčním rodinném zázemí, nedokáží rozšifrovat a objektivně posoudit vhodnost svého chování, popřípadě důsledky svých činů. Nedostatečně promyšlené chování může vést k zatčení a následnému odsouzení trestného činu, jak uvádí Bajcura (2005 in Slowík, 2016) „*počty vězněných jedinců s mentálním postižením podle současných statistik u nás (ale i ve světě) převyšují průměrné zastoupení takto handicapovaných osob v populaci až trojnásobně (...)*“. Smutnou skutečností zůstává, že většina těchto dětí, žáků či dospělých je vzhledem ke svému znevýhodnění zmanipulována a zneužita k páchání přestupků jinými, většinou intaktními, osobami (např. spolužáci ve škole).

Souběžné postižení může být také v kombinaci se sluchovými vadami. Terminologické i etiologické pojetí sluchových vad v této práci nebudeme blíže specifikovat, jejich podrobný popis nabízí např. Hádková (2016) a Horáková (2020).

3.2 Podpora žáků se souběžným postižením více vadami

Způsobů, jakými lze podporovat žáka s souběžným postižením více vadami, existuje nespočet. Veškeré formy pomoci se odvíjejí od individuálních potřeb konkrétních jedinců s postižením. Katalogy podpůrných opatření (PO) slouží k tomu, aby pedagogovi vysvětlily, jakým způsobem má pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a které kompenzační či didaktické pomůcky jsou nejvhodnější.

„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (§16 odst. 1 zákon č. 561/2024 ve znění pozdějších zákonů)“

Školský zákon ukládá poskytování podpůrných opatření bezplatně všem žákům, kteří tato opatření nezbytně vyžadují pro své vzdělávání. § 16 dále vymezuje, jakých oblastí se PO týkají. Jedná se o poskytování poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení²⁴, úprava organizace, obsahu, hodnocení, formy a metody vzdělávání a školských služeb, včetně výuky předmětů speciálně pedagogické péče a prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky. PO upravují podmínky u přijímacího řízení a při ukončování studia, zabývají se taktéž použitím vhodných kompenzačních pomůcek (speciálních učebnic, školních pomůcek) a komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých. PO zasahují i do očekávaných výstupů vzdělávání v rámcovém vzdělávacím programu či jiném akreditovaném programu. Mezi PO se řadí taktéž asistenti pedagoga nebo využití jiného/dalšího pedagogického pracovníka (tlumočník, přepisovatel) a vzdělávání podle individuálních vzdělávacích plánů.

Metodika katalogů podpůrných se skládá z obecné části (Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů zdravotního nebo sociálního znevýhodnění), následně byl pro každý druh postižení vytvořen samostatný soubor – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu:

- mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu,
- tělesného postižení a závažného onemocnění,
- narušení komunikačních schopností,
- poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění,
- zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání,
- sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání
- sociálního znevýhodnění.

Všechny zmíněné metodiky jsou přístupné široké veřejnosti online. Kapitola zabývající se kombinovaným postižením je součástí obecné části katalogu podpůrných opatření, která se mimo jiné zabývá taktéž definováním speciálních vzdělávacích potřeb, podpůrných opatření a jejich stupňů. Podle závažnosti postižení se následně volí vhodný stupeň podpory, přičemž

²⁴ Školskými poradenskými zařízeními jsou myšleny pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

první stupeň je pro nejméně závažné poruchy nebo znevýhodnění a pátý naopak pro ty nejobtížnější případy.

„(...) úroveň dopadů zdravotního postižení (znevýhodnění) na vzdělávání je základním východiskem pro rozdělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů podpory (Katalog podpůrných opatření – obecná část, Michalík a kol, 2015, s. 40 [online]).“

Podpůrná opatření jsou dle školského zákona rozdělena do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů v § 2 popisuje podpůrná opatření prvního stupně jako prostředky představující minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Podpůrná opatření prvního stupně jsou určena žákům, u nichž se projevuje potřeba úprav nejen v oblasti vzdělávání, ale také v zapojení do kolektivu. Pokud by žákovi nestačila podpora prvního stupně, je zapotřebí, aby škola, respektive školské zařízení, doporučilo tomuto jedinci pomoc školského poradenského zařízení²⁵, které dokáže konkrétněji specifikovat jeho individuální vzdělávací potřeby. Jestliže se jedná o žáka, jenž ještě nedosáhl plnoletosti, je nutné podle vyhlášky, mít souhlas zákonného zástupce tohoto dítěte (žáka) a to v případě, že se jedná o podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Podpůrná opatření lze poskytovat samostatně nebo v různých kombinacích (různé druhy a stupně), tyto variace musí být samozřejmě v souladu s potřebami žáka a konkrétní druhy podpůrného opatření se mohou poskytovat pouze v jednom stupni.

Podpůrná opatření u žáků se souběžným postižením více vadami

Michalík a kol. (2016) v obecné části katalogu podpůrných opatření upozorňují na problematiku až absurditu sestavení dílčí části metodiky, jež by se zabývala konkrétními opatřeními, které by podpořili žáky se souběžným postižením více vadami. Důvodem je právě mnohočetnost a různorodost kombinací postižení a jejich stupně.

Jestliže vzděláváme žáka s mnohočetným postižením je nezbytné *„identifikovat jednotlivé projevy; analyzovat jejich příčiny; nastavit adekvátní podpůrná opatření (Katalog podpůrných opatření – obecná část, 2015, s. 48)“* Abychom mohli zvolit vhodný stupeň

²⁵ Mezi školská poradenská zařízení se řadí speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.

podpory, musíme sáhnout po dílčích částech katalogů, které odpovídají danému postižení (např. žák s hluchoslepotou – použijí katalog, jenž se zabývá sluchovým postižením a katalog popisující podporu pro zrakové postižení). Jestliže se u žáka projevuje znevýhodnění nebo porucha, která není součástí ani jednoho dílčího katalogu, je zapotřebí pracovat s další odbornou literaturou. Tyto případy se týkají především žáků se specifickými poruchami učení a poruchami chování. S ohledem na závažnost postižení žáka doporučují autoři Michalík a kol. (2015) postupovat dle doporučení školského poradenského zařízení, které by ve své zprávě mělo uvádět konkrétní podpůrná opatření s odkazy na jednotlivé katalogy podpůrných opatření. Obecná část metodiky doporučuje obrátit se s žádostí na speciálně pedagogické centrum, které se specializuje na postižení, jehož dopady mají největší vliv na vzdělávání žáka v případě, že v blízkosti bydliště žáka nebo v jeho spádové oblasti není SPC, které se zaměřuje na mnohačetná postižení.

3.3 Systém společného vzdělávání v České republice a jeho zakotvení v legislativě

V určitém období jsou rodiče postaveni před důležité rozhodnutí, kterým je způsob vzdělávání jejich potomka. Někteří rodiče dětí s kombinovaným postižením se mohou poradit s pracovníky střediska rané péče²⁶ (pokud tuto službu využívají), v jiných případech se mohou obrátit na pedagoga z mateřské školy, popřípadě odborníky ve speciálně pedagogickém centru či pedagogicko-psychologické poradně a někteří se s touto otázkou raději popasují sami.

U dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami může pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum navrhnout odklad školní docházky o 1 rok.

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (§16 odst. 1, zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).“

²⁶ Raná péče je určena pro děti od 0 do 7 let a spadá pod sociální služby spravované zákonem č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Dítě (po nástupu do základního vzdělávání – žák) se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje mít kolem sebe dle Opatřilové (2013) komplexní podporu, což zahrnuje spolupráci specialistů z různých prostředí, nejčastěji z oblastí medicínských, pedagogických, sociálních, a nebo poradenských. Spolupráce výše uvedených odborníků je klíčová, neboť každé z odvětví funguje odlišným způsobem, vychází z odlišných metod, kritérií či hodnocení a při nefunkční spolupráci může dojít k dezorientaci, mystifikaci či stresové situaci u rodičů dítěte s postižením. Což s ohledem na závažnost dané situace není žádoucí. Důležitost spolupráce a kooperace zdůrazňují i Bartoňová, Vítková (2022), jež upozorňují na úspěšnost inkluze, která je závislá právě na efektivitě a vzájemné aktivní komunikaci mezi všemi zúčastněnými.

Výběr vhodné školy může být ovlivněn mnoha faktory, mezi které může patřit např. vzdálenost bydliště od příslušného zařízení, ale především zdravotní stav dítěte, ve smyslu stupně a kombinace jeho postižení. Česká legislativa nabízí rodičům dětí se souběžným postižením několika vad několik možností, kde se jejich děti mohou vzdělávat, V současnosti je možné vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu v rámci společného (inkluzivního²⁷) vzdělávání ve třídách s jejich intaktními vrstevníky, avšak nesmíme opomíjet závažnost postižení a individuální potřeby konkrétních žáků. Bartoňová s Vítkovou (2022) zmiňují, že žáky s těžkým tělesným a kombinovaným postižením najdeme v inkluzivním vzdělávání minimum. Důvodem mohou být právě specifické individuální potřeby a vážný zdravotní stav. Školský zákon (561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) nabízí vzdělávání dětí a žáků s kombinovaným postižením v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle §16 školského zákona, dále pak v ročnících (třídách) přípravného stupně základních škol speciálních, na které navazuje praktická škola jednoletá či dvouletá.

„Pro úspěšné vzdělávání je nutné zajistit specifické vzdělávací nabídky a vhodné podmínky (Bartoňová, Vítková, 2022, s. 70).“

²⁷ Inkluzivní přístupy charakterizuje Slowík (2016) za přirozené začleňování, respektive nevyčleňování, osob s handicapem z majoritní společnosti. Inkluze zahrnuje všechny žáky, rodiče, pedagogy a další osoby, kteří jsou součástí běžné společnosti a podílejí se na jejím vývoji.

4 Čtení s porozuměním u žáků se souběžným postižením (primárně sluchovým)

4.1 Stanovení výzkumných cílů

Pro empirickou část této diplomové práce jsme si stanovili za **hlavní cíl** zanalyzování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků s vícenásobným postižením a jejich porozumění při čtení textu, včetně orientace v něm. Mezi **dílčí cíle** této práce je považován vliv žákova souběžného postižení na porozumění textu. Druhým dílčím cílem je zhodnocení výběru postupů (metod) pro ověření porozumění textu.

Na základě výše vytyčených cílů byla vytvořena sada se čtyřmi **výzkumnými otázkami**:

- VO č. 1: Jak ovlivňuje žáky jejich postižení při čtení s porozuměním?
- VO č. 2: Byly použité metody zvoleny vhodně, aby došlo k porozumění čteného textu?
- VO č. 3: Jaké metody RWCT²⁸ dělaly žákům největší potíže při jejich plnění?
- VO č. 4: Dokáží žáci se souběžným postižením více vadami propojit báji, či úsloví se situacemi ze svého běžného života?

4.2 Metodologie a design výzkumného šetření

Zpracování empirické části diplomové práce proběhlo metodou kvalitativního výzkumu. Švaříček se Šedřovou (2007) popisují tento způsob výzkumu z několika různých úhlů, podle použité metody sběru dat, dle metody usuzování, dle typu dat či na základě způsobu analýzy dat. Hendl (2016) uvádí i negativní definici kvalitativního výzkumu, se kterou přišli autoři Glaser a Corbinová (1989) in Hendl (2016), kteří za kvalitativní výzkum považují jakýkoliv typ výzkumu, jenž nedosahuje výsledků za pomoci statistických metod. Hendl (2016) se proti této definici vymezuje a dodává:

„(...) jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá pouze v absenci čísel. Potíž je v tom, že kvalitativní výzkum je široké označení pro rozdílné přístupy (Hendl, 2016, s. 46).“

Švaříček a Šedřová (2007) vyobrazují kvalitativní výzkum jako výzkumný proces, který probíhá v autentickém (přirozeném) prostředí a v rámci něhož můžeme rozlišovat dvě

²⁸ RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

perspektivy úhlu pohledu. První, dle autorů (2007), zachycuje pohled jedince a jeho chápání zachycených událostí a druhý úhel nám popisuje pohled obecnější, mezikulturní z perspektivy jiné skupiny.

Hendl (2016) považuje za přednosti kvalitativního šetření především získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince, skupiny, události, nebo fenoménu v přirozeném prostředí. Dále kladně hodnotí i možnost navrhovat teorie, studovat procesy a dobrou reakci na lokální situace a podmínky. Naopak mezi nevýhody řadí, Hendl (2016) získávání znalostí, které nemusí být zobecnitelné na populaci a jiná prostředí, testování hypotéz a teorie, analýzu dat i jejich sběr (především kvůli časové náročnosti) a v neposlední řadě také ovlivnitelnost výsledků osobními preferencemi výzkumníka.

Pro získání příslušných odpovědí na vytyčené výzkumné otázky byla zvolena metoda analýzy testových materiálů.

Charakteristika sběru dat, pracovního listu

Sběr dat probíhal během prvního čtvrtletí školního roku 2024/2025 na druhém stupni základní školy zřízené dle §16 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Každému ze zúčastněných žáků byl předložen pracovní list obsahující báji o Sisyfovi a sada otázek a úkolů, které byly zaměřeny na ověření porozumění čtení. V rámci výzkumného šetření žáci vyplňovali pracovní list. Časová dotace na vypracování všech úkolů je ovlivněna individuálními potřebami některých žáků. S ohledem na specifické potřeby vzdělávání doporučujeme vyhradit si dvě vyučovací hodiny, tj. 2 x 45 minut. Dva z vybraných žáků vypracovávali pracovní list mimo vyučování (v odpoledních hodinách). Důvodem jejich práce mimo výuku byla absence ve škole v době, kdy bylo prováděno výzkumné šetření.

Pracovní list, respektive soubor pracovních listů, se skládá ze čtyř stran, přičemž na první stránce jsou uvedeny dvě ukázky, na zbylých třech jsou zadání a prostor pro jejich vypracování. Žánr báje byl vybrán z toho důvodu, že se s ním na druhém stupni základní školy žáci setkávají opakovaně. V nižších ročnících v rámci seznámení s novým literárním žánrem a ve vyšších ročnících to může být například během výuky literární historie.

Ukázka č. 1 je prozaický text, který byl vybrán z knihy *Proč se říká...? ječí jako siréna, je to sisyfovská práce, chová se jako barbar... a další známá úsloví*. Jedná se o příběh, v němž

je vysvětleno úsloví Sisyfovská práce. Tento text byl vybrán s ohledem na menší rozsah a slovní zásobu, která je jednodušší než v báji od Eduarda Petišky a jeho díle Staré řecké báje a pověsti. Ukázka č. 2 je epická básnická skladba, jež je spjata s řeckou bájí o Sisyfovi, na rozdíl od vážného ladění původní báje, je tato báseň humorná a přináší jistou nadsázku k celému příběhu.

K oběma ukázkám patří i sada devíti otázek a úkolů. Úkol č. 1 a 6 je zaměřen na čtení jednotlivých ukázek, v rámci prvního úkolu mají žáci barevně podtrhávat slova, jejichž významu nerozumí. Otázky číslo dvě, tři a čtyři jsou zaměřeny na práci s informacemi, které žák získá během čtení textu v ukázce č. 1. Třetí otázka se od druhé odlišuje především tím, že je zaměřena na práci s chybou, tj. ověřování pravdivé informace z textu. Žák v tomto cvičení ověřuje celkem šest tezí. Za každou větou jsou na výběr dvě písmena (jedno ve variantě ANO, druhé v možnosti NE), po zakroužkování všech odpovědí by měl v tajence vyjít název města, v němž údajně Sisyfos vládl. Tuto informaci by si měli žáci uvědomit a zapracovat ji do otázky č. 4, jež se zaměřuje právě na souvislost mezi tajenkou a přečteným textem z ukázky č. 1. Poslední úkol, který se primárně týká úryvku č. 1 je práce s emocemi a pocity čtenáře. V úkolu č. 5 má čtenář doplnit do divadelních masek pozitivní i negativní události, či pasáže, které se v textu objevily, nebo které ho nějakým způsobem zaujaly.

Úloha č. 6 slouží jako pokyn pro přečtení textu v ukázce č. 2, tento úkon je důležitý pro vypracování následujícího úkolu. Pro vypracování sedmé otázky je zapotřebí vynaložení větších čtenářských dovedností. K zápisu odpovědí byl využit tzv. Vennův diagram. Cílem této úlohy je posoudit, zda žák dokáže zpracovat informace z obou přečtených ukázek a vzájemně je porovnat. Čtenář nemá pouze vypsát odlišnosti mezi oběma texty, ale také se zamyslet nad společnými rysy. Jako možné odpovědi můžeme předpokládat, že proband do společných znaků napíše postavu Sisyfa a u jednotlivých textů může posuzovat délku, obsah, čas (minulost, přítomnost), nebo literární druh, případně formu.

Osmý úkol je zaměřený na vyvození významu sousloví „sisyfovská práce“. Žák by měl po přečtení obou textů dojít k závěru, že se jedná o nějakou namáhavou činnost, která pro něho nemá žádný podstatný význam, tudíž ji vykonává zbytečně.

Otázka č. 9 je čistě individuální a týká se vlastních zkušeností žáka. Proband by si při plnění této úlohy měl uvědomit význam sousloví a propojit jej se svým životem.

Závěrečný úkol je věnován dramatizaci, při níž by se žáci měli pokusit sehrát bájný příběh o Sisyfovi. Detaily provedení záležitosti čistě na dětech a pedagogovi, který výuku vede. Přehrání báje může posloužit jako závěrečná reflexe pro ověření porozumění textu, ale také ji můžeme pojmut jako dlouhodobý projekt, do nějž budou zapojeny i mezipředmětové vztahy (např. ve výtvarné výchově se namalují kulisy, v českém jazyce připravíme scénář představení, v dějepise probereme/zopakujeme antické Řecko a v matematice můžeme připomenout Pythagorovu větu...)

Charakteristika zkoumaného vzorku

Do výzkumného šetření byli zařazeni žáci druhého stupně pražské základní školy zřízené podle § 16 školského zákona (č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Probandi byli vybráni do výzkumu po předchozím rozhovoru s jejich vyučujícím a s doporučením pracovníka speciálně pedagogického centra. Jednalo se celkem o šest žáků, z nichž jedno bylo děvče a zbylý výzkumný vzorek tvořili chlapci.

Žáci (probandi)

S ohledem na dodržení anonymity a ochranu osobních údajů vybraných žáků byla pro jednotlivé probandy zvolena náhodná jména, konkrétně Kristian, Jonáš, Matyáš, Daniel, Viktor a Sabina. Všichni zúčastnění probandi komunikují orálně.

Kristian je patnáctiletý chlapec, kterému byl v raném dětství diagnostikován centrální hypotonický syndrom, v jehož důsledku se u chlapce mimo jiné projeví i logopedické obtíže. Ve škole se u Kristiana začaly projevovat obtíže, které byly posléze přisouzeny nerovnoměrnému vývoji centrální nervové soustavy a následně podezřením na syndrom ADHD²⁹, SPU³⁰, vývojovou dysfázii a dyspraxii. Po absolvování části prvního stupně přestoupil na žádost rodičů do jiného typu školy taktéž zřízené dle § 16 školského zákona. V oblasti čtení udělal Kristian velký pokrok, ale i nadále u něj převládají velké obtíže (delší slova slabikuje, u některých slov si domýšlí konec). Kristián je žákem 9. ročníku.

²⁹ „ADHD (attention deficit hyperactivity disorder – syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou) (Słowik, 2016, s. 134).“

³⁰ SPU – specifické poruchy učení

Matyášovi v době výzkumného šetření bylo 13 let a docházel do 7. ročníku. V raném věku mu byla diagnostikována centrální hypotonie³¹ spolu s di Georgovým³² syndromem. Ve věku dvou let mu byla dále diagnostikována těžká nedoslýchavost, která je od té doby kompenzována sluchadly na obou uších. Chlapec vnímá řeč sluchem za podpory odezírání, hypotonie je patrná taktéž v oblasti mluvidel, což se výrazně projevuje na Matyášově mluvním projevu. Jeho slovní zásoba je dle vyšetření podprůměrná, avšak pasivní slovní zásoba převyšuje tu aktivní. V oblasti čtení nemá problém text přečíst správně a bez chyb, ale ne vždy úplně rozumí zadání. Matyáš navzdory svému znevýhodnění velmi rád sportuje, věnuje se hlavně florbalu a fotbalu.

Viktorovi je 14 let a chodí do deváté třídy. Stejně jako u Matyáše se i u něj v dětství projevil di Georgův syndrom. S postupem času byla Viktorovi diagnostikována také vývojová dysfázie, porucha koncentrace pozornosti a mírná převodní porucha sluchu. Jak již bylo uvedeno výše (u Matyáše) s di Georgovým syndromem je spojeno oslabení svalstva, které se u Viktora projevuje hlavně v mluveném projevu (diagnostikována orální dyspraxie). Viktorovo čtení je na dobré úrovni, občas mu dělají potíže souhláskové skupiny (např.str-; stř.-) při čtení nahlas, a to v důsledku oslabených artikulačních schopností. Během čtení je patrná nedbalost v oblasti intonace, jež se projevuje především v závěrečných pasážích vět.

Jonáš (15 let) navštěvuje poslední ročník, tj. 10. třída, základní školy pro žáky se sluchovým postižením. Ve třech letech u něho bylo zjištěno středně těžké až těžké sluchové postižení na obou uších, které je kompenzováno sluchadly. Mimo sluchového postižení se u Jonáše projevují také rysy vývojové dysfázie. Kromě oboustranné sluchové vady mu byl diagnostikován také syndrom ADHD a specifické poruchy učení. Během čtení Jonáš často nedočítá slova do konce a domýšlí si koncovky.

Danielovi je dvanáct let a navštěvuje 7. ročník základní školy. Danielovo souběžné postižení spočívá v kombinaci oboustranného sluchového postižení a vývojové dysfázie, která velmi vážně postihuje probandovu expresivní i perceptivní stránku řeči. Percepční sluchová vada

³¹ Hypotonie – oslabení svalstva

³² „Di Georgův syndrom je vzácný závažný vrozený syndrom, pro který je charakteristický rys nevyvinutí brzlíku (tzv. aplazie thymu) a příštítných tělísek a poruchou aortálního oblouku v důsledku poruchy vývoje 3. a 4. žaberní výchlipky. Mohou být přítomny ještě další anomálie (čelisti, obličej, boltců apod. (Velký lékařský slovník, [online]).“

je kompenzována na obou uších pomocí sluchadel. Daník dokáže správně přečíst předloženou ukázkou, avšak přečtený text si nepamatuje a je zapotřebí mu poskytnou velkou pomoc, především v oblasti porozumění slov a děje. Daniel píše tiskacím písmem, občas je nejistý v pořadí hlásek, pokud pochopí obsah slov, je schopen se sám opravit.

Proband komunikuje velmi ochotně, během rozhovorů sleduje obličej mluvčího a snaží se pochopit otázku a téma diskuze. Reaguje především na vybraná slova (kterým porozuměl) než na větu jako celek.

Sabina je třináctiletá žákyně sedmého ročníku, u níž se od narození postupně vyvinuly několikanásobné zdravotní obtíže. Krátce po narození jí byla diagnostikována vývojová porucha srdce. Po medikaci došlo k závažným zdravotním problémům v trávicím traktu a po několika prodělaných operacích byl zaveden stomický sáček. Zhruba ve věku pěti let se začala projevovat sluchová vada, která byla nakonec vykompenzována kochleárním implantátem. Mimo výše zmíněné zdravotní obtíže má Sabinka zavedený také žilní katetr. S ohledem na věk je dívka drobného vzrůstu, téměř vždy je pozitivně naladěna, nedělá jí velké obtíže přizpůsobit se nové situaci. Nedělá jí problém dorozumívat se, její řeč je srozumitelná, avšak slovní zásoba je méně obsažná. Její projev je velmi spontánní, často vypráví příběhy mimo téma konverzace. Kognitivní neverbální schopnosti i ty verbální jsou dle vyšetření v SPC na spodní hranici lehkého mentálního postižení. S ohledem na své znevýhodnění se stále zlepšuje ve svých dovednostech (např. rozvoj v oblasti pasivní i aktivní slovní zásoby). Ve srovnání s dětmi stejného věku jsou v oblasti čtení patrné nedostatky. Sabina hláskuje a slabikuje, často si domýšlí konec slov, během čtení málo rozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, zaměňuje grafémy, které jsou si podobné tvarem.

4.3 Interpretace výzkumného šetření

K vytyčeným výzkumným otázkám byly zjištěny tyto výsledky.

VO č.1: *Jak ovlivňuje žáky jejich souběžné postižení při čtení s porozuměním?*

Během průběhu výzkumného šetření bylo zjištěno, že největší potíže při vypracování úkolů byly u **Sabiny**, která i přes své velké nadšení a veškerou snahu velmi obtížně chápala, o čem je příběh, jenž čte. Již během četby jsme si postupně vysvětlovali významy slov i dějovou linii, avšak i přes to bylo zapotřebí velké dopomoci při plnění následujících úkolů. Během

čtení ukázky č. 1 třikrát odbočila od příběhu a začala vyprávět o jiných nesouvisejících věcech. Při četbě zaměňovala jednotlivé hlásky a domýšlela konce slov. Delší nebo cizí slova, včetně jména – Sysifos, nebyla schopna přečíst správně, ani po zakrytí slova a postupném odkrývání jednotlivých slabik. Nedostatky se objevily také v písemném projevu, kdy Sabina vynechává některé grafémy (samohlásky, někdy také i souhlásky), např. slovo „matika“ zapsala jako „MTK“. Správný zápis slova byl proveden pouze v případě, kdy jí bylo slovo postupně vyhláskováno (viz příloha č. 2 – Pracovní list Sabina). Jako nejméně problematické cvičení lze u Sabiny považovat cvičení č. 3, kde byla schopna bez větší pomoci určit tři správné odpovědi.

Matyáš zpočátku otálel v samostatné práci, během čtení příběhu přikyvoval a následně se zeptal na význam čtyř slov. Při vyplňování odpovědí váhal, nechtělo se mu moc pracovat samotnému, aby neudělal chybu. Po přeformulování a dovysvětlení zadání začal aktivně, a úspěšně vyhledávat odpovědi v textu k úkolu č. 2. Problém s porozuměním nastal také u ukázky č. 2, kdy Matyáš zprvu vůbec nerozuměl, o čem báseň je. Nicméně poté, co jeho spolužáci uvedli několik rozdílů mezi oběma ukázkami, dokázal sám najít některé společné i odlišné rysy. Matyášův testový materiál si lze prohlédnout v příloze č. 3.

S velkým nadšením se zúčastnil v závěru hodiny dramatizace, v níž ztvárnil postavu Smrti.

Viktorova pozornost byla během čtení dvakrát narušena (začal se dívat z okna, poté kreslil propiskou na okraj sešitu), avšak i přes počáteční nepozornost se dokázal znovu zaměřit na čtení báje. Během četby i po ní se Viktor doptával na významy vybraných slov (viz Příloha 4). V průběhu četby se Viktor zadrhl na slově „lstivý“, problémovou se stala především hlásková skupina na začátku slova. Původně ji četl jako „i-sti-vý“, po upozornění, že počáteční písmeno je „L“ se snažil o správné přečtení. Nicméně se kvůli svému znevýhodnění (oslabené svalstvo v oblasti mluvidel) několikrát (asi 3x) zastavil (zadrhl) a zkoušel si slovo přečíst znovu a správně. Při plnění úkolů v testovém materiálu se přeptal na zadání pouze ve výjimečných situacích. Převážně se jednalo o ujištění, zda správně rozumí pokynům. Největší problém v oblasti porozumění zadání byl u cvičení sedm. Avšak po pár minutách pochopil, co se po něm vyžaduje a začal pracovat. Jako jeden z mála z celé třídy a dalších vybraných probandů dokázal sám dojít k vysvětlení, co znamená ustálené slovní

spojení – *sisyfovská práce* a propojit jej se svým životem, viz Viktorův pracovní list – otázky osm a devět.

Jeden z nejstarších probandů **Jonáš** se zpočátku k zadané práci stavěl odtažitě, spíše negativně. Po prvotním přečtení tvrdil, že všem slovům rozumí, ale na pobídku, aby vysvětlil ostatním vybraná slova (např. krůpěje, valoun aj.) nebyl schopen reagovat. Při čtení dvakrát zaměnil souhlásky d, b, p. Místo *domu* četl *bomu* a *pod* přečetl jako *bod*, u několika dalších slov nepřečetl správně koncovku a nahradil ji jinou, již si vymyslel. Během vyplňování testového materiálu měl neustálou potřebu mluvit se svým spolužákem o jiných tématech než těch, která se týkala ukázky. V průběhu výzkumného šetření byl proband velmi nesoustředěný, k vyplňování testových otázek přistupoval pasivně a většinu odpovědí doplňoval až poté, co odpověď zapsal nebo řekl některý z jeho spolužáků. Na upozornění ze strany učitele, aby se začal soustředit na práci a přestal si povídat a rušit ostatní, odpověděl, že nerozumí, protože špatně slyší. Sluchová vada je však velmi dobře kompenzována, takže faktorem špatného porozumění byla v tomto případě nepozornost a nezáměr o práci. Podíl na špatné srozumitelnosti nesou samozřejmě i rysy vývojové dysfázie, ale i přes tato vážná znevýhodnění by porozumění bylo větší, kdyby se Jonáš více soustředil a nerozptyloval svou pozornost rozhovorem se spolužákem.

Druhým patnáctiletým probandem je **Kristian**, jenž na rozdíl od Jonáše měl velmi pozitivní přístup. Ačkoliv byl v dobré náladě, porozumění textu i zadání bylo velmi problematické. Kristián si během četby ani po ní nepodtrhal žádná slova, ani si nic nezapsal k úloze č. 1. U plnění druhého úkolu se však projevilo jeho neporozumění. Většinu otázek, kromě jména hlavní postavy a jména boha, vypracovával za pomoci učitele. Po nasměrování ke konkrétní pasáži (větě) následně dokázal zpracovat odpověď k požadované otázce. Tento proband trávil dlouhou dobu zápisem odpovědí, protože dbá na čitelnost svého písemného projevu. Čas trávený zápisem odpovědí se projevil i na jeho pozornosti, kdy s postupem času začal ztrácet pozornost vlivem únavy. Další problémy s porozuměním se projevily i v úlohách č. 3, 4 a následně i u pátého cvičení (divadelních masek), u něhož vůbec nepochopil, co se po něm vyžaduje. Ani po několikanásobném vysvětlení a modifikování zadání nedošlo u Kristiana k progresu, to samé se projevilo i u cvičení č. 7., které taktéž nevyplnil.

Daniel přečetl část ukázky bezchybně a bez sebemenšího zaváhání, pokud pomineme špatnou výslovnost vybraných hlásek (např. „Ř“), která je zapříčiněna právě Danielovým sluchovým postižením. Těžká forma vývojové dysfázie v kombinaci se zmíněnou sluchovou vadou neumožňuje Danovi pochopit čtený text hned při čtení. Po přečtení byl Danovi znovu celý příběh ve zjednodušené formě převyprávěn (tento proces se zopakoval třikrát) i poté však byla od probanda vyžadována neustálá přítomnost učitele, protože samostatně nebyl schopen pracovat. Stejně jako u Kristiana, tak i u Dana bylo zapotřebí ukázat žákovi konkrétní pasáže v nichž se nachází odpověď a ani za těchto podmínek nebyl Daniel schopný odpověď pokaždé najít.

VO č. 2: *Byly použité metody zvoleny vhodně, aby došlo k porozumění čteného textu?*

Na ověření porozumění jednotlivých žáků byly využity metody RWCT, které se zaměřují na práci s textem i na psaní a vedou žáky k učení se kritickému myšlení. Základem metody RWCT je třífázový cyklus učení (evokace, uvědomění a reflexe). V první fázi učitel společně se žáky zopakoval pojem bible, následovala druhá fáze uvědomění, během níž žáci četli bájný příběh o Sisyfovi a začali plnit úlohy v testovém materiálu. Závěrečná fáze reflexe byla prolnta se závěrečnými úkoly, v nichž měli žáci propojit situace z osobního života s pojmem sisyfovská práce, případně báji zdramatizovat. Zadání testových otázek včetně dvou ukázek jsou součástí Přílohy č. 1 – Pracovní list s texty. Úkoly v testovém materiálu byly zaměřeny především na vyhledávání informací v textu (ukázka č. 1) a posuzování jejich pravdivosti. Probandi si na základě plnění úkolů č. 2 a 3 měli osvojit a rozvíjet právě tyto dovednosti, tj. ověřování a vyhledávání dat. Testové otázky byly zaměřeny mimo jiné i na propojení již získaných odborných vědomostí s vybraným textem, tzn. žáci jsou seznámeni s literárním žánrem³³ – báje, vědí, jaké má charakteristické znaky a dokáží ho po přečtení ukázky rozeznat, žáci dokáží propojit získanou informaci z tajenky a zařadit ji do kontextu přečtené ukázky (viz otázka č. 4). Úloha č. 5 byla zaměřena na emoční stránku, zda dokáže žák posoudit z přečteného textu klady a zápory v ději. Sedmá úloha byla zaměřena na porovnávání dvou textů, jenž se od sebe lišily literární formou i žánrem, avšak spojovalo je téma „sisyfovská práce“. Osmá úloha byla zaměřena na strategie vysuzování

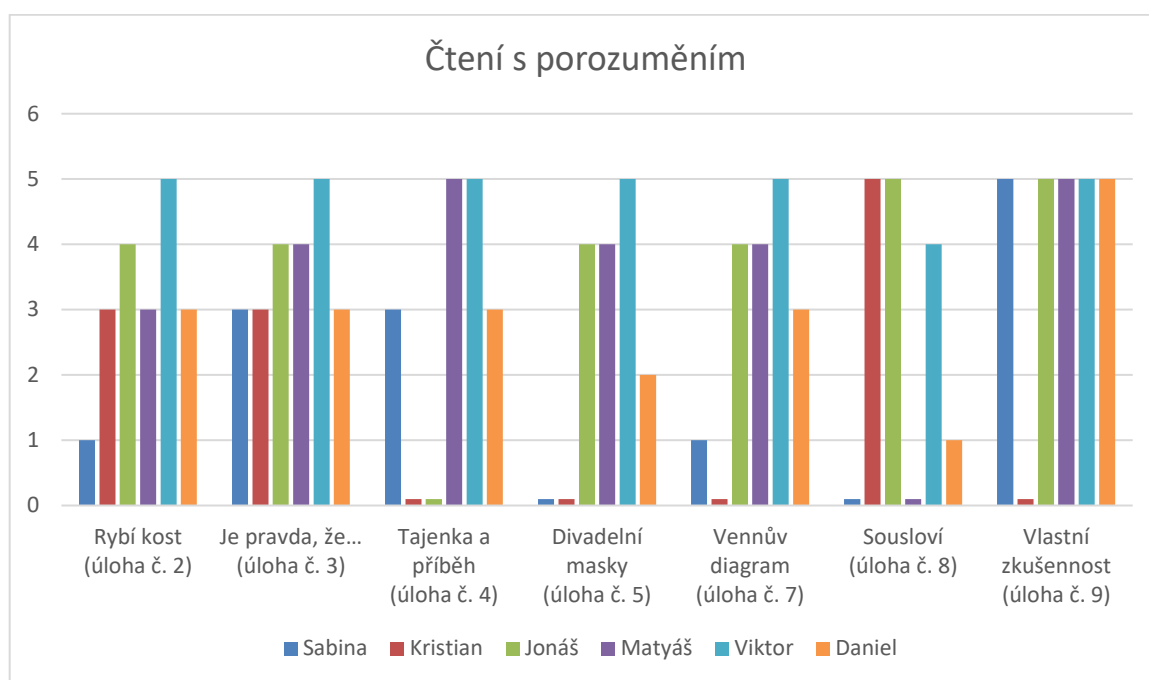
³³ Literární žánr (báje) není součástí testového materiálu, nicméně tento pojem byl připomenut v úvodu vyučovací hodiny.

(vyvozování), v rámci něhož měli žáci dojít k definování českého sousloví „sisyfovská práce“. Poslední úkol měl podobně jako otázka č. 4 ověřit porozumění za pomoci propojení získaných informací z textu s osobními zkušenostmi.

Použité úlohy považujeme za vhodně zvolené, avšak s ohledem na specifické vzdělávací potřeby žáků a jejich nízkou úroveň porozumění a omezenou schopnost práce s textem je nutná dopomoc pedagoga. Například podpora při koncentraci, modifikování zadání, motivace k dokončení práce a vysvětlování neznámých pojmů. Zvolené úlohy byly zvládnutelné pouze za podpory učitele. Další možná podpora porozumění by byly animace k textu.

VO č. 3: *Jaké metody RWCT dělaly žákům největší potíže při jejich plnění?*

Náročnost jednotlivých metod zobrazuje graf, *Metody RWCT v testovém souboru*, uvedený níže. Pro hodnocení úloh byla zvolena bodová škála 0 – 5 bodů, kdy maximální počet bodů, tj. 5, označuje úspěšné splnění. V přílohách, tj. v testových souborech můžeme vidět vyplněné úlohy se správným řešením, ale v grafu vybraní probandi nedosahují maximálního bodového ohodnocení. Snížení bodů proběhlo u těch probandů a úloh, kde byla nutná asistentce učitele či modifikace zadání, nebo bylo řešení úlohy opsáno z tabule. Snížení bodové hranice z důvodu dopomoci učitele proběhlo u Jonáše, Sabiny, Daniela a Matyáše, zbylí probandi tzn. Kristian a Viktor pracovali po celou dobu testování sami (až na malé výjimky).



Graf č. 1: *Metody RWCT v testové sadě*

Z dat uvedených v grafovém schématu nám jasně vyplývá, že nejvíce problematické úlohy byly č. 4, 5 a 8, v nichž vždy dva probandí získali nulové hodnocení. V úloze č. 4, která se zabývala propojením tajenky s příběhem, nebyli Kristian ani Jonáš schopni propojit řecké město Korint, výsledek v tajence, s kontextem příběhu (místo, kde žil a vládl Sisyfos). Stejně na tom byl i úkol s divadelními maskami, kdy opět Kristian a Sabina nezískali žádný bod. Sabina sice v závěru do společných rysů obou ukázek napsala jméno Sisyfos, ale zápis proběhl až poté, co jí na podobnost upozornila vyučující. Poslední problematickou úlohou bylo vysvětlení ustáleného slovního spojení. V tomto případě nebyli schopni interpretace Sabina a Matyáš. Matyáš odpověď opsal z tabule po zaznění správné odpovědi a Sabina si odpověď nezapsala, důvodem byla narušená pozornost a únava dívky. V těchto úlohách, tj. 4, 5 a 8 dosáhl maximálního počtu Viktor, v úloze č. 4 navíc i Matyáš. Sabinu s Danielem bylo zapotřebí při plnění úlohy č. 4 nasměrovat na patřičný odstavec a posléze i větu, v níž po několika minutách, našli odpověď. V úloze č. 5 si kromě Viktora obstojně vedli také Jonáš s Matyášem, a dokonce i Daniel přispěl dvěma vlastními odpověďmi k řešení úlohy. Poslední problematickou úlohou bylo č. 8, kdy Sabina ani Matyáš nedokázali vysvětlit nebo ukázat na příkladu význam sousloví. Ani u Daniela neproběhla správná interpretace, původní

odpověď zněla „trest“ viz příloha – pracovní list Daniel, což odkazuje na situaci v příběhu, z toho důvodu mu byl udělen alespoň jeden bod (propojení s kontextem báje).

VO č. 4: Dokáží žáci se souběžným postižením více vadami propojit báji, či úsloví se situacemi ze svého běžného života?

Poslední otázka testové sady byla zaměřena na situace ze života probandů. Z výše uvedeného grafu je na první pohled viditelné, že pět ze šesti vybraných probandů bylo schopno uvědomit si nějakou činnost, s níž se opakovaně potýkají a dělá jim problémy. K zadání této úlohy je nutné poznamenat, že u Sabiny, Daniela, Kristiana a Matyáše proběhla modifikace zadání, tzn. zjednodušení otázky – *Dělá ti něco problémy? Existuje nějaká práce, činnost nebo předmět ve škole, který ti pořád nejde? Jakou práci nebo činnost pořád musíš opakovat, ale přijde ti jako zbytečná?*

Všichni probandi doplnili alespoň jeden příklad. U některých uvedených odpovědí jsou patrné dysgramatismy. Sabina uvedla, že je pro ni sisyfovskou prací matematika. Jonáš zmínil opakované fotbalové utkání proti starším a silnějším spoluhráčům. Matyáš si vzpomněl na pečení cukroví. Viktor s Danielem uvedli hned několik příkladů, které se týkaly převážně domácích prací – mytí nádobí, hrabání listů.

Kristian byl jediný z probandů, který nebyl schopen vymyslet žádný příklad ze života, nestalo se tak ani po upozornění učitele, kdy bylo Kristianovi znovu vysvětleno, že se to má týkat jeho samotného, a ne bájného Sisyfa.

5 Hodnocení čtení s porozuměním žáků se souběžným postižením (primárně sluchovým)

5.1 Shrnutí výzkumného šetření

Empirická část diplomové práce, která nese název *Čtenářská gramotnost u žáků se souběžným postižením* více vadami byla provedena formou kvalitativního výzkumu. K uskutečnění výzkumného šetření byla zvolena metoda analýzy testového materiálu, který byl vyplněn šesti vybranými probandy. Hlavním cílem diplomové práce bylo zanalyzování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků se souběžným postižením více vadami a jejich porozumění při čtení textu.

Za dílčí cíle byly zvoleny vliv žákova souběžného postižení na porozumění textu a zhodnocení postupů pro ověření porozumění textu.

Výchozí dílčí cíle byly plněny na základě vytyčených výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1: *Jak ovlivňuje žáky jejich postižení při čtení s porozuměním?*

Vliv postižení při čtení s porozuměním je individuální u každého z probandů a odvíjí se od stupně konkrétního znevýhodnění nebo poruchy. Během výzkumného šetření bylo zjištěno, že nesprávné porozumění není vždy odvozeno od sluchové vady, ale může být zapříčiněno také malou pozorností, vývojovou dysfázií, chybným čtením nebo nezájmem o předkládaný text. Jednotlivé specifické potřeby vybraných žáků nejen se sluchovým postižením se netýkaly pouze problémového čtení a porozumění textu, ale vliv postižení byl znát také ve vyjádření v jejich písemném projevu.

Výzkumná otázka č. 2: *Byly použité metody zvoleny vhodně, aby došlo k porozumění čteného textu?*

Jak už bylo popsáno v předešlé kapitole, postupy pro ověření čtení s porozuměním byly zvoleny v rámci metod kritického čtení a psaní (RWCT), které byly zaměřeny na práci s textem a kritické myšlení. Jednotlivé úlohy se soustředily na vyhledávání potřebných informací v textu, ověřování pravdivosti konkrétních tvrzení a propojování získaných informací se souvislostmi v textu. Další postupy, jež byly využity ve výzkumném šetření, se zaměřily na porovnání prozaického textu a básnické skladby. Kromě srovnávání dvou textů

odlišujících se literární formou bylo jako další postup použito propojení situace z předloženého textu s osobním životem. Úlohy připravené na základě metod RWCT jsou koncipovány tak, aby žákovi napomohli k porozumění. V rámci výzkumného šetření byly zvolené úlohy použity **vhodně**, avšak u vybraných probandů, vzhledem k jejich speciálním potřebám, byla nutná podpora pedagoga.

Výzkumná otázka č. 3: *Jaké metody RWCT dělaly žákům největší potíže při jejich plnění?*

Pro lepší orientaci mezi více problematickými úlohami a vlastním plněním probandů bylo v rámci této výzkumné otázky sestaveno grafové schéma, které nabízí přehled bodového ohodnocení probandů v jednotlivých úlohách testového materiálu. Jakožto nejproblematictější úlohy byly označeny č. 4, 5 a 8. Z čehož vyplývá, že největší obtíže měli žáci s postupy, které se týkaly propojení tajenky s kontextem báje o Sisyfovi, dále pak s vyhodnocením kladných a negativních jevů v ději a v neposlední řadě také s interpretací sousloví „*sisyfovská práce*“.

Výzkumná otázka č. 4: Dokáží žáci se souběžným postižením více vadami propojit báji, či úsloví se situacemi ze svého běžného života?

Výzkumné šetření ukázalo, že žáci se souběžným postižením, které je u většiny z nich primárně sluchové, dokáží na základě interpretovaného slovního spojení propojit děj báje o Sisyfovi se svými vlastními zkušenostmi z dosavadního života. Pouze jeden z probandů nebyl schopen propojení této souvislosti.

5.2 Doporučení pro praxi

Důležitost čtení a obzvláště čtení s porozuměním je nedílnou součástí našich běžných životů, proto bychom měli neustále podněcovat děti k četbě a nenechávat to jen na školním vyučování. U dětí, kterým jejich speciálně vzdělávací potřeby neumožňují stát se úspěšným zdatným čtenářem bychom se měli zaměřit alespoň na požitek z četby a pokud dítě není schopno přečíst si samo knihu, nabídnout mu jinou variantu, např. v podobě audioknihy nebo komiksu. Vše je ale závislé na aktuálních potřebách daného jedince. Velmi obtížně, a navíc zbytečně budeme žákovi s těžkou sluchovou vadou vnucovat audioknihy, z níž nebude mít žádný prožitek, naopak žák, který se bude potýkat se specifickými poruchami učení může tento způsob četby ocenit.

Čtenářství ve škole bychom měli podporovat nejen krásnou beletristickou literaturou, ale měli bychom naučit žáky pracovat také s neumeleckými texty, např. čtení jízdních řádů, vyhledávání cen v cenících pro různé věkové kategorie lidí, otevírací dobu atd. Ano, existují různé aplikace, které dokáží vyhledat konkrétní spoj, internetový vyhledávač nám může ihned vyhledat konkrétní cenu pro náš věk, avšak ne vždy máme možnost přístupu k internetu nebo se nahlédnutí do aplikace. Z těchto důvodů je důležité rozvíjet čtenářskou gramotnost nejen u intaktní populace, ale také i u osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi další faktory, které by neměly být opomenuty, a naopak by měly být zdůrazněny, protože souvisí také se čtenářskou gramotností a osobním životem, patří rozvoj slovní zásoby, lepší písemný projev a v neposlední řadě sem může zařadit také kulturní rozhled.

Všechny výše uvedené faktory by měly být stále rozvíjeny a měl by na ně být kladen důraz nejen ve školství, ale především mezi širokou veřejností, která by mladou generaci začínajících i pokročilých čtenářů měla ve čtenářství podporovat i skrze moderní technologie. Například tím, že by byla vytvořena platforma spojující knihovny, jež by žákům nabízela konkrétní díla na základě jejich požadavků.

Závěr

Diplomová práce pojednává o čtenářské gramotnosti u žáků se souběžným postižením více vadami. Cílem závěrečné práce bylo postihnout problematiku čtení s porozuměním u žáků se souběžným postižením a zanalyzovat jejich čtenářskou gramotnost.

Teoretická část se v úvodní kapitole zabývala vymezením pojmů čtení, čtenářská gramotnost a čtenářská strategie. V rámci vymezení pojmu čtení byly popsány i vybrané metody čtení, jako je metoda splývavého čtení, analyticko-syntetická metoda a metoda genetická. Čtenářská gramotnost nabízí definování několika českých i zahraničních zdrojů. První kapitola obsahuje mimo jiné i zahraniční studii, která se zabývá čtenářskou gramotností u žáků se smyslovým souběžným postižením, konkrétně žáků se sluchovým postižením a dyslexií.

Druhá kapitola byla rozdělena do dvou podkapitol a detailně se zabývala dokumentárním zakotvením čtenářské gramotnosti v kurikulárních dokumentech a v mezinárodních výzkumech. Kapitola popisuje čtenářskou gramotnost v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání, především ve vzdělávacích oblastech Jazyk a jazyková komunikace a v RVP pro základní vzdělávání pro základní školu speciální, pak v oblasti Jazykové komunikace. Z mezinárodních dokumentů bylo představeno šetření PISA a PIRLS, u nichž byly zveřejněny i poslední výsledky českých žáků, jež se těchto výzkumů zúčastnili.

Následující kapitola byla věnována žákovi se souběžným postižením více vadami. Tato kapitola nabízí definici postižení a nejčastější kombinace souběžného postižení. Kapitola blíže nepopisuje sluchové postižení, ale nabízí autorky, jež se sluchovými vadami i poruchami zabývají podrobněji. Kromě vybraných postiženích se třetí kapitola zabývá také podporou žáků se souběžným postižením. Věnuje se podpurným opatřením a vzdělávacímu systému, především možnostem vzdělávání žáků se souběžným postižením více vadami v České republice.

Poslední dvě kapitoly diplomové práce jsou věnovány empirické části, v níž bylo zkoumáno čtení s porozuměním u žáků se souběžným postižením. Výzkumné šetření proběhlo v designu kvalitativního výzkumu, během něhož bylo vypracováno šest testových materiálů,

které se týkaly řecké báje o Sisyfovi. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem šest probandů, tj. žáků druhého stupně základní školy, jež byla zřízena podle § 16 školského zákona. Výsledek šetření přinesl zjištění, že nejproblematictějšími úlohami byly takové, které se zabývaly interpretací sousloví sisyfovská práce, dále pak úkoly zabývající se porovnáváním obsahu (klady X zápor) textu a v neposlední řadě také propojení zjištěné informace, tj. tajenky s kontextem bájného příběhu. Výzkumné šetření také ukázalo, že vybrané úlohy byly funkční, ale u vybraných žáků byla potřebná pomoc ze strany pedagoga.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Edukace a intervence žáků s těžkým a souběžným postižením více vadami se zřetelem na didaktické aspekty: teorie, výzkum, praxe*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022. ISBN 978-80-7603-347-4.
- FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků druhého ročníku základní školy. Monografie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5610-2.
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní. Pedagogika*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.
- FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel a VOSTRÝ, Michal. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. 3., rozšířené vydání. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2024. ISBN 978-80-7684-301-1.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- KOL. AUTORŮ. *Metodiky pro 1. a 2. stupeň zaměřené na čtenářskou gramotnost a místně zakotvené učení: Vzduchoplavec Kráčmera - učíme vaše žáky "číst" region, ve kterém žijí, a mít ho rádi*. Praha: Antikomplex, 2012. ISBN 978-80-904421-4-6.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: Narušení komunikační schopnosti. Logopedická prevence. Logopedická intervence v ČR. Příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 80-247-1110-9.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Psyché. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Edukace jedinců s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: 2016 Masaryková univerzita, 2013. ISBN 978-802-1062-214.

- PETRÁČKOVÁ, Věra a KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd, 1998. ISBN 80-200-0607-9.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.
- ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

Legislativní dokumenty

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
In: https://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: ve znění účinném od 1. 1. 2018. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Rámcový vzdělávací program pro speciální vzdělávání. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani/>

Elektronické zdroje

- ALTMANOVÁ, Jitka; HAUSENBLAS, Ondřej; HESOVÁ, Alena; KOŠTÁLOVÁ, Hana; KOUBEK, Petr et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf.
- *Globální čtení*. Online. 2024. Dostupné také z: <http://www.globalni-cteni.cz/>.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Proč rozlišovat mezi čtenářskou strategií a dovedností? *Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách*. 2011, roč. 2011, č. 1, s. 15-17. ISSN 1214-5823.
- Herman, R., Roy, P. & Kyle, F. E. *Reading and Dyslexia in Deaf Children*. Online. (2017). London UK: Nuffield Foundation; City University London. Dostupné také z: <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/18544/>
- JANOTOVÁ, Zuzana; FIEDLEROVÁ, Veronika; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina; POLÁKOVÁ, Irena a MAZÁČOVÁ, Pavlína. Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS: IEA PIRLS 2021. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-55-9. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/PIRLS-2021-Inspirace-pro-rozvoj-ctenarskych-dovedn>. [cit. 2024-12-01].
- KLEMENT, Libor; BOUDOVÁ, Simona a TOMÁŠEK, Vladislav. *Národní zpráva PISA 2022: tvůrčí myšlení*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2024. ISBN 978-80-88492-79-5. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/PISA_2022_tvurci_mysleni.pdf. [cit. 2024-12-01].
- KREJČÍ, Veronika, VE SPOLUPRÁCI S UNIVERZITOU PALACKÉHO V OLOMOUCI. *Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a MŠ*. Online. 2024. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php>.
- MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína; FELCMANOVÁ, Lenka; BARVÍKOVÁ, Jana; BUCVANOVÁ, Eliška et al. *Katalog podpůrných opatření*:

pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Online. V Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci, [2015]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>. [cit. 2024-12-01].

- *MKN - 10 2024, 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí.* Online. 2024. Dostupné také z: <https://mkn10.uzis.cz/>.
- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Online. Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>.
- *Reading literacy.* Online. OECD. 2024. Dostupné také z: <https://www.oecd.org/en/topics/reading-literacy.html>.
- *Sfumato (Splývavé čtení).* Online. 2024. Dostupné také z: <https://www.sfumato.cz/>.
- SOURALOVÁ, Kristýna. Jednotážné lineární písmo na 1. stupni základní školy. Olomouc, 2020. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta
- *Velký lékařský slovník.* Online. 1998 - 2024. Dostupné také z: <https://lekarske.slovniky.cz/pojem/digeorgeuv-syndrom>.
- Vicherková, D. AND Řeřichová, V. Čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence a čtenářské strategie v kontextu současného českého kurikula. *e-Pedagogium*, 2016, vol. 16, iss. 3, p. 15-24.
- ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ — AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY. *Slovník spisovného jazyka českého.* Online. 2011. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/>. [cit. 2024-11-01].

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Pro účely této diplomové práce nebyly využity žádné nástroje umělé inteligence.

Seznam příloh

Příloha 1 – Testový soubor s ukázkami

Příloha 2 – Pracovní list Sabina

Příloha 3 – Pracovní list Matyáš

Příloha 4 – Pracovní list Viktor

Příloha 5 – Pracovní list Daniel

Příloha 6 – Pracovní list Jonáš

Příloha 7 – Pracovní list Kristian

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – *Funkční gramotnost (Zdroj: webová stránka Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a MŠ)*

Obrázek č. 2 – *Procentuální rozložení čtenářů (Reading and Dyslexia in Deaf children [online])*

Obrázek č. 3 – *Očekávané výstupy pro 2. stupeň v oblasti Komunikační a slohové výchovy*

Obrázek č. 4 – *Očekávané výstupy pro 1. stupeň v oblasti čtení*

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – *Úroveň textů v šetření PIRLS 2021 (Národní zpráva PIRLS 2021, s. 22, [online])*

Seznam grafů

Graf č. 1 – *Metody RWCT v testové sadě*