

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## Bakalářská práce

Jana Karásková

Porozumění v oblasti etikety a společenského chování u žáků s poruchou  
intelektu na střední škole

Olomouc 2019

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

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně za použití uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne:

Podpis:

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat všem osobám, které mě podporovaly a pomáhaly mi během psaní bakalářské práce. Především bych chtěla poděkovat PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za její ochotu a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce Základní školy a Střední školy Březejc, Sviny 13, která mi na škole umožnila zrealizovat výzkumné šetření. Velké díky patří i paním učitelkám, v jejichž hodinách probíhala výzkumná šetření, a také žákům, kteří se do výzkumu zapojili.

# Obsah

Úvod .....	8
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Terminologické vymezení a charakteristika pojmů .....</b>	<b>9</b>
<b>2 Porucha intelektu .....</b>	<b>12</b>
2.1 Intelekt .....	12
2.2 Porucha intelektu .....	12
2.3 Psychopedie .....	13
<b>3 Střední vzdělávání .....</b>	<b>15</b>
3.1 Typy středních škol .....	15
3.2 Středoškolská mládež .....	16
3.3 Specifika psychických procesů osob s mentálním postižením .....	16
3.4 Didaktické zásady .....	17
3.5 Specifika edukace z hlediska pásem WHO .....	18
<b>4 Porozumění .....</b>	<b>19</b>
4.1 Porozumění jako základní lidská činnost .....	19
4.2 Porozumění textu .....	19
4.3 Technika čtení a porozumění textu .....	19
4.4 Propozice a schémata .....	20
4.5 Porozumění jednotlivým rovinám textu .....	21
4.6 Různé cíle při čtení .....	21
4.7 Rozdíly v porozumění textu u jednotlivých čtenářů .....	22
<b>5 Jak vést žáky k porozumění textu .....</b>	<b>23</b>
5.1 Aktivity před čtením textu .....	23
5.2 Aktivity v průběhu čtení textu .....	23
5.3 Aktivity po přečtení textu .....	24
5.4 Nácvik postupu porozumění textu .....	24

5.4.1	Epizodické instruování .....	24
5.4.2	Systematické nacvičování postupů porozumění textu.....	24
<b>6</b>	<b>Diagnostický postup čtení .....</b>	<b>25</b>
6.1	Školní dokumentace.....	25
6.2	Anamnestický rozhovor s rodiči .....	25
6.3	Vyšetření dítěte .....	26
6.3.1	Úvodní rozhovor s dítětem .....	26
6.3.2	Zkouška hlasitého čtení .....	26
6.4	Vyšetření inteligence .....	28
<b>7</b>	<b>DysTest .....</b>	<b>29</b>
7.1	Administrace testů .....	29
7.2	Jednotlivé testy .....	30
7.2.1	Anamnéza .....	30
7.2.2	Čtenářské dovednosti.....	30
7.2.3	Jazykové kompetence .....	31
7.2.4	Zraková percepce.....	32
7.2.5	Sluchová percepce .....	32
7.2.6	Pracovní paměť .....	32
<b>8</b>	<b>Etiketa.....</b>	<b>33</b>
8.1	Pravidla společenského chování .....	33
8.2	Rámcový vzdělávací program.....	33
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>		<b>35</b>
<b>9</b>	<b>Popis výzkumného šetření .....</b>	<b>35</b>
9.1	Cíle práce .....	35
9.2	Charakteristika výzkumného vzorku .....	36
9.3	Výzkumné metody .....	37
9.3.1	Didaktické testy .....	37

9.3.2	Pozorování .....	38
9.4	Průběh výzkumu .....	38
9.4.1	Příprava a tvorba testu .....	38
9.4.2	Realizace výzkumného šetření .....	38
<b>10</b>	<b>Analýza dat</b> .....	<b>42</b>
10.1	První a druhá výzkumná otázka .....	42
10.1.1	První testová otázka.....	42
10.1.2	Druhá testová otázka .....	43
10.1.3	Třetí testová otázka.....	43
10.1.4	Čtvrtá testová otázka .....	44
10.1.5	Pátá testová otázka.....	44
10.1.6	Šestá testová otázka .....	45
10.1.7	Sedmá testová otázka.....	46
10.1.8	Osmá testová otázka .....	46
10.1.9	Devátá testová otázka .....	47
10.1.10	Desátá testová otázka.....	47
10.1.11	Jedenáctá testová otázka .....	48
10.1.12	Dvanáctá testová otázka.....	48
10.1.13	Třináctá testová otázka .....	49
10.1.14	Čtrnáctá testová otázka .....	49
10.1.15	Patnáctá testová otázka .....	50
10.1.16	Šestnáctá testová otázka.....	50
10.1.17	Sedmnáctá testová otázka .....	51
10.1.18	Osmnáctá testová otázka.....	51
10.1.19	Devateáctá testová otázka.....	52
10.2	Třetí výzkumná otázka .....	52
10.3	Čtvrtá výzkumná otázka.....	55

10.4	Pátá výzkumná otázka .....	57
10.5	Závěry šetření.....	60
<b>Závěr</b>	.....	<b>62</b>
<b>Seznam literatury</b>	.....	<b>63</b>
<b>Seznam internetových zdrojů</b>	.....	<b>66</b>
<b>Seznam příloh</b>	.....	<b>67</b>
<b>Anotace</b>	.....	<b>79</b>

## Úvod

Jelikož jsem studentka oboru Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy a společenských věd se zaměřením na vzdělávání, rozhodla jsem se, že v rámci své bakalářské práce propojím oba studované obory. Po delší úvaze jsem dospěla k výslednému tématu, které nese název - Porozumění v oblasti etikety a společenského chování u žáků s poruchou intelektu na střední škole.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část se dělí do osmi kapitol. První kapitola je věnována terminologickému vymezení základních pojmů, které se vztahují k předkládané práci. Druhá kapitola blíže charakterizuje poruchy intelektu. Třetí kapitola se zaměřuje na střední vzdělávání a typy středních škol. Čtvrtá kapitola popisuje porozumění textu, na ni navazuje pátá kapitola, která se soustředí na téma, jak správně vést žáky, aby pochopili a porozuměli konkrétnímu textu. Šestá a sedmá kapitola se zabývají diagnostikou čtení. Poslední kapitola se zabývá etiketou, přibližuje pravidla společenského chování a zaměřuje se i na rámcový vzdělávací program.

Praktická část práce se zabývá výzkumným šetřením, které je zaměřeno na porozumění textu z oblasti společenského chování u žáků s poruchou intelektu na střední škole. Výzkumná část bakalářské práce je zpracována na základě metody kvantitativního výzkumu a to za pomoci didaktického testu a pozorování.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Terminologické vymezení a charakteristika pojmů

Tato kapitola se zabývá vymezením jednotlivých pojmů, které souvisejí s tematikou bakalářské práce. Jsou zde vysvětleny následující pojmy: porozumění, text, porozumění textu a čtenářská gramotnost.

Dvořák (2001, s. 148) vymezuje pojem **porozumění** jako „*postížení vztahu, souvislosti, smyslu, podstaty problému.*“ Porozumění patří mezi základní lidské činnosti. Jedinec se v každém momentu snaží porozumět tomu, co se odehrává kolem něj i v něm. Snaží se pochopit, jaký smysl, význam a důležitost mají situace, které se dějí v jeho životě (Gavora a kol., 2008).

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 208) definují porozumění jako „*schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové, nebo symbolické podobě. Zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadána a využít zpracovaný obsah. Porozumění může mít různé úrovně: jednodušší je převod do jiného jazyka, do jiné podoby (vysvětlení metafory, ironie, matematického symbolu, grafu); složitější je interpretace (vyjádření obsahu vlastními slovy, odlišení podstatného a nepodstatného, shrnutí řečeného); nejsložitější je extrapolace (formování toho, co je v poznacích či textech obsaženo pouze implicitně, domýšlení důsledků obsažených v souboru tvrzení). Porozumění je základní součástí procesu učení a předpokladem vzdělávání.*“

Hartl a Hartlová (2015, s. 422) popisují porozumění takto: „*porozumění jako metoda poznání je podobné intuici, dospívá se k němu přímo, bez postupných operací.*“

Diagnostika narušené komunikační schopnosti (NKS) podle Lechty (2013) má různá specifika, která se vážou na věk. Narušenou komunikační schopností se míní to, když se některá z rovin jazykových projevů člověka odchyluje od norem daného jazykového prostředí. Může se jednat o fonemicko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou či pragmatickou rovinu nebo o jejich kombinace. „*K základním kategoriím NKS u dospělých lidí patří: získaná porucha porozumění a produkce řeči v důsledku mozkové léze, získaná psychogenní nemluvnost, narušení zvuku řeči, narušení fluence řeči, narušení člankování řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči, symptomatické poruchy řeči, narušení grafické stránky řeči.*“ (Lechta, 2013, s. 15)

Další pojem, který bude vymezen, je **text**. Získávat informace o světě můžeme prostřednictvím porozumění písemného textu, nejedná se ovšem o jediný způsob. Lidé rozumí i ústnímu projevu, obrazům, pohybu (neverbální komunikace – mimika, gestikulace, posturika) a komplexním situacím. Text je specifický tím, že přináší informace vyjádřené písemnými verbálními prostředky (Gavora a kol., 2008).

*„Text je obsahově i formálně relativně celistvý, uzavřený, spojitý útvar znakové povahy. Jedná se o výsledek záměrné komunikační aktivity jedince nebo partnerů v určité situaci s určitým komunikačním cílem, ztělesňující v sobě zároveň kreativní proces jeho tvorby: mluvený, psaný, tištěný text.“* (Petráčková a Kraus, 1995, s. 761)

**Porozumění textu** znamená jeho interpretaci, hledání a nacházení jeho významu. Slovo porozumění by se dalo zaměnit se slovem pochopení. Je založeno na vědomostech o světě a na kognitivních schopnostech a zručnostech. Výraz porozumění lze interpretovat jednak jako činnost a jednak jako produkt této činnosti (Gavora a kol., 2008).

Altmanová a kol. (2010, s. 7) formulují **čtenářskou gramotnost** jako *„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“*

Čtenářská gramotnost je soubor vědomostí a dovedností, které v běžné praxi umožní jedinci pracovat s písemnými texty. Jedná se o čtenářské dovednosti (přečíst a porozumět textu), ale i o vyhledávání, zpracovávání a srovnávání jednotlivých informací (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

*„Čtení je ten druh řečové činnosti, při němž je řeč v optické podobě podnětem vyvolávajícím u člověka myšlenkové pochody směřující k porozumění obsahu čteného.“* (Kořínek a Křivánek, 1989, s. 5)

Podle Fasnerové (2017, s. 62) lze čtenářskou gramotnost rozdělit do těchto pomyslných kategorií: *„Doslovné porozumění: umět pochopit jak jednotlivé části tak text jako celek. Vysuzování a hodnocení: schopnost kriticky posoudit text a vyvodit z něj smysluplný závěr. Schopnost zkoumat text z různých hledisek. Metakognie: sebereflexe, která pomáhá zdokonalovat porozumění textu, a podpora překonávání složitosti obsahu a vyjádření. Sdílení: schopnost diskuze a interpretace svých prožitků a pochopení textů s dalšími čtenáři. Aplikace: schopnost jedince užívat četbu ke svému rozvoji a v běžném životě. Vztah ke čtení: důležitý je pozitivní vztah k četbě a vnitřní potřeba jedince číst.“*

Celkové čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti je ovlivněno různými vnějšími i vnitřními faktory. Mezi vnější faktory je zahrnuta rodina, škola, pedagogové i mimoškolní a mimorodinní činitelé. Do vnitřních faktorů se řadí genetické predispozice jedinců, charakter, zájmy i motivace (Sladová, 2015).

## 2 Porucha intelektu

### 2.1 Intelekt

Dvořák (2001, s. 91) charakterizuje intelekt jako „*rozum, soubor rozumových schopností, dispozic jako základ pro vývoj schopnosti myslet a pro myšlení jako psychický proces, a tím i pro inteligenci.*“

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 107) vymezují intelekt jako „*souhrn duševních schopností člověka. Jeho základem jsou vrozené vlohy, ale vyvíjí se zráním, učením v konkrétních životních podmínkách, proměňuje se v procesu kognitivní socializace. Dá se zkoumat v přirozených i laboratorních podmínkách. Jeho fungování pomáhá lépe pochopit neuropsychologie, psychiatrie i traumatologie.*“

Hartl a Hartlová (2015, s. 232) popisují intelekt takto: „*intelekt (intellect) někdy synonymum pro inteligenci, případně schopnost chápat a užívat informace v souvislostech; M. Svoboda s odkazem na E. Vencovského aj. Dobiáše uvádí rozlišení, kdy se za inteligenci považuje všeobecná schopnost samostatného nebo originálního řešení nových problémů včetně situací praktického života; intelekt je naproti tomu schopnost operovat správně s obecnými a abstraktními pojmy podle logických zákonů, tvořit pravdivé soudy a usuzováním docházet k novým poznatkům, tedy operovat se symbolickými systémy vzniklými v rámci kultury; jednotlivé složky: zásoba vědomostí a zkušeností, logická paměť, chápavost, soudnost, slovní pohotovost, zvědavost, iniciativa, fantazie -> intelektuál, struktura intelektu.*“

### 2.2 Porucha intelektu

Dvořák (2001, s. 148) definuje poruchu jako „*porušení (odchylka, změna) funkce, procesu, rysu, vlastnosti výrazně odlišné od normy.*“

„*Poruchy intelektu (z lat. intellectus = porozumění) – jako intelekt nejčastěji označujeme mentální funkce, které se vztahují k abstraktnímu myšlení a k logice. V tomto smyslu znamenají poruchy intelektu snížení nebo nerovnoměrnou výkonnost v nejvyšších mentálních funkcích. Často se však tohoto označení užívá i ve smyslu poruch inteligence.*“ (Sovák, 2000, s. 269)

Raboch a kol. (2015, s. 33) charakterizují poruchu intelektu jako poruchu, která „*vzniká v průběhu vývoje a zahrnuje poruchu intelektových a adaptivních funkcí v konceptuální, sociální a praktické oblasti. Musí být splněna následující tři kritéria: deficity intelektových funkcí; deficity adaptivních funkcí vedoucí k neschopnosti naplnit vývojové a sociokulturní*

*standardy pro osobní nezávislost a společenskou odpovědnost; začátek obtíží spadá do období vývoje.*“

Diagnostický termín porucha intelektu je synonymem pro diagnostickou kategorii MKN-11 zvanou vývojová porucha intelektu (Raboch a kol., 2015).

## **2.3 Psychopedie**

Etymologický výklad slova psychopedie pochází „z řeckého *psyché* = duše a *paideia* = výchova.“ (Sovák, 2000, s. 291)

Psychopedie (pedagogika osob s mentálním postižením) se řadí mezi speciálně pedagogické disciplíny. Zabývá se problematikou výchovy, vzdělávání, podpory a poskytování služeb u jedinců s mentálním postižením, a to ve všech fázích jejich života (Bartoňová a kol., 2007).

Hlavním předmětem psychopedie je člověk s mentálním postižením (bez ohledu na stupeň postižení, případné kombinace postižení či věk). Cílem psychopedie je především dosažení maximálního stupně rozvoje osobnosti jedince s mentálním postižením a snaha o jeho zařazení do společnosti (Bartoňová a kol., 2007).

### **Mentální postižení**

*„Mentální postižení patří k nejběžnějším poruchám nacházejícím se v populaci bez ohledu na rasu, kontinent, ekonomický a kulturní okruh.“* (Valenta, 2014, s. 23) Mentální postižení je širší pojem než mentální retardace. Jedná se o zastřešující pojem užívaný v pedagogické dokumentaci, který orientačně zahrnuje všechny jedince s IQ pod 85 (Valenta, 2013).

### **Mentální retardace**

*„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.“* (Valenta, 2013, s. 12)

Vrozená mentální retardace je spojována s určitým poškozením nebo odchýleným vývojem centrální nervové soustavy, a to v prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním období, nejdéle však do dvou let života jedince (Bartoňová a kol., 2007).

Získaná mentální retardace (demence) je proces zastavení nebo rozpadu mentálního vývoje jedince po druhém roku života. Mezi příčiny se řadí vývojové poruchy CNS, různé typy nemocí

a úrazy mozku. Demence má za důsledek úbytek intelektových a kognitivních schopností. Může vzniknout v různých obdobích života jedince – v dětství, dospělosti, stáří (stařecká demence) (Bartoňová a kol., 2007).

Sociálně podmíněná mentální retardace (zdánlivá mentální retardace, pseudooligofrenie) není způsobena poškozením CNS, ale vzniká na základě nepodnětného prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Jedinci není poskytována dostatečná stimulace. Sociálně podmíněnou mentální retardaci lze zaregistrovat v opožděném vývoji řeči jedince, v jeho myšlení a sociální adaptaci (Bartoňová a kol., 2007).

Ve speciálněpedagogické praxi se využívá klasifikace dle stupně mentálního postižení. Jednotlivé stupně mentálního postižení jsou dány orientačně dle výšky inteligenčního kvocientu:

- F70 – lehká mentální retardace (IQ 50-69)
- F71 – středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)
- F72 – těžká mentální retardace (IQ 20-34)
- F73 – hluboká mentální retardace (do 19 IQ) (Bartoňová a kol., 2007).

Expertí a odborníci na duševní zdraví v minulosti užívali termín mentální retardace k popisu duševního postižení. Byl to termín používaný v Diagnostickém a statistickém manuálu mentálních poruch (DSM-IV). V posledních letech však odborníci stále častěji používají termín intelektuální postižení. Tento pojem lépe popisuje rozsah a realitu intelektuální vývojové poruchy a nahrazuje termín mentální retardace v novém vydání DSM-V z roku 2015 (What is an Intellectual Disability, ©2019).

## **3 Střední vzdělávání**

### **3.1 Typy středních škol**

Jedinci s mentálním postižením mají po ukončení povinné školní docházky, která probíhá v ZŠ praktické, ZŠ speciální a u integrovaných žáků na základní škole, možnost pokračovat ve vzdělávání. Mohou využít nabídky odborných učilišť, praktických škol jednoletých či praktických škol dvouletých (Kozáková a kol., 2013).

V srpnu roku 2016 vydala ministryně školství, mládeže a tělovýchovy opatření, kterým se změnil rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání. Změna se týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a to v důsledku novely školského zákona č. 82/2015 Sb. (RVP pro střední odborné vzdělávání, ©2019).

Studium na odborných učilištích probíhá dva nebo tři roky a je ukončeno závěrečnou zkouškou a vydáním vysvědčení (u dvouletých oborů) nebo závěrečnou zkouškou s výučním listem (u tříletých oborů). Důraz je především kladen na získání praktických dovedností, které jedinci využijí v profesním uplatnění. V nabídce je velké množství učebních oborů, z kterých si jedinec může vybrat, měl by se ovšem brát ohled na jeho schopnosti a dovednosti (Bartoňová a kol., 2007).

Ministryně školství schválila v květnu roku 2010 dva rámcové vzdělávací programy pro střední školy – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. Výuka podle těchto programů byla zahájena v září roku 2012 (RVP pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a dvouletá, ©2019).

Cílovou skupinou jednoleté praktické školy jsou žáci s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením více vadami a žáci s autismem (Kozáková a kol., 2013). Předpokladem edukačního procesu je respektování individuálních zvláštností a schopností žáků. Mezi hlavní cíl se řadí co možná nejvyšší míra integrace jedinců s mentálním postižením do společnosti. Dalšími cíli praktické školy jednoleté jsou: rozvinutí komunikačních dovedností, plnění stanovených povinností, rozvinutí svých osobních kvalit, osvojení si základních dovedností a návyků (Bartoňová a kol., 2007).

Cílovou skupinou dvouleté praktické školy jsou žáci se středně těžkým mentálním postižením i žáci s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším zdravotním postižením (Kozáková a kol., 2013). Edukační proces v praktické škole dvouleté je uzpůsoben tak, aby

odpovídal psychickým i tělesným schopnostem žáků a aby byly respektovány jejich specifické vzdělávací potřeby. Cílem studia je, aby si absolvent osvojil základní pracovní dovednosti a návyky, aby si rozvinul komunikační dovednosti, plnil stanovené povinnosti a rozvíjel své osobní kvality (Bartoňová a kol., 2007).

### **3.2 Středoškolská mládež**

Adolescence je charakterizována jako přechod do dospělosti, jedná se o dosažení úplného rozvoje tělesných a duševních schopností. U intaktní populace je vymezována přibližně od 15 do 21 let. U osob s mentálním postižením je situace závislá na stupni jejich postižení. Některé osoby s lehkou mentální retardací jsou schopny se vyučit na odborném učilišti, zařadit se na trh práce či založit rodinu a vychovávat děti. Složitější situace nastává u osob s těžkou mentální retardací. Někdy je vhodné u těchto jedinců vyhledat pomoc v podobě podporovaného zaměstnávání nebo nestátních neziskových organizací. Uspokojování potřeb osob s těžším mentálním postižením závisí v tomto období na jejich bezprostředním okolí. Je zde snaha o normalizaci života osob s mentálním postižením, aby se co nejvíce podobal životu intaktní společnosti (Bartoňová a kol., 2007).

### **3.3 Specifika psychických procesů osob s mentálním postižením**

Specifika psychických procesů osob s mentálním postižením souvisejí s psychickými funkcemi jedince nezbytnými pro kognitivní procesy a s vlastnostmi osobnosti jedince (Kozáková a kol., 2013).

Při specifických procesech nedochází pouze ke změnám kvantitativním, ale i ke změnám kvalitativním. Nejde jen o časové opožďování duševního vývoje, ale především o strukturální vývojové změny. Nemůžeme jedince s mentálním postižením automaticky přirovnávat k mladšímu intaktnímu dítěti. Obecně lze konstatovat, že čím hlubší je stupeň mentálního postižení, tím více bude u jedince narušen proces vnímání, myšlení či řeči (Kozáková a kol., 2013).

Vnímání (percepce) umožňuje jedinci poznávat přítomnost, odlišovat známé i neznáme situace a podněty, a díky tomu se orientovat v prostředí. U osob s mentálním postižením je proces vnímání pomalejší a má určitá specifika. Rubínšteinová in Kozáková a kol. (2013) uvádí specifika v těchto oblastech: zpomalení a snížení rozsahu zrakového vnímání,



nediferencovanost počitků a vjemů, inaktivní vnímání, problémy s prostorovou orientací a s vnímáním času, snížená citlivost hmatových vjemů.

Prostřednictvím myšlení přicházíme k zobecnělému a zprostředkovanému poznání. Při tomto poznání dochází k rozvoji znalostí a dovedností pomocí slov a řeči. Myšlení u jedinců s mentálním postižením je charakteristické svou konkrétností a nepřesností. Myšlení je zpravidla stereotypní, nedůsledné a rigidní. Jedinci často nepromyslí své chování a nedokáží předvídat jeho výsledek (Kozáková a kol., 2013).

Paměť umožňuje uchovávat již nabyté zkušenosti, vědomosti a dovednosti. Osoby s mentálním postižením si jednotlivé poznatky osvojují mnohem pomaleji než intaktní populace. To, co se naučí, rychle zapomínají a své vědomosti neumí uplatnit v pravou chvíli (Kozáková a kol., 2013).

Komunikace a řeč hrají velkou roli v socializaci a enkulturaci člověka. Jedním z hlavních příznaků, který se objevuje u jedinců s mentálním postižením, je narušená komunikační schopnost. Komunikace u těchto žáků zároveň výrazně ovlivňuje kvalitu edukačního procesu (Kozáková a kol., 2013).

Pozornost může být bezděčná nebo záměrná. U záměrné pozornosti osob s mentálním postižením dochází ke snadné unavitelnosti a po delším soustředění musí následovat relaxace (Kozáková a kol., 2013). Podle Jošta (2011, s. 227) „*slouží pozornost ve vztahu ke čtení k tomu, abychom selektivně užili informace z jedné oblasti vizuálního pole na úkor jiných oblastí téhož pole.*“

„*Většina dětí s mentálním postižením je emočně nevyspělá, jejich emoční projevy odpovídají spíše nižší věkové úrovni. Pro citové prožívání je charakteristická nedostatečná diferencovanost, jednoduchost citových projevů, neadekvátnost vůči podnětům, nedostatečné ovládání citů intelektem atp.*“ (Kozáková a kol., 2013, s. 23)

### **3.4 Didaktické zásady**

„*Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.*“ (Valenta, 2013, s. 369)

Ve školách určených pro žáky s mentálním postižením platí především zásada názornosti. Věci a jevy jsou předkládány s co možná největším počtem analyzátorů, díky nimž vzniknou

spoje mezi vnímanými jevy a pozdějšími představami. Jedná se o snahu učivo co nejvíce konkretizovat (Valenta, 2013).

Mezi další zásady se řadí přiměřenost. Zásada přiměřenosti souvisí s tím, aby obsah učiva odpovídal věku a stupni postižení žáka. Aby se jedinec mohl rozvíjet, musí být vyučovací proces přizpůsoben jeho mentální úrovni (Valenta, 2013).

Díky zásadě souvislosti si jedinci osvojují vědomosti, dovednosti a návyky v ucelené soustavě. Se zásadou souvislosti koreluje zásada trvalosti – možnost poznatky uchovat po delší dobu (Valenta, 2013).

Učitel by měl jedince vést k osvojování nových poznatků, hned od počátku by je měl podporovat a motivovat. Jedinci musejí být učitelem zpraveni s úkoly a cíli vyučování a měli by být informováni o využitelnosti učiva, často totiž velmi rychle ztrácejí zájem o danou problematiku. Učitel by se měl v průběhu vyučování přesvědčovat o tom, zda žáci porozuměli výkladu (Valenta, 2013).

### **3.5 Specifika edukace z hlediska pássem WHO**

Cílovou skupinou jednoleté a dvouleté praktické školy jsou jedinci s lehkou mentální retardací nebo se středně těžkou mentální retardací (Kozáková a kol., 2013).

Jedinci s lehkou mentální retardací mohou mít ve škole problém v oblasti čtení, psaní, počítání a např. i v teoretické práci. Obtíže jim může dělat orientace v delších textech a čtení s porozuměním. Typická je pro ně snížená schopnost abstrakce a logické usuzování (Kozáková a kol., 2013).

U jedinců se středně těžkou mentální retardací jsou v oblasti edukace často shledávány individuální rozdíly. Umí si osvojit základy čtení, psaní a počítání, u každého jedince je to ovšem velmi individuální. Žáci se středně těžkou mentální retardací se naučí jen základní dovednosti a vědomosti. Abstrakce jim činí velké problémy. U těchto žáků je důležité zvolit pomalejší pracovní tempo, učivo opakovat a využívat při něm didaktické pomůcky (Kozáková a kol., 2013).

## 4 Porozumění

### 4.1 Porozumění jako základní lidská činnost

*„Porozumění je základní lidská činnost, bez které si nemůžeme představit život člověka. Člověk usiluje v každém momentě porozumět tomu, co se děje okolo něho i v něm. O každé situaci usiluje zjistit, jaký má smysl, význam, důležitost – tedy porozumět jí.“ (Gavora a kol., 2008, s. 51)*

Jedinec se snaží porozumět významu na základě získaných poznatků zahrnujících ústní, písemné nebo grafické vyjádření (Cibáková, 2015). *„Porozumění je rychlé a hbité dekódování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.“ (Zelinková, 2009, s. 42)*

*„Termín „rauding“ znamená schopnost pochopit psané nebo mluvené slovo. Jde o neologismus, který vznikl kombinací anglických slov reading (čtení) a auding (poslouchání, vnímání). Čtení znamená dekódování tištěných slov, poslouchání znamená dekódování mluvených slov. „Rauding“ znamená pochopení významu textu během čtení nebo poslechu, přičemž proces porozumění je u obou těchto procesů stejný.“ (Hejsek, 2015, s. 15)*

### 4.2 Porozumění textu

Porozumění textu je charakterizováno tím, že jedinec dokáže vysvětlit informace, používat je a propojovat je s předchozími znalostmi. Během čtení textu se v mozku odehrávají pochody, které napomáhají textu porozumět. Jedná se o identifikaci a dešifrování jednotlivých písmen, porozumění slovům, pochopení ukrytého významu vět a celého textu (Hejsek, 2015).

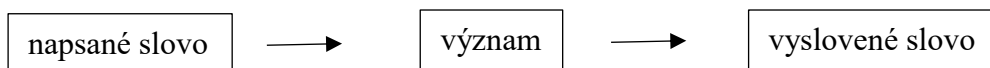
*„Porozumění textu je psycholingvistická činnost. Dochází při ní ke spojení mezi prvky textu navzájem, mezi vědomostmi žáka a vnějším světem. K porozumění může dojít pouze tehdy, spojují-li se vědomosti čtenáře, prvky textu a objektivní realita. Z toho vyplývá, že dosavadní vědomosti hrají významnou roli.“ (Zelinková, 2009, s. 83)*

### 4.3 Technika čtení a porozumění textu

Mezi technikou čtení a schopností porozumět textu nemusí být vždy lineární vztah. I když žák čte plynule a má i příslušnou rychlost čtení, neznamená to, že textu opravdu rozumí. Při porozumění textu jsou využívány jiné procesy než při dekódování písmen (Gavora a kol., 2008).

Vyspělý čtenář nejdříve porozumí textu, který čte, a teprve poté ho vysloví nahlas. Zkušený čtenář nejprve nepřevádí písmena na hlásky, a poté porozumí slovům, ale naopak, nejprve porozumí vizuální podobě písmen, a poté přečte slovo nahlas (Gavora a kol., 2008).

Postup je takovýto:



Jiná situace nastává u začínajícího čtenáře, který ještě nemá vytvořené mechanismy čtení. V takovémto případě se nejprve realizuje vztah písmeno-hlávka, až poté dochází k porozumění textu. Úlohou učitele je co nejrychleji překonat období realizování hlásek a nácvičku čtení a dostat se na vyšší úroveň, kterou je primární porozumění a pochopení čteného textu (Gavora a kol., 2008).

Porozumění textu je založeno na čtenářových vědomostech o světě a na tom, jaké má zkušenosti. Od narození jedince rozsah jeho vědomostí neustále roste (Gavora a kol., 2008).

#### 4.4 Propozice a schémata

Propozice je základní významová jednotka, která se skládá z několika pojmů, mezi nimiž se utvářejí vztahy. Propozice se již nedá snížit na menší významové jednotky, kdyby došlo k další reedukaci jednotky, informace by ztratila smysl (Gavora a kol., 2008).

Když se jedinec učí věty nazpaměť, uchovává si informace na úrovni povrchové struktury. Při porozumění textu ovšem pracuje s propozicí – rozkládá věty na jednotky. Tento proces si jedinec zpravidla neuvědomuje, zároveň je natolik rychlý, že porozumění probíhá plynule (Gavora a kol., 2008).

Schéma je způsob uspořádání informací v lidské paměti. Jedinec má velké množství schémat, která souvisejí s tím, co již zažil, viděl či četl. Prostřednictvím schémat jedinec interpretuje dění kolem sebe a využívá je i při čtení textu. Každou přijatou informaci jedinec porovnává s již vybudovaným schématem. Schémata si vytvářejí už děti, a to ve velmi mladém věku (Gavora a kol., 2008).

Schémat mají velký význam při porozumění textu. Někteří autoři tvrdí, že poznání schémat je hlavním činitelem v porozumění textu a že je důležitější než znalost struktury nebo než celková obtížnost textu. Čtenář dává nevědomky do vztahu to, co čte, s jednotlivými schématy,

které má v paměti. Schéma čtenáři nepomáhá jen pochopit text, ale pomáhá mu i s jeho zapamatováním (Gavora a kol., 2008).

## **4.5 Porozumění jednotlivým rovinám textu**

Popsat proces porozumění textu je velmi složitá činnost. Schopnost rozumět psanému textu je do jisté míry ovlivněna osvojenou kapacitou chápání věcí kolem sebe. Jedinci při práci s psaným textem vnímají jednotlivé prvky textu a dávají je do vzájemného vztahu. Jedná se o identifikaci slov, vztah mezi nimi, vztah mezi větami a o celkovou informační strukturu textu (Gavora a kol., 2008).

Slovo je nejnižší stavební jednotkou textu, má jasně stanovenou formu a je nositelem významu. Slova jsou organizována do slovních spojení a do vět, porozumění textu se ovšem váže na porozumění slov. Porozumění slovu je definováno jako spojení grafické stránky slova a jeho významu. Jedinec při čtení dává do vztahu to, co vidí napsané na stránce, s tím, co slovo vyjadřuje. Pro porozumění jednotlivým slovům je důležitá široká slovní zásoba (Gavora a kol., 2008).

Věta tvoří významový a formální celek, zároveň se jedná o základní komunikační jednotku. Věta je množinou slov, které vyjadřují určitou myšlenku. Člověk čte věty, aby pochopil význam. Význam vyplyne z toho, když jedinec dává slova, ze kterých je věta složena, do vzájemného vztahu (Gavora a kol., 2008).

Věty v souvislých textech netvoří jen izolované prvky, ale jedná se o organizované celky, které se skládají z více vět a které jsou spojeny myšlenkově i formálně. Čtenář nebere na úvahu pouze věty, které právě čte, ale i věty, které již čtenému textu předcházely (Gavora a kol., 2008).

Porozumění textu vrcholí tím, že si jedinec uvědomí, které informace v textu jsou nejdůležitější. Jedinec tudíž musí informace vážit a hierarchizovat. Pro efektivní učení žáka je nejdůležitější, aby dokázal vyčlenit hlavní informace v textu (Gavora a kol., 2008).

## **4.6 Různé cíle při čtení**

Lidé se s texty setkávají v různých situacích – čtou noviny, časopisy, knihy, návody, reklamy, SMS,... Jedinci čtou texty proto, aby získali nové poznatky, aby text zhodnotili nebo aby si jej zopakovali. Čtení má různé cíle, některé z nich jsou blíže charakterizovány v následujících odstavcích (Gavora a kol., 2008).

Vyhledávání informací – jedinci mají podle stanovených kritérií za úkol najít určité informace (Gavora a kol., 2008).

Vyvozování – úloha jedince spočívá v nalezení informací, které nejsou přímo obsaženy v textu, ale z jeho obsahu vyplývají nebo s ním souvisejí. Jedinec musí pracovat s podpovrchovou úrovní textu (Gavora a kol., 2008).

Kritická analýza a hodnocení – jedná se o nejnáročnější cíl práce s textem. Jedinec daný text interpretuje a to nejen prostřednictvím informací z daného textu, ale i pomocí informací z jiných textů a zdrojů (Gavora a kol., 2008).

#### **4.7 Rozdíly v porozumění textu u jednotlivých čtenářů**

Porozumění textu závisí na tom, jak velký má jedinec vědomostní základ a jak ho dokáže využít při čtení textu. Vědomostní základ ovlivňuje velkou měrou úspěšnost porozumění textu. Když si toto uvědomíme, dojdeme k závěru, že stejný text nemůžou různí čtenáři pochopit stejně, protože jejich vědomostní základ není totožný (Gavora a kol., 2008).

Učitel musí odhadnout a respektovat žákovo porozumění textu i jeho nezávislý pohled. Musí se oprostít od jednoznačnosti při posuzování porozumění textu a namísto toho by se měl snažit o individuální posouzení – jak žák text pochopil a proč (Gavora a kol., 2008).

Porozumění textu není pouze kognitivní proces, ale jedná se zároveň i o kulturně-kognitivní proces. Když jedinec interpretuje text, vnáší do něj kulturní výbavu z prostředí, ve kterém vyrůstal a ve kterém žije. Jedinec využívá své kulturní vzorce, hodnoty a postoje (Gavora a kol., 2008).

## **5 Jak vést žáky k porozumění textu**

Učitel žákům prezentuje učivo a zároveň je vede k tomu, aby porozuměli probírané látce. Většina učiva je zpracována v písemném textu (např. v učebnicích nebo v učebních materiálech), proto je velmi důležité, aby učitel řádně formoval činnost žáka, která vede k porozumění textu. Podle Zelinkové, Axelrooda a Mikulajové (2011) je hlavním cílem čtení porozumět tomu, co bylo přečteno. Práce s textem by měla probíhat na základě aktivní myšlenkové činnosti žáka. Existují tři fáze, které vedou k tomu, aby jedinec lépe porozuměl textu a aby si jej lépe zapamatoval: práce s textem před jeho čtením, v průběhu čtení, po jeho přečtení (Gavora a kol., 2008).

### **5.1 Aktivity před čtením textu**

Jsou to takové aktivity, které bezprostředně předcházejí čtení konkrétního textu. Učitel by měl nastínit, čeho by měl žák při čtení textu dosáhnout, jestli je text důležitý z hlediska nového učiva či zda se jedná o doplňkový, ilustrativní nebo motivační text (Gavora a kol., 2008).

Před samotným čtením textu by měl učitel žáky vhodně naladit. Upozornit žáky na titulek, případně na obrázky a žádat je, aby se pokusili odhadnout, o čem daný text bude (Gavora a kol., 2008). Žákům je potřeba vysvětlit cíl čtení daného textu. Učitel je může informovat o tom, co se od nich očekává, až ho přečtou. Tím je stanovený jasný cíl, který je srozumitelný žákům i učitelům (Zelinková, Axelrood a Mikulajová, 2011).

### **5.2 Aktivity v průběhu čtení textu**

Aktivity během čtení textu jsou především zaměřeny na udržení pozornosti. Učitel během čtení může do textu zasahovat, pokládat otázky, rady či žáky nasměrovat k porozumění. Během textu mohou jedinci narazit na neznámé slovo, učitel by jim měl toto slovo pomoci rozklíčovat či by jim měl sám vysvětlit jeho význam (Gavora a kol., 2008).

Existují různé aktivní techniky, které mohou zvýšit porozumění čtenému textu. Můžeme mezi ně zahrnout technické pomůcky (magnetofon), poznámky zapisované během čtení a podtrhávání textu v průběhu čtení (Zelinková, Axelrood a Mikulajová, 2011).

### **5.3 Aktivity po přečtení textu**

Aktivity po přečtení textu se zabývají jeho porozuměním a zapamatováním. Obvyklou činností je vyhledávání informací v textu podle kritérií, které stanoví vyučující. Tento úkol vyžaduje rychlou a přesnou orientaci v textu. Další prací s textem může být určování klíčových informací. Žáci rozčlení text na informace klíčové, podpůrné či vedlejší (Gavora a kol., 2008). „Jednou z nejběžněji užívaných technik zjišťování úrovně porozumění je kladení otázek, na něž žáci odpovídají. Účinnější jsou otázky vyšší úrovně vyžadující použití informací a usuzování než otázky na nižší úrovni, tzv. faktické.“ (Zelinková, Axelrood a Mikulajová, 2011, s. 364)

### **5.4 Nácvičování postupu porozumění textu**

S rostoucím věkem se u žáků zvyšuje zkušenost a zlepšuje se jejich zručnost pracovat efektivně s textem, jedná se tedy o vývojovou záležitost. Mezi žáky se tudíž v této oblasti mohou objevovat velké rozdíly (Gavora a kol., 2008).

Někteří žáci často netuší, co si pod pojmem porozumění představit, a zaměňují ho se zapamatováním. Učitelovou úlohou je napomoci žákům naučit se efektivně postupovat při práci s textem. Učitel má za úkol žáky motivovat a podporovat je v učení se jednotlivým postupům. Existují dva stupně učitelovi pomoci žákovi při porozumění textu: epizodické instruování a systematické nacvičování postupů porozumění textu (Gavora a kol., 2008).

#### **5.4.1 Epizodické instruování**

Epizodická pomoc je pomoc situační – pomoc okamžitá. Nejedná se o to naučit žáka nějaký postup, který by využil i v jiných situacích. Učitel při epizodickém instruování vede žáka k porozumění konkrétnímu textu – radí mu, upozorňuje ho na důležité pasáže, klade mu otázky, které mu pomůžou pochopit čtený text (Gavora a kol., 2008).

#### **5.4.2 Systematické nacvičování postupů porozumění textu**

Při tomto nacvičování se učitel snaží žáka naučit efektivně pracovat s textem, tyto postupy se dají využít při čtení textů s různými obsahy. Při tomto přístupu by si měl žák osvojit seberegulační postupy. Důležitým základem je rozvoj metakognice žáka (Gavora a kol., 2008).



## **6 Diagnostický postup čtení**

Následující kapitola je sepsána na základě knihy od profesora Zdeňka Matějčka (1995), která nese název *Dyslexie: specifické poruchy čtení*.

Diagnostika poruch čtení není věcí pouze jednoho člověka, ale má interdisciplinární charakter. Při diagnostice se zjišťuje, jaký má dítě školní prospěch, jak je vzděláváno, jakou má inteligenci a jak ho ovlivňuje jeho životní prostředí.

V diagnostické práci se rozlišují tři základní složky: 1. Musí se zjistit, zda jde u vyšetřovaného dítěte opravdu o vývojovou dyslexii. 2. Jedná-li se o dyslexii, je potřeba provést rozbor případu a zjistit, o jaký typ poruchy jde. Jakého původu porucha je a jakou má charakteristiku u konkrétního dítěte. 3. Jde-li o dyslexii, je potřeba zjistit všechny okolnosti a podmínky pro nápravnou péči o dítě. V praxi nejsou tyto složky nějak zásadně odděleny a mnohdy se prolínají (Matějček, 1995).

### **6.1 Školní dokumentace**

Nejčastějším diagnostickým vodítkem bývá zpráva od učitele – zpravidla první doporučuje odborné vyšetření žáka a posílá vyjádření o školním prospěchu či o chování žáka. Méně často přichází impulz od rodičů (Matějček, 1995).

Důležitý je rozbor školního prospěchu dítěte, poskytuje totiž řadu základních informací, které jsou potřebné pro udání směru celému dalšímu šetření. Klíčové je znát, jaký prospěch má žák v současné době v českém jazyce a jaký v ostatních předmětech. Další významnou informací, kterou učitel podává, je časový průběh školních obtíží žáka – zda se obtíže objevily od začátku studia nebo až po delší době studia; jsou stálé nebo se objevují nárazově; zvýrazňují se nebo jich ubývá. Učitel uvádí, zda se ve čtení nebo psaní u žáka neobjevují nějaké nápadnosti, jež by si zasloužily zvláštní pozornost. Školní dotazník přináší i názor učitele na rodinné prostředí dítěte a na spolupráci rodiny se školou (Matějček, 1995).

### **6.2 Anamnestický rozhovor s rodiči**

Před samotným vyšetřením dítěte by měl proběhnout anamnestický rozhovor s rodiči. Anamnéza je důležitá především v tom, aby byly od rodičů získány informace, které jinak získat nelze. Údaje od rodičů jsou porovnávány s informacemi od dítěte a s tím, co vplynulo z rozboru školní dokumentace (Matějček, 1995).

Schéma anamnézy je zpravidla ustáleno. Nejprve se začíná anamnézou rodovou – snaha dozvědět se, zda se u rodinných členů nevyskytují nápadné obtíže ve čtení a pravopise. Dále se pokračuje vývojovou a zdravotní anamnézou dítěte – začíná se dobou před narozením, poté se zaměřuje na porod a novorozenecké období. Dbá se na pohybový vývoj dítěte, na jeho vývoj řeči a na vývoj sociálních návyků. Třetím bodem je anamnéza výchovná – zabývá se tím, kým a jak bylo dítě vychováváno. Čtvrtá část anamnézy je zaměřena na samotnou obtíž dítěte – na obtíže ve čtení a psaní (Matějček, 1995).

## **6.3 Vyšetření dítěte**

### **6.3.1 Úvodní rozhovor s dítětem**

Před samotným vyšetřením je vhodné s dítětem navázat osobní kontakt prostřednictvím krátkého rozhovoru. Dítě se uklidní a zbaví se pocitu napětí z nového a neznámého očekávání. Rozhovor se může zaměřit na to, co žáka ve škole baví, co mu dobře jde, jaký má postoj k těžkostem, které ho v rámci studia provázejí (Matějček, 1995).

### **6.3.2 Zkouška hlasitého čtení**

*„Zkoušky čtení se provádějí individuálně tak, aby druhé děti neslyšely, co zkoušené dítě čte. Ti, kdo testují, vyplňují o každém čtení každého jednotlivého dítěte záznamní listy, v nichž jsou zachycena základní anamnestická data a podrobné údaje o rychlosti a způsobu čtení, počtu a kvalitě chyb, porozumění čtenému textu a o chování dítěte při zkoušce.“* (Matějček, 1995, s. 152)

#### **6.3.2.1 Rychlost čtení**

Vyspělost čtení lze nejlépe prokázat na jeho rychlosti – počet správně přečtených slov za minutu. Rychlost čtení se začíná měřit od přečtení prvního slova textu. K přesnému měření se využívají stopky. Dítě čte nejčastěji tři minuty. Výzkumník si zaznamenává počet přečtených slov za minutu a odpočítává počet slov přečtených chybně (Matějček, 1995).

#### **6.3.2.2 Počet chyb**

Počet chybně přečtených slov není sám o sobě přesný ukazatel čtenářské vyspělosti, jedná se však o typický ukazatel poruch čtení. *„Sociální únosnost čtení podle počtu chyb je možno na podkladě praktických zkušeností vyjádřit asi dvojnásobkem průměrného procenta chyb pro konec 2. ročníku, tj. přibližně 6 - 10%. Za defektní pokládáme, jestliže dítě od 3. třídy výš dělá v textu více než 10 chyb na 100 přečtených slov.“* (Matějček, 1995, s. 154)

### **6.3.2.3 Stupeň vývoje čtenářských návyků**

Kromě rychlosti a množství chyb je vyspělost čtení prokazována i tím, jak jedinec text přečte – např. plynulost čtení, hláskování či slabikování. Stupeň vývoje čtenářského návyku je spjat s rychlostí čtení (čím rychlejší čtení, tím je plynulejší) a i s porozuměním čteného obsahu (Matějček, 1995).

### **6.3.2.4 Kvalita chyb ve čtení**

Chyba ve čtení se může hodnotit pouze tehdy, když ji jedinec skutečně vysloví. Tento ukazatel ztrácí smysl při tichém čtení, ale i při hlasitém čtení dělá někdy problém rozpoznat u slova vyřčenou chybu. Někdy jedinec nad slovem tak dlouho přemýšlí, až jej rozluští a nedá výzkumníkovi možnost zachytit, jestli obtíž spočívá v rozlišení jednotlivých písmen (Matějček, 1995).

### **6.3.2.5 Porozumění čtenému textu**

Ověření porozumění čtenému textu probíhá tak, že jedinec po stanovenou dobu čte předlohu, a poté text, který přečetl, převypráví. Jde především o vyjádření toho, co si jedinec z daného textu zapamatoval. Posuzuje se to, do jaké míry se jedinec dokázal při čtení odpoutat od technické stránky procesu a do jaké míry dokázal vnímat samotný obsah (Matějček, 1995).

### **6.3.2.6 Průvodní chování při čtení**

Do záznamního protokolu se zapisuje i to, jak se jedinec choval při samotném čtení. Toto pozorování je nezbytné k posouzení toho, jak jedinec dospěl k zjištěným výsledkům. Podle Matějčka (1995, s. 159) se prostřednictvím průvodního chování při čtení hodnotí „*zdali se dítě při čtení předbíhá a vrací, zakoktává se nebo zdali „zpívá“, tj. protahuje konce slov nebo prodlužuje neúměrně nádechy před každým slovem. Zvlášť se hodnotí, čte-li dítě tzv. dvojím čtením (jednou nebo vícekrát pro sebe a teprve potom nahlas). Vždy si všímáme, zdali a do jaké míry samo své chybné čtení opravuje. Říká nám to, jak dalece si je chyb vědomo, zdali se řídí kontextem, nebo zdali spoléhá pouze na zrakové vnímání. Může se také stát, že dítě dělá spoustu chyb, ale poněvadž každou opraví, neobjeví se žádná v našem záznamním listě. Přitom však i na těchto opravených chybách můžeme rozpoznat mechanismy záměn či jiných nedokonalostí a při další terapii z nich vycházet.*“

### **6.3.2.7 Tiché čtení**

U tichého čtení se velmi špatně hodnotí rychlost a správnost. Jestliže má dítě potíže ve čtení, nedá se dobře zjistit jeho ráz a povaha. Jediným dobře kontrolovatelným ukazatelem pro tiché čtení je porozumění textu, musí se ovšem brát ohled na inteligenci jedince (Matějček, 1995).

### **6.3.2.8 Závěr zkoušky čtení**

*„Zkouška čtení, jak jsme ji zde uvedli, je základní diagnostickou metodou, která odliší děti, jež čtou dobře, a nejsou tedy dyslektiky, od těch, jež čtou špatně a u nichž se naším šetřením podezření na dyslexii podstatně zvýšilo. Jestliže však o specifickou poruchu vskutku jde, pak zkouška čtení je nejvýznamnější přístupovou cestou k jejímu bližšímu poznání. Pomáhá odhalit mechanismy, které jsou tu v činnosti a tím nakonec najít i způsob nápravy.“ (Matějček, 1995, s. 161)*

## **6.4 Vyšetření inteligence**

Vyšetření inteligence patří mezi nezbytné složky diagnostického programu. Nelze je nahrazovat přibližným odhadem nebo dlouhodobou zkušeností. Charakteristika dyslexie je spojována i se sníženou inteligencí. Vyšetření inteligence má za úkol vyloučit ze skupiny ty žáky, kteří sice čtou špatně, ale ne v rozporu s jejich celkovou úrovní intelektových schopností (Matějček, 1995).

Lidská inteligence je duševní kvalita, která zahrnuje schopnost učit se ze zkušeností, přizpůsobit se novým situacím, pochopit a zvládnout abstraktní pojmy a používat znalosti k poznání prostředí (Human intelligence, ©2019).

## 7 DysTest

Zkratkové označení DysTest v plném názvu znamená Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium. Podle Cimlerové a kol. (2014, s. 5) je baterie „určena psychologům, speciálním pedagogům, případně psycholingvistům a dalším pedagogickým pracovníkům přímo na servisních pracovištích vysokých škol, ale také pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden poskytujícím služby žákům středních škol, kteří jsou zároveň uchazeči o studium na vysokých školách. Přesná diagnostika specifických poruch učení slouží k optimálnímu nastavení pedagogických postupů, technických nástrojů a servisních opatření během studia studentů, kteří se potýkají zejména s dyslexií, ale i jinými poruchami učení.“

Výsledky testu by se měly vždy zvažovat a hodnotit v širším kontextu. „Baterie je členěna do osmi modulů a kromě zkoušek čtenářského a písemného projevu, které obě zahrnují několik různých typů testů, věnuje pozornost také fonologickému uvědomění, zrakové diferenciaci, jemné motorice rukou, pravolevé orientaci a orientaci v prostoru, jazykovému citu a verbálnímu vyjadřování i koncentraci pozornosti. Jedná se o vůbec první diagnostický nástroj tohoto typu pro populaci dospívajících a dospělých, který vznikl v České republice, a jeho využití nabízí řadu možností.“ (Cimlerová a kol., 2014, s. 14)

### 7.1 Administrace testů

Testování by mělo probíhat během jednoho dne, celková délka testovací baterie se pohybuje v rozmezí 2 až 3 hodin. Testy by měly být administrovány v tomto pořadí: Screeningový dotazník, Vnímání známých grafémů, Vnímání známých fonémů, Hlasité čtení, Vnímání neznámých fonémů, Syntaktická kompetence, Tiché čtení, Pracovní paměť, Diktát, Čtení pseudoslov, Resumé, Fonologická kompetence, Lexikální fluence, Vnímání neznámých grafémů, Morfologická kompetence. K baterii je přidělena softwarová aplikace, která slouží jako nástroj pro administraci testů, k automatickému vyhodnocení zadaných dat z testování a k vygenerování protokolu s výsledky (Cimlerová a kol., 2014).

## **7.2 Jednotlivé testy**

### **7.2.1 Anamnéza**

K tomu, aby byla diagnóza správně stanovena, je potřeba znát etiologické, sociální a edukační souvislosti. Proto samotnému testování předchází anamnestické vyšetření (Cimlerová a kol., 2014).

#### **7.2.1.1 Anamnestický dotazník**

Systematická anamnéza slouží k tomu, aby byla zvolena nejvhodnější strategie a metoda k vyšetření, zároveň slouží k vytvoření celkového obrazu případu. Dotazník není součástí testové aplikace, jelikož jeho zpracování je individuální. Anamnestické šetření je rozděleno do několika okruhů: základní osobní údaje, důvod vyšetření, zdravotní anamnéza, řeč, rodinná anamnéza, školní anamnéza, současná situace. Výsledky tohoto šetření jsou nepostradatelné při úvahách o etiologických souvislostech poruch (Cimlerová a kol., 2014).

#### **7.2.1.2 Screeningový dotazník**

Cílem dotazníku je identifikace subjektivně vnímaných obtíží u osob, které ještě nikdy nebyly diagnostikovány. Dotazník je složen z 18 položek, na které se odpovídá výběrem z následujících variant: stále – velmi často – často – občas – nikdy. Dotazovaný jedinec vybere variantu, která je pro něj nejvíce charakteristická (Cimlerová a kol., 2014).

### **7.2.2 Čtenářské dovednosti**

Při procesu čtení dochází k testování stupně fonologického i ortografického dekódování textu. Za primární vzorec čtení se považuje to, že reading comprehension (porozumění čtenému textu) je výsledkem souběžného působení dvou procesů – decoding (fonologické a ortografické dekódování) a comprehension (pochopení smyslu) (Cain in Cimlerová a kol., 2014).

#### **7.2.2.1 Hlasité čtení**

Jedinec má za úkol nahlas přečíst předkládaný text, a poté odpovědět na položené otázky. Posláním testu je ověřit čtenářovu rychlost čtení, jeho chybovost při čtení, schopnost soustředit se a porozumět textu. Při interpretaci testu se hodnotitel zaměřuje na typologii chyb, na jejich lokalizaci a na schopnost pozorovaného jedince soustředit se na čtení (Cimlerová a kol., 2014).

#### **7.2.2.2 Tiché čtení**

Jedinec má za úkol přečíst text, a poté odpovědět na položené otázky. Při tichém čtení není zahrnuta složka sluchové percepce. Smyslem tohoto čtení je ověřit proces čtení a především

zhodnotit to, jak testovaný jedinec obsahu textu porozuměl. Hodnocení testu je zaměřeno na rychlost čtení a na zodpovězené odpovědi na otázky (Cimlerová a kol., 2014).

### **7.2.2.3 Čtení pseudoslov**

Čtení pseudoslov je založeno na čtení textu, který je vytvořen z fiktivních slov z českých fonémů. Pomocí takového textu se dá pozorovat, do jaké míry jedincovi pomáhá při čtení porozumění a smysl čteného textu (Cimlerová a kol., 2014).

## **7.2.3 Jazykové kompetence**

Testy jazykových kompetencí mají za úkol posoudit, do jaké míry jsou potíže při vypracovávání textů způsobeny deficitem v některé jazykové rovině (fonologicko-ortografická rovina, morfologicko-lexikální rovina, syntaktická rovina a textová rovina). Testy mají za úkol ověřit schopnost uvědomování a rozlišování jednotlivých struktur jazyka. Mezi testy jazykové kompetence se řadí fonologická kompetence, diktát, morfologická kompetence, lexikální fluence, syntaktická kompetence a resumé (Cimlerová a kol., 2014).

Fonologickou kompetencí se rozumí vztah mezi fonologickým uvědomováním a úrovní čtení. Tento test je zaměřen na vyslovování a opakování pseudoslov (slov bez významu) (Cimlerová a kol., 2014).

V textu určeném k diktování je zahrnuto šest vět, které na sebe nenasazují. Jedinci, kteří jsou testováni, se tudíž nemůžou rozhodovat podle kontextu (Cimlerová a kol., 2014).

Test morfologické kompetence je zaměřen na doplňování slov do předem zadaného textu – ověřuje se zde, zda proband připojil slovo ve správném tvaru a zda je doplněný tvar významově i syntakticky korektní (Cimlerová a kol., 2014).

Test lexikální fluence probíhá ústní formou. Prostřednictvím tohoto testu se měří schopnost vybavit si v úseku 60 sekund co nejvíce slov na zvolenou hlásku (K, L, M) (Cimlerová a kol., 2014).

Test syntaktické kompetence je velmi náročný. Jedinci musí prokázat svůj jazykový cit – probandům je přečtena určitá skupina slov a oni z ní musejí poskládat větu, která bude prokazovat určitý smysl (Cimlerová a kol., 2014).

Resumé je ze všech předkládaných testů jazykové kompetence nejsložitější. Podstatou tohoto testu je vytvoření určitého textu samotným probandem. Probandovi je předložena textová předloha, kterou posléze musí vlastními slovy shrnout (Cimlerová a kol., 2014).

#### **7.2.4 Zraková percepce**

Zrakové vnímání tvoří společně se zpracováním, interpretací a myšlenkovým usuzováním komplexní proces. Čtení je souhrnný proces, který zahrnuje jazyk, paměť, myšlení, inteligenci, ale i zrakovou a sluchovou percepci (Cimlerová a kol., 2014).

Zraková percepce zahrnuje testy na vnímání známých a neznámých grafémů. U probanda se zaměřuje na zrakovou analýzu, syntézu, pravo-levou orientaci či na mikromotoriku očí (Cimlerová a kol., 2014).

#### **7.2.5 Sluchová percepce**

Problémy se sluchovou percepcí jsou úzce spjaty s obtížemi ve čtení a psaní, a proto jsou tyto testy zahrnuty do diagnostiky specifických poruch učení. Nedostatečné sluchové zpracování podnětů se projevuje v obtížích při procesu čtení i psaní (Cimlerová a kol., 2014).

Testy, které zahrnují vnímání známých i neznámých fonémů, slouží k zjištění úrovně vyzrálosti sluchové percepce a fonologických dovedností (Cimlerová a kol., 2014).

#### **7.2.6 Pracovní paměť**

Při využití pracovní paměti dochází ke kombinaci informací z krátkodobé i dlouhodobé paměti. *„Paměť patří mezi kognitivní funkce, které bývají v souvislosti s dyslexií rovněž diagnostikovány. Pozornost se zpravidla věnuje krátkodobé a pracovní paměti, jež mohou být v kontextu dyslexie oslabeny.“* (Cimlerová a kol., 2014, s. 56)



## 8 Etiketa

### 8.1 Pravidla společenského chování

*„Etiketa jsou pravidla společenského chování, zejména ve vyšší společnosti; soubor společenských zvyklostí, zejména v diplomatických stycích.“ (Petráčková a Kraus, 1995, s. 206)*

Společenské chování má svou logiku. Společenská etiketa je prostředkem komunikace a mění se společně se změnami společenských podmínek (Brázdová, 1995). Podle Smejkal (1990, s. 12) *„můžeme společenské chování chápat dvojím způsobem: 1. v širším smyslu jako obecné reakce organismu, tedy to, co činí základní jednotka lidské společnosti – člověk; 2. v užším smyslu jako tzv. slušné chování, tedy takový systém mezilidských vztahů, který usnadňuje začlenění člověka do společnosti, urychluje poznávací procesy a představuje jistý všeobecně přijatelný způsob (sociálního) chování.“*

Etiketa je soubor pravidel společenského chování – určuje vystupování v konkrétních situacích, vede k pozornosti, diskrétnosti, empatii a zabývá se hodnotami morálky ve společnosti (Špaček, 2008).

Od člověka se vyžaduje, aby se choval odpovědně ke společnosti, ve které se nachází. Etiketa je charakterizována jako dobré chování, které odlišuje lidské bytosti od zvířat. Umožňuje jednotlivcům získat respekt a uznání ve společnosti. Existují různé druhy etikety: sociální etiketa, firemní etiketa, svatební etiketa, obchodní etiketa, stravovací etiketa (Etiquette - Meaning, its Need and Types of Etiquettes, ©2019).

### 8.2 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání - praktická škola jednoletá obsahuje oblast vzdělávání nesoucí název Člověk a společnost, která zahrnuje Společenskovední základ. *„V tematickém celku Lidé kolem nás si žáci postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi.“ (Autorský kolektiv - Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání: praktická škola jednoletá, 2009, s. 21)* Jedná se o osvojování pravidel slušného chování a jednání a o vytváření pozitivních mezilidských vztahů.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání – praktická škola dvouletá obsahuje oblast vzdělávání nesoucí název Člověk a společnost, která zahrnuje Základy společenských věd. *„Vzdělávací oblast zahrnuje vzdělávací okruh Základy společenských věd, který se zaměřuje na formování jedince po stránce mravní, estetické, citové i volní tak, aby jeho*

*začleňování do společenských vztahů bylo co nejméně úspěšnější.*“ (Autorský kolektiv - Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: praktická škola dvouletá, 2009, s. 21) Jedná se o osvojování pravidel, jak vystupovat a chovat se na veřejnosti a ve společnosti a jak uplatňovat vhodné způsoby společenského chování.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

Bakalářská práce obsahuje kvantitativní výzkum zabývající se porozuměním v oblasti etikety a společenského chování. Tento výzkum je zaměřen na žáky s poruchou intelektu na střední škole.

V následujících kapitolách jsou uvedeny výzkumné cíle a charakteristika výzkumného vzorku, dále jsou zde prezentovány použité výzkumné metody a průběh výzkumu. Vše je zakončeno analýzou dat a závěrem šetření.

Keith F. Punch (2008, s. 18) považuje výzkum za „*organizovaný, systematický a logický proces zkoumání používající empirické informace k zodpovězení otázek nebo k testování hypotéz.*“

### 9 Popis výzkumného šetření

#### 9.1 Cíle práce

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce, jak už její samotný název napovídá, je zjistit, jak žáci s poruchou intelektu na střední škole porozumí textu a informacím z oblasti etikety a společenského chování.

Dílčí cíle výzkumu se zaměřují na to, jak žáci s poruchou intelektu rozumí otázkám v testu, např. zda otázku správně přečtou a pochopí její smysl. Dalším cílem je porovnat rozdíl mezi žáky praktické školy jednoleté a praktické školy dvouleté – zda se mezi těmito třídami objevují nějaké výrazné rozdíly. Ve třídách se nacházejí žáci s různou hodnotou inteligenčního kvocientu, proto je jako další cíl stanoveno vyhodnocení testů u žáků s rozdílným IQ.

**Na základě uvedených cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:**

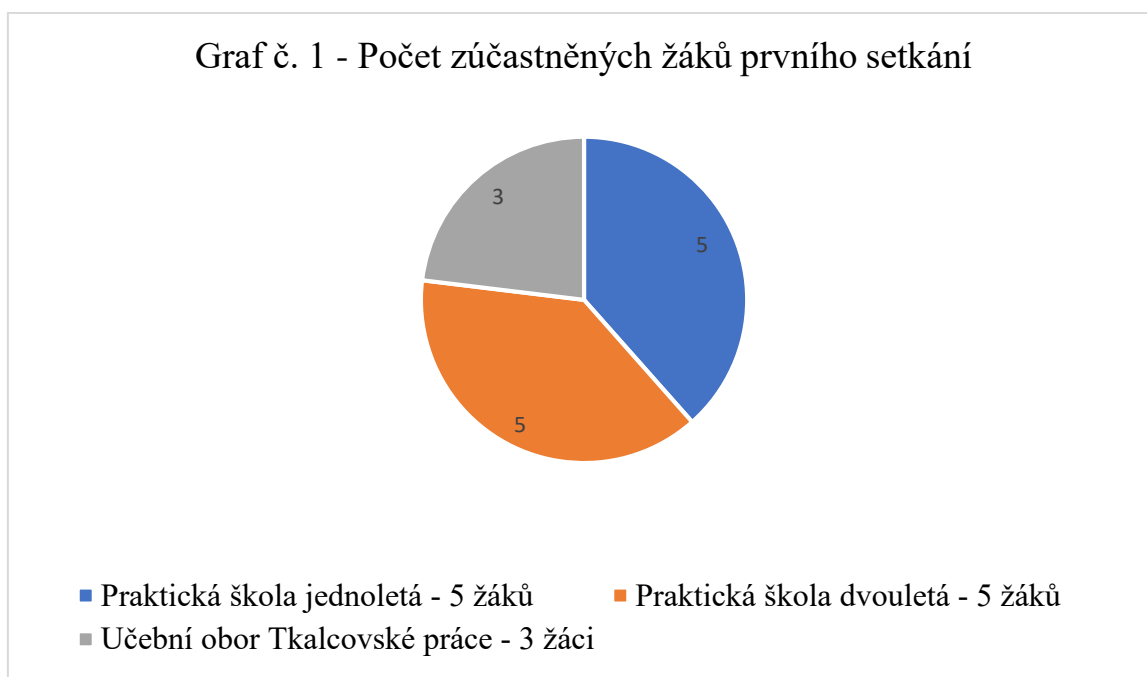
- 1) Jak žáci s poruchou intelektu na střední škole rozuměli textu z oblasti etikety a společenského chování?
- 2) Jak žáci s poruchou intelektu na střední škole porozuměli testovým otázkám?
- 3) Jaké byly rozdíly mezi vyhodnocenými testy u žáků s rozdílným inteligenčním kvocientem?
- 4) Jaký byl rozdíl mezi výsledky jednotlivých tříd? Zda byli žáci z praktické školy dvouleté na vyšší úrovni než žáci z praktické školy jednoleté?
- 5) Jaké byly rozdíly mezi opravenými testy z prvního a z druhého setkání?

## 9.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Prvního setkání se zúčastnilo 13 žáků – 5 žáků praktické školy jednoleté, 5 žáků praktické školy dvouleté a 3 žáci učebního oboru Tkalcovské práce. Druhého setkání se zúčastnilo 8 žáků – 1 žák praktické školy jednoleté, 4 žáci praktické školy dvouleté a 3 žáci učebního oboru Tkalcovské práce. Žáci, kteří podstoupili výzkum, byli ve věkovém rozpětí od 16 do 30 let.

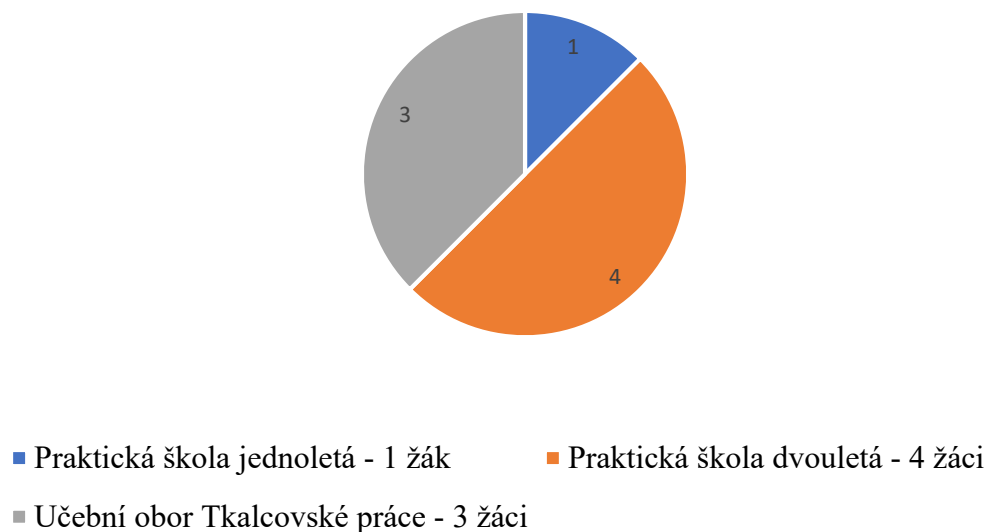
Školní kmenové třídy respondentů byly využívány jako testovací místnosti. Tyto místnosti byly opatřeny tabulí, lavicemi se židlemi, kobercem a nástěnkami. V těchto třídách probíhá výuka většiny předmětů testovaných ročníků. Výzkum probíhal v hodině občanské výchovy, jelikož úkoly, které byly dětem zadávány, byly spjaté s tímto předmětem. Šetření tudíž bylo uskutečněno v době vyučovací hodiny ve známém prostředí školní třídy, které žákům zajišťovalo pohodlí a lepší soustředění. Vyšetřování bylo prováděno dvakrát, jednotlivé výzkumy od sebe dělily tři týdny.

Bližší informace o škole jsou uvedeny v Příloze č. 1.



Graf č. 1

Graf č. 2 - Počet zúčastněných žáků druhého setkání



Graf č. 2

### 9.3 Výzkumné metody

V praktické části bakalářské práce byly využity metody didaktického testu a pozorování. Zmíněné metody jsou charakterizovány níže.

#### 9.3.1 Didaktické testy

Hlavní použitou metodou pro získání dat byl didaktický test. „Jedná se o zkoušku, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně a zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se didaktický test ovšem liší zejména tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých (předem stanovených) pravidel. V pedagogických výzkumech se setkáváme s různými druhy didaktických testů, které se liší tím, jaké informace pomocí nich získáváme – např. testy rychlosti, testy úrovně, testy standardizované, nestandardizované testy, testy kognitivní a psychomotorické, ...“ (Chráska, 2007, s. 184-185)

V této práci byl využit nestandardizovaný didaktický test. Jedná se o takový didaktický test, kde nejsou realizovány všechny kroky, které jsou obvyklé při testech standardizovaných. Neprobíhá zde ověřování na větším vzorku žáků a není zde k dispozici testová příručka či objektivně stanovený testový standard (testová norma) (Chráska, 2007).

### **9.3.2 Pozorování**

Pozorování se řadí k nejstarší a nejrozšířenější metodě získávání dat. Dochází při něm k sledování jednotlivých osob, zaznamenávání jejich chování a všímání si probíhajícího děje. Rozlišujeme pozorování krátkodobé a dlouhodobé, pozorování vlastní a nevlastní, pozorování standardizované a nestandardizované. Aby bylo pozorování přesné, musí být v maximální možné míře objektivní. Subjektivita je způsobena různými příčinami – např. haló efektem, logickou chybou, předsudky, stereotypizací, tradicí, aktuálním psychickým stavem, schovávavostí pozorovatele (Chráska, 2007).

## **9.4 Průběh výzkumu**

### **9.4.1 Příprava a tvorba testu**

Výzkumná část bakalářské práce byla provedena pomocí testu zaměřeného na společenské chování na plesu u žáků s poruchou intelektu. Nejprve byl připraven souhrn pravidel společenského chování na plesu, který byl zpracován pomocí knih od Ladislava Špačka. Z vypracovaného souhrnu etikety byl zhotoven test, který obsahoval otázky týkající se společenského chování na plesu.

### **9.4.2 Realizace výzkumného šetření**

Výzkumnému šetření předcházely konzultace s paní ředitelkou a s třídními učitelkami, na nichž byl dohodnut průběh hodiny. Samotné výzkumné šetření probíhalo ve dvou setkáních.

Při prvním z nich výzkumník navštívil nejprve hodinu v praktické škole jednoleté a další hodinu strávil v praktické škole dvouleté, ke které se připojil i učební obor Tkalcovské práce. Při prvním setkání byli žáci seznámeni s etiketou a společenským chováním souvisejícím s návštěvou plesu. Výzkumník jim rozdál připravený materiál zabývající se tímto tématem. Text byl rozdělen na jednotlivé kapitoly a jejich podkapitoly – např. kapitola s názvem: Jak se obléká muž obsahovala tyto podkapitoly: Oblek, Košile a kravata, Boty, Doplňky. Celý text, který byl distribuován žákům, je uveden v Příloze č. 2. Některé pasáže textu jsou zvýrazněné podtržením, aby byla zdůrazněna jejich důležitost. Žáci během výuky nahlas předčítali obdržený text, popisovali přiložené obrázky a zkoumali názorné pomůcky, které jim výzkumník přinesl (lodičky, motýlka, psaníčko). Aby žáci lépe pochopili situaci a chování, jímž by se měli řídit na plesu, zkoušeli si sehrát jednoduché scénky – např. jak se seznámit s osobou druhého pohlaví, jak požádat protějšek o tanec či jak dát polibek na ruku.



Obrázek 1: Představování (fotodokumentace autorky)

Všechny znalosti, které žáci v hodině získali, byly ověřeny prostřednictvím připraveného testu (viz Příloha č. 3). Většina jedinců tento test zvládla bez jakékoli pomoci, některým žákům však museli dopomoci jejich spolužáci (pomohli jim přečíst testové otázky a odpovědi) či sám výzkumník.



Obrázek 2: Vyplňování testu (fotodokumentace autorky)

Dva týdny po prvním šetření měl výzkumník možnost otestovat nově nabyté znalosti žáků i v praxi. Centrum Kociánka pracoviště Březeje, Spolek rodičů a přátel střediska Březeje a Jupiter club společně každý rok v březnu pořádají charitativní ples. Tento ples je velmi oblíbený a navštěvuje jej většina žáků školy. Všichni se na něj vždy těší, žáci dokonce nacvičují půlnoční překvapení a vytvářejí výrobky, které jsou na plese draženy. Výzkumník tudíž této příležitosti (vidět žáky přímo na plese) neváhal využít.

Průběh plesu a setkání s žáky: Výzkumník se nejprve setkal s Lukášem, který byl však velmi nesoustředěný, protože vyhrál tři ceny v tombole a moc ho to potěšilo. Tudíž bylo opravdu těžké s ním navázat rozhovor. Nakonec odpověděl na pár otázek a sdělil, že by ponožky měly ladit s botami. Jeho obuv byla černá a jeho ponožky měly opravdu černou barvu. Dále výzkumník vyzpovídal Kryštofa a Petru. Kryštof měl krásné černé kvádro, černé boty i ponožky a dokonce měl uvázanou i kravatu. Petra se velmi styděla a bylo obtížné se od ní něco dozvědět. Měla na sobě dlouhé šaty a uzavřené lodičky, za což dostala pochvalu. Další setkání proběhlo s Hanou a Tomášem. Hana měla černé kalhoty, černou halenku a černé boty, její outfit doplňoval krásný účes. Tomáš se sám od sebe chlubil, jak mu to sluší. Pak ale dodal, že pochvalu si zaslouží jeho maminka, jelikož ta ho tak hezky oblékla. Na závěr proběhl rozhovor s Lucií a Karlem, kteří tvoří pár. Byli spolu opravdu krásně sladění. Karel ukazoval, že má černé boty i černé ponožky. Lucie nezapomněla dodat, že ona má silonky a že silonky musí dáma nosit k šatům či sukni za jakéhokoliv počasí. Výzkumník je požádal, zda by mu nepředvedli názornou ukázkou toho, jak se představit, jak Karel požádá Lucii o tanec a jak správně líbat ruku. Při představování se naskytl onen velmi častý problém, který se vyskytoval i ve výuce, a to ten, že muž (namísto ženy) podal ruku první. Pozvání k tanci a políbení ruky však probíhalo již bezchybně a bylo patrné, že žáci si opravdu odnesli znalosti z hodiny.

V rámci zachování ochrany osobních údajů byla žákům přiřazena odlišná jména. Příložené fotografie jsou pořízené a publikované s písemným souhlasem osob, které se na fotografiích vyskytují.





Obrázek 3: Žáci na plese (Charitativní ples, ©2019)

Druhé výzkumné šetření bylo uspořádáno v týdnu, jež následoval po víkendu, kdy se konal ples. Probíhalo formou stejného testu, který žáci už jednou absolvovali. Tyto testy výzkumník opravil, zpracoval a vyhodnotil z nich závěr.

## 10 Analýza dat

### 10.1 První a druhá výzkumná otázka

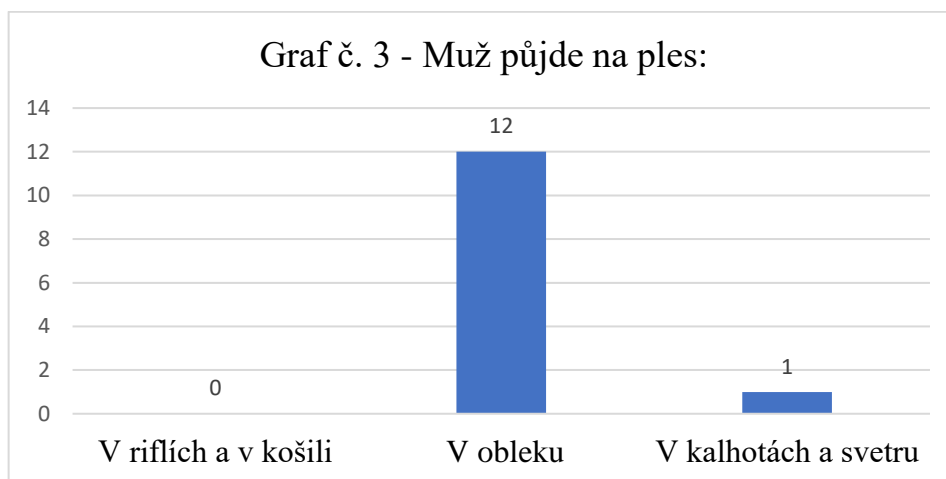
**První výzkumná otázka zní:** Jak žáci s poruchou intelektu na střední škole rozuměli textu z oblasti etikety a společenského chování? a **druhá výzkumná otázka zní:** Jak žáci s poruchou intelektu na střední škole porozuměli testovým otázkám? Jelikož jsou tyto dvě výzkumné otázky velmi propojené, byla jejich analýza sloučena dohromady. Analýza probíhala pomocí vyplněných testů z prvního setkání, jelikož druhého setkání se účastnil opravdu malý vzorek respondentů.

Žáci společně s výzkumníkem prostudovali text zaměřený na etiketu a společenské chování, po jeho přečtení vyplnili test obsahující 19 otázek. Celkový počet testovaných žáků při prvním setkání byl třináct. První dvě položené výzkumné otázky souvisejí se všemi otázkami v testu, proto bude následovat rozbor všech testových otázek.

#### 10.1.1 První testová otázka

**Muž půjde na ples:**

- v riflích a v košili
- v obleku**
- v kalhotách a svetru



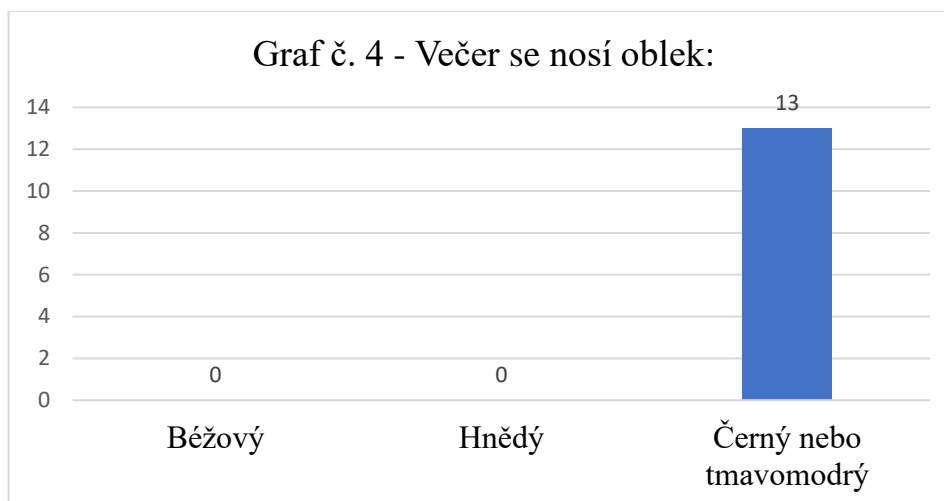
Graf č. 3

Dvanáct jedinců na první otázku v testu odpovědělo, že muž půjde na ples v obleku, pouze jeden odpověděl, že půjde v kalhotách a svetru. S touto otázkou tudíž žáci neměli nějaké větší problémy.

### 10.1.2 Druhá testová otázka

**Večer se nosí oblek:**

- a. béžový
- b. hnědý
- c. **černý nebo tmavomodrý**



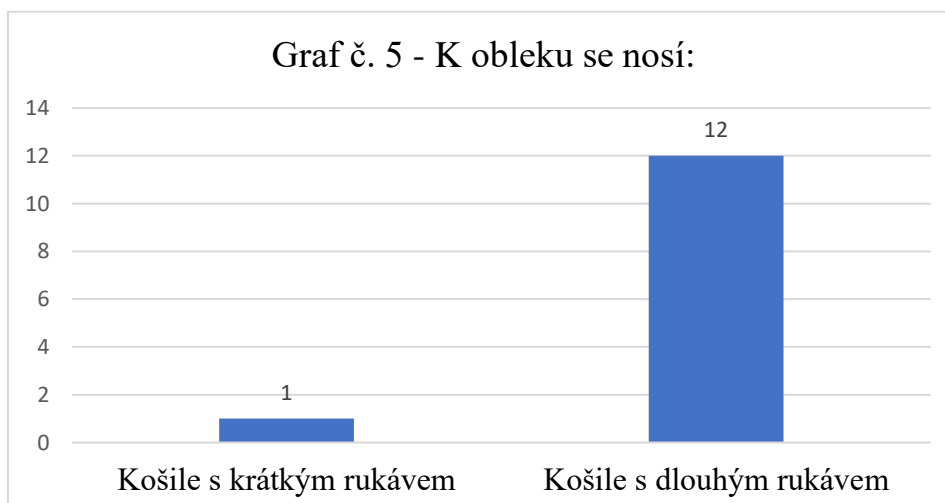
Graf č. 4

Na tuto otázku odpověděli všichni žáci správně.

### 10.1.3 Třetí testová otázka

**K obleku se nosí:**

- a. košile s krátkým rukávem
- b. **košile s dlouhým rukávem**



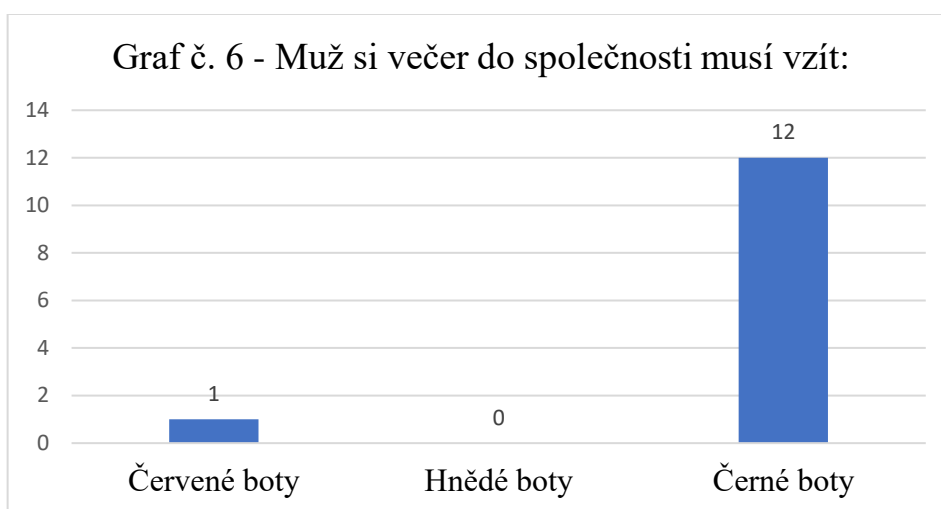
Graf č. 5

Kromě jednoho žáka odpověděli všichni správně. Informaci, že se k obleku nosí košile s dlouhým rukávem, většina žáků během čtení textu nevěděla. Díky testu a správným odpovědím jde poznat, že žáci opravdu bedlivě poslouchali.

#### 10.1.4 Čtvrtá testová otázka

**Muž si večer do společnosti musí vzít:**

- a. červené boty
- b. hnědé boty
- c. **černé boty**



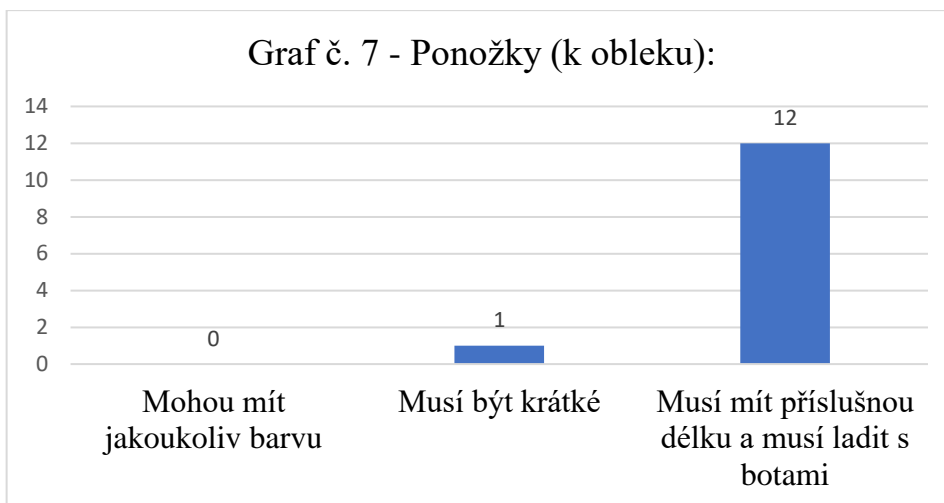
Graf č. 6

Pouze jeden žák odpověděl na tuto otázku špatně, zbylí odpověděli správně – večer si muž do společnosti musí vzít pouze černé boty. Na tuto informaci byl v hodině kladen velký důraz. Žák si s největší pravděpodobností nepozorně přečetl odpovědi a zaměnil podobná slova – černý a červený.

#### 10.1.5 Pátá testová otázka

**Ponožky (k obleku):**

- a. mohou mít jakoukoliv barvu
- b. musí být krátké
- c. **musí mít příslušnou délku a musí ladit s botami**



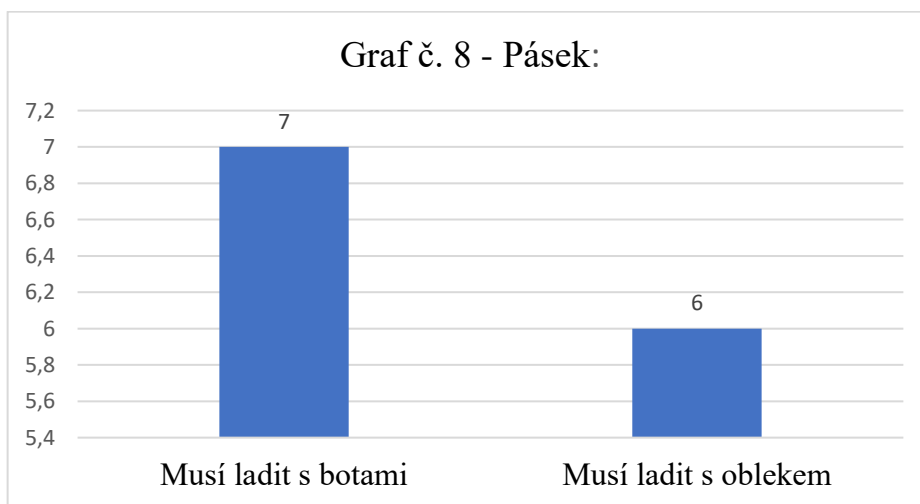
Graf č. 7

Jen jeden z žáků odpověděl na tuto otázku špatně. Ovšem většině žáků dělala tato otázka problém, jelikož si nebyli jistí, co znamená, když má mít ponožka příslušnou délku. Po zodpovězení dotazů ohledně této nejasnosti nakonec téměř všichni odpověděli zdárně.

### 10.1.6 Šestá testová otázka

**Pásek:**

- a. musí ladit s botami
- b. musí ladit s oblekem



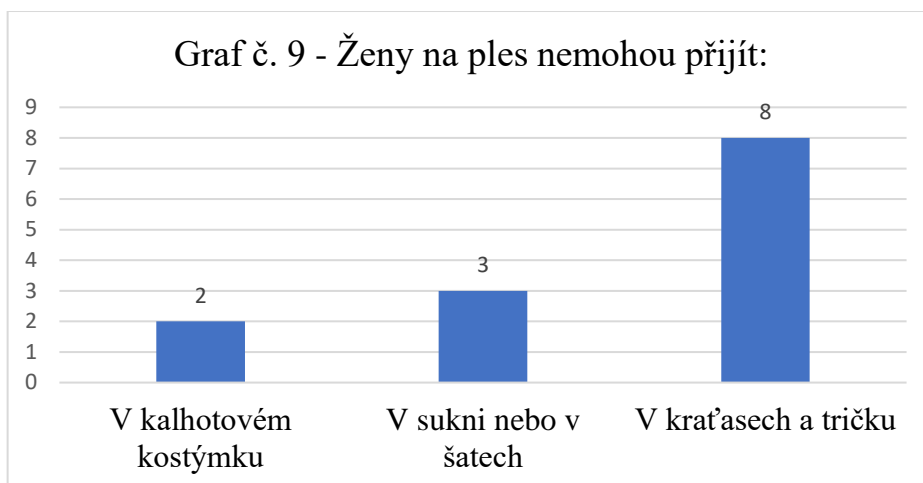
Graf č. 8

Tato otázka byla opravdu těžká. Správnou odpověď vědělo pouze 7 žáků, kteří pravděpodobně soustředěněji poslouchali výklad textu.

### 10.1.7 Sedmá testová otázka

Ženy na ples nemohou přijít:

- v kalhotovém kostýmku
- v sukni nebo v šatech
- v kraťasech a tričku



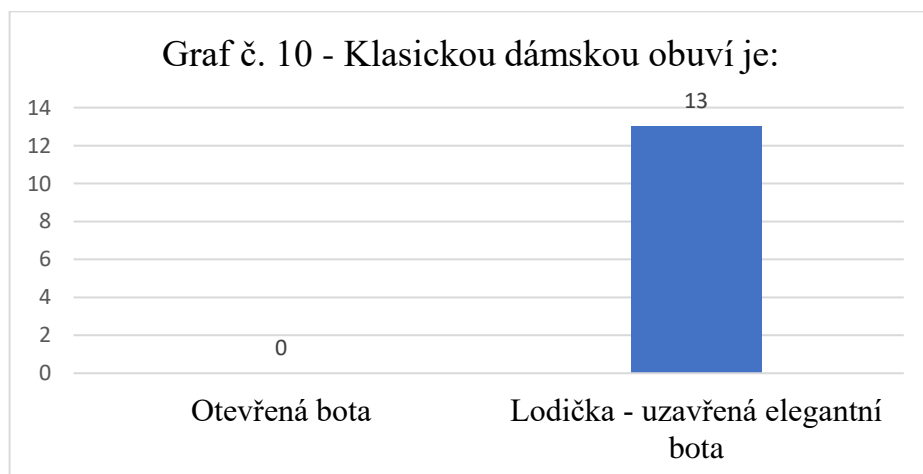
Graf č. 9

Tato otázka byla zaměřena na pozornost žáků. Někteří jedinci s největší pravděpodobností přehlédli slovo nemohou, i když bylo zvýrazněno podtržením, a přečetli je jako slovo mohou. Tudíž se zde objevilo mnoho nesprávných odpovědí.

### 10.1.8 Osmá testová otázka

Klasickou dámskou obuví je:

- otevřená bota
- lodička – uzavřená elegantní bota**



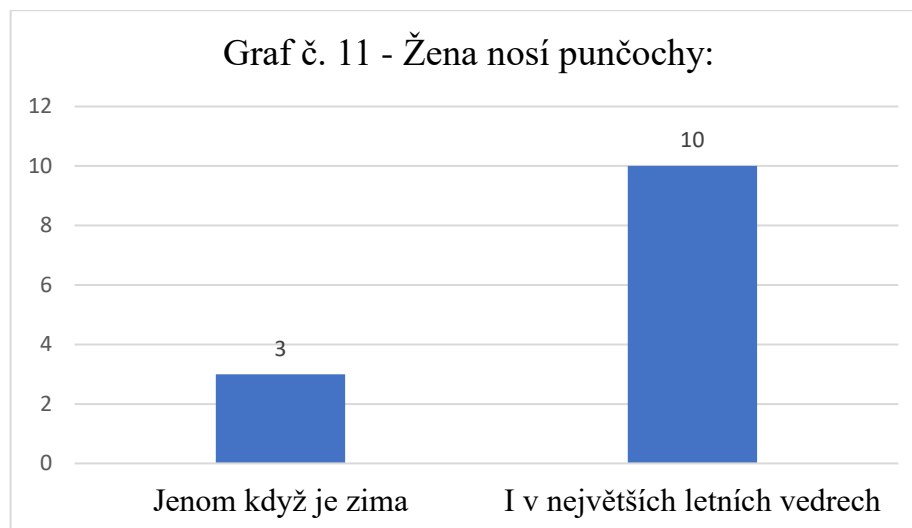
Graf č. 10

Všichni žáci odpověděli na tuto otázku správně.

### 10.1.9 Devátá testová otázka

**Žena nosí punčochy:**

- a. jenom když je zima
- b. i v největších letních vedrech**



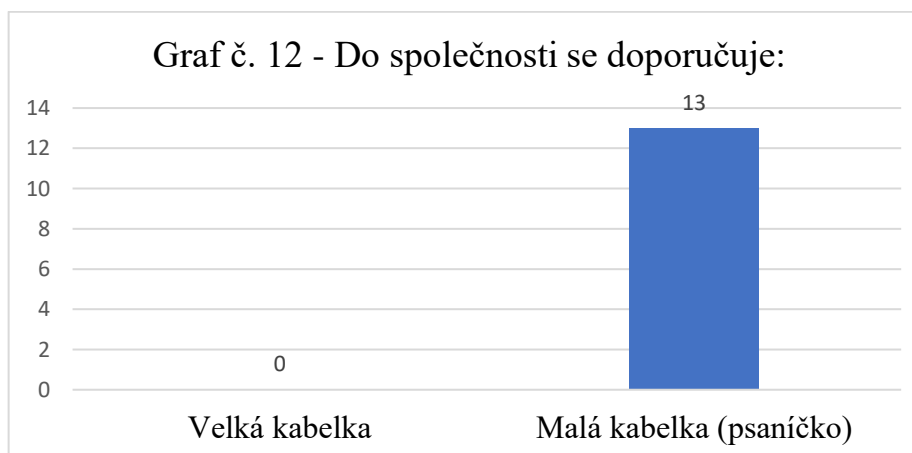
Graf č. 11

Tři jedinci ze třinácti měli odpověď na tuto otázku špatně. Během vyučovací hodiny byl na téma ženy a punčochy kladen velký důraz, ovšem někteří žáci tuto informaci pravděpodobně nezaregistrovali.

### 10.1.10 Desátá testová otázka

**Do společnosti se doporučuje:**

- a. velká kabelka
- b. malá kabelka (psaníčko)**



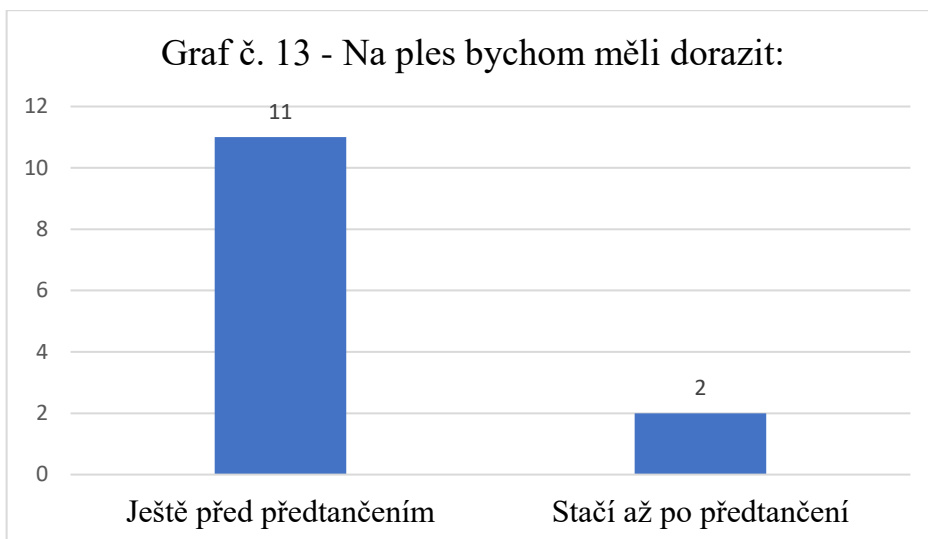
Graf č. 12

Na tuto otázku odpověděli všichni žáci správně.

### 10.1.11 Jedenáctá testová otázka

**Na ples bychom měli dorazit:**

- a. ještě před předtančením
- b. stačí až po předtančení



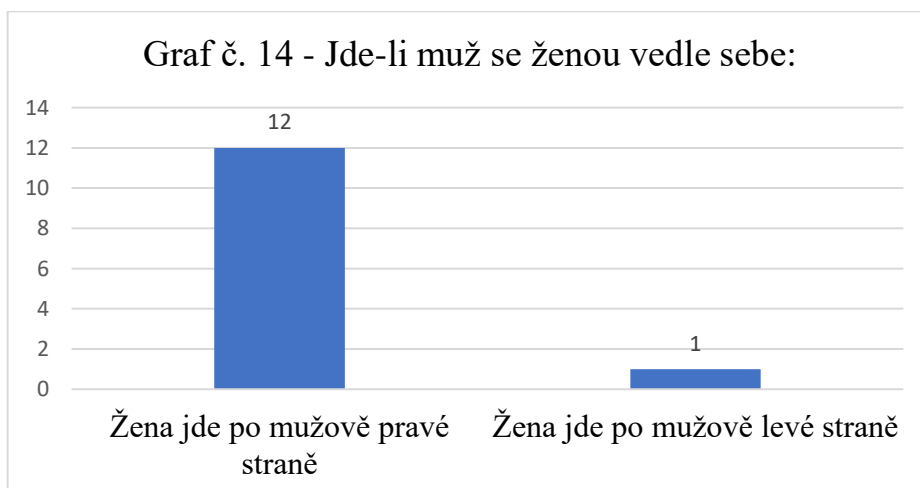
Graf č. 13

Na tuto otázku odpověděli pouze dva jedinci špatně.

### 10.1.12 Dvanáctá testová otázka

**Jde-li muž se ženou vedle sebe:**

- a. žena jde po mužově pravé straně
- b. žena jde po mužově levé straně



Graf č. 14

Během výkladu textu o správném chování ve společnosti a na plese si žáci zkoušeli i praktické dovednosti. Žáci si vyzkoušeli, jak požádat dámu o tanec a jak ji doprovodit

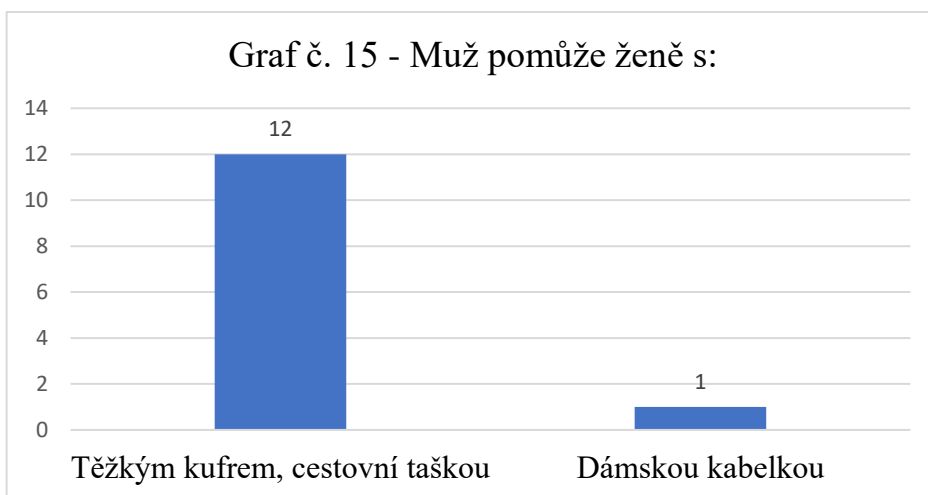


na taneční parket. Byl kladen důraz na to, aby dámu vedli vždy po pravé straně. V testu se i přes tato opatření našel jedinec, který na otázku odpověděl chybně.

### 10.1.13 Třináctá testová otázka

**Muž pomůže ženě s:**

- a. těžkým kufrem, cestovní taškou
- b. dámskou kabelkou



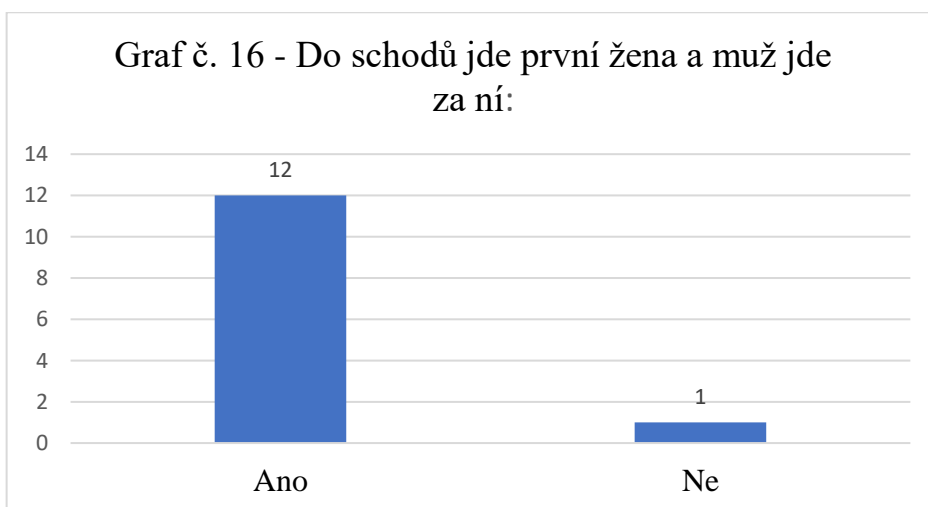
Graf č. 15

U této otázky se vyskytla pouze jedna chybná odpověď.

### 10.1.14 Čtrnáctá testová otázka

**Do schodů jde první žena a muž jde za ní:**

- a. ano
- b. ne



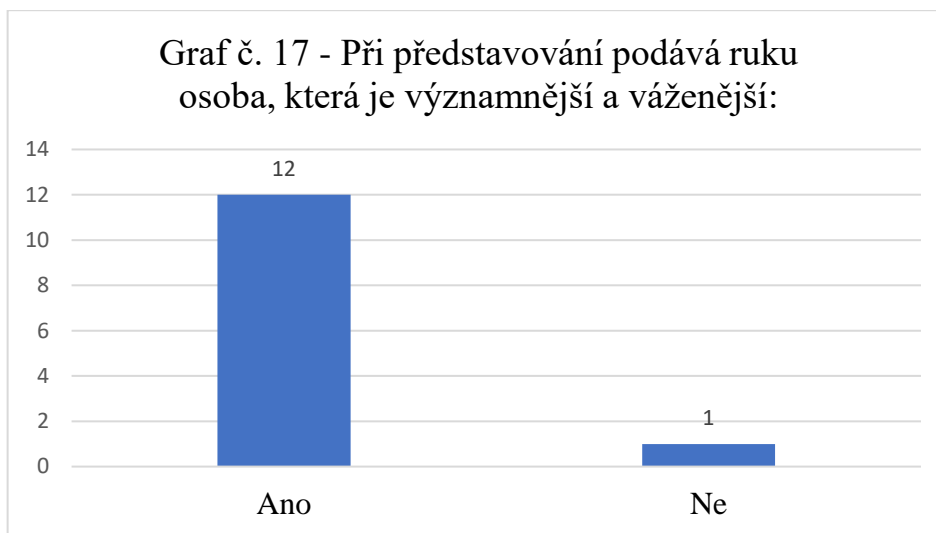
Graf č. 16

Kromě jednoho žáka odpověděli všichni správně.

### 10.1.15 Patnáctá testová otázka

Při představování podává ruku osoba, která je významnější a váženější:

- a. ano
- b. ne



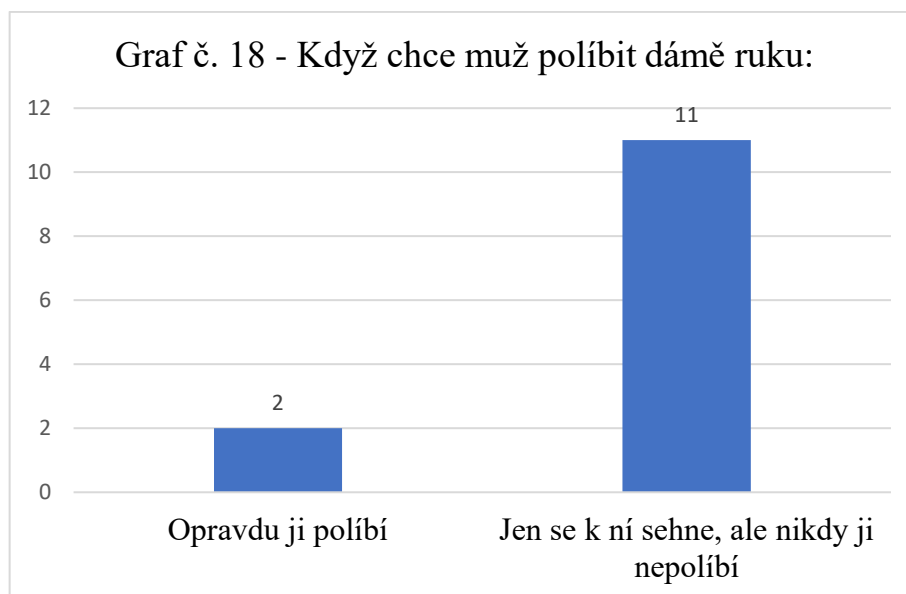
Graf č. 17

I přes praktickou ukázkou se našel jeden žák, který na otázku odpověděl chybně.

### 10.1.16 Šestnáctá testová otázka

Když chce muž políbit dámě ruku:

- a. opravdu ji políbí
- b. jen se k ní sehne, ale nikdy ji nepolíbí



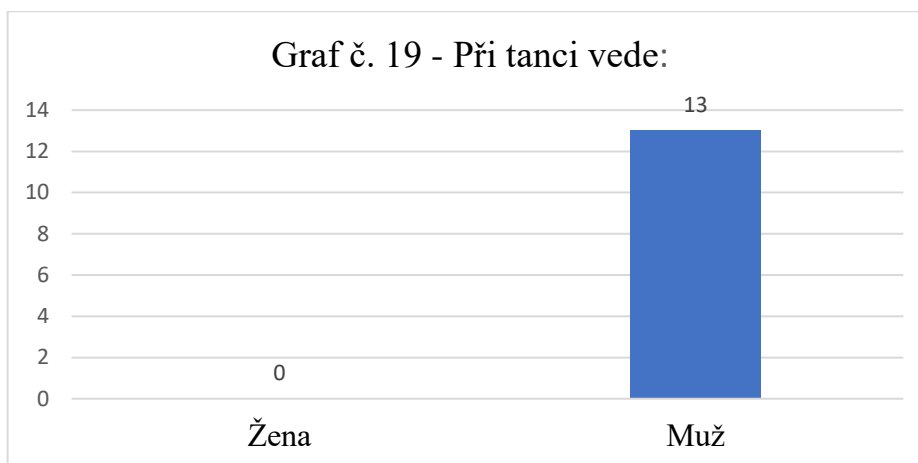
Graf č. 18

Toto téma se žákům velmi líbilo. Všichni jedinci si prakticky vyzkoušeli, jak správně políbit dámě ruku. I přes veškeré úsilí a snahu předat tuto znalost žákům, se našli jedinci, kteří na tuto otázku odpověděli špatně.

### 10.1.17 Sedmnáctá testová otázka

**Při tanci vede:**

- a. žena
- b. muž**



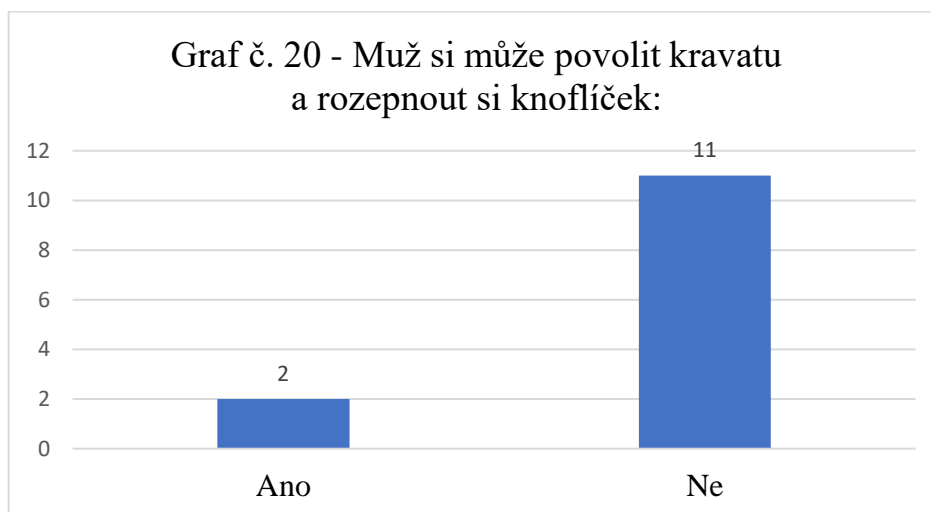
Graf č. 19

Tato otázka nečinila žákům žádný problém, a proto na ni odpověděli všichni správně.

### 10.1.18 Osmnáctá testová otázka

**Muž si může povolit kravatu a rozepnout si knoflíček:**

- a. ano
- b. ne**



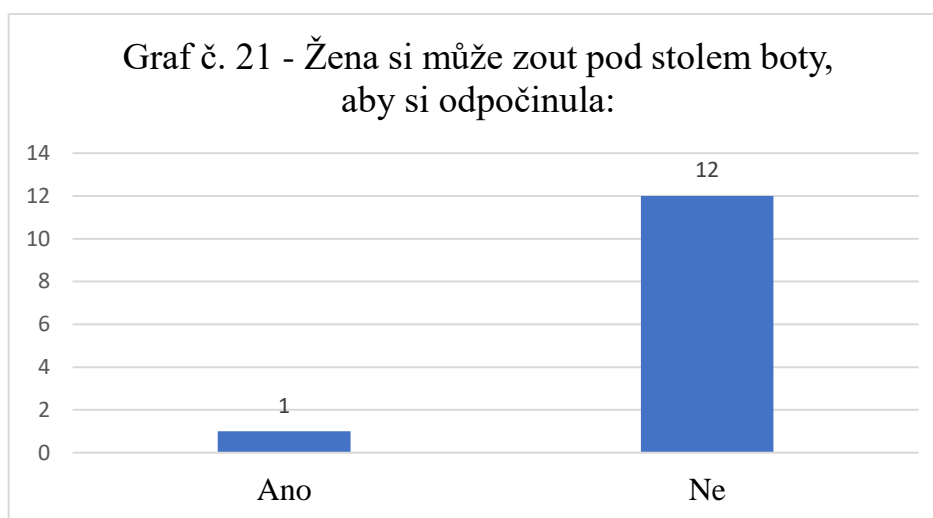
Graf č. 20

I přes veškeré varování, že si během večera muž nemůže sundat kravatu a rozepnout si knouflíček, se našli jedinci, kteří na tuto otázku odpověděli nesprávně.

### 10.1.19 Devateáctá testová otázka

**Žena si může zout pod stolem boty, aby si odpočinula:**

- a. ano
- b. ne**



Graf č. 21

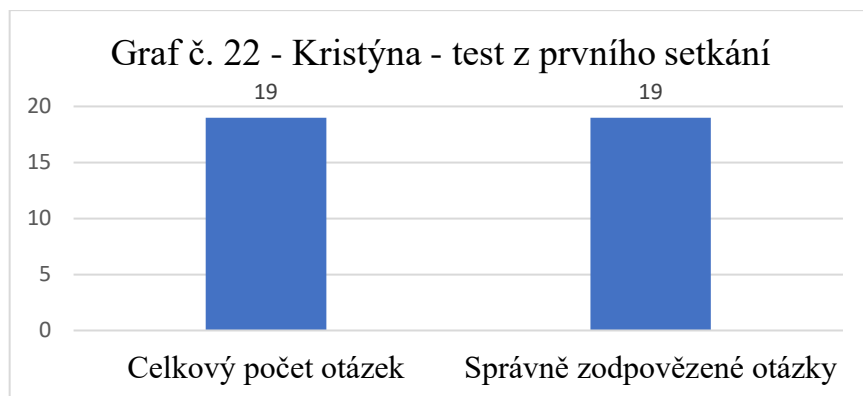
I přes to, že byl kladen velký důraz na to, aby si dámy během večera nesundávaly obuv, odpověděl jeden z respondentů na otázku ohledně tohoto tématu špatně.

## 10.2 Třetí výzkumná otázka

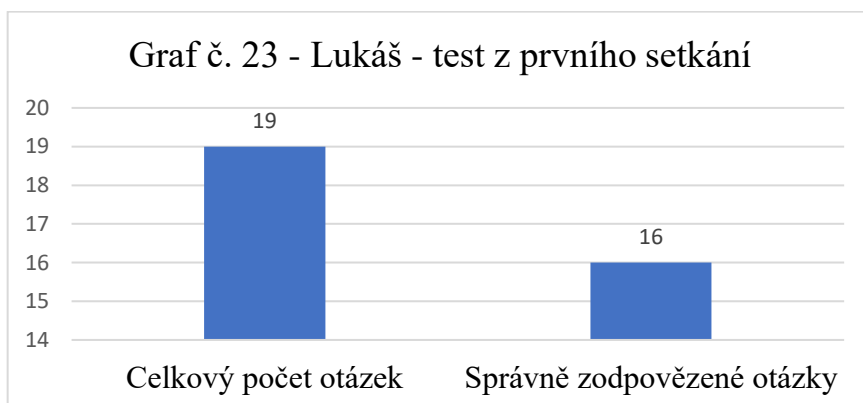
**Třetí výzkumná otázka zní:** Jaké byly rozdíly mezi vyhodnocenými testy u žáků s rozdílným inteligenčním kvocieniem? Hodnota inteligenčního kvocientu byla výzkumníkovi sdělena pouze u dvou žáků – jedné dívky a jednoho chlapce.

Dívka (Kristýna) se nachází v horním pásmu lehké mentální retardace a hoch (Lukáš) ve středním pásmu lehké mentální retardace. Oba dva se zúčastnili obou výzkumných setkání.

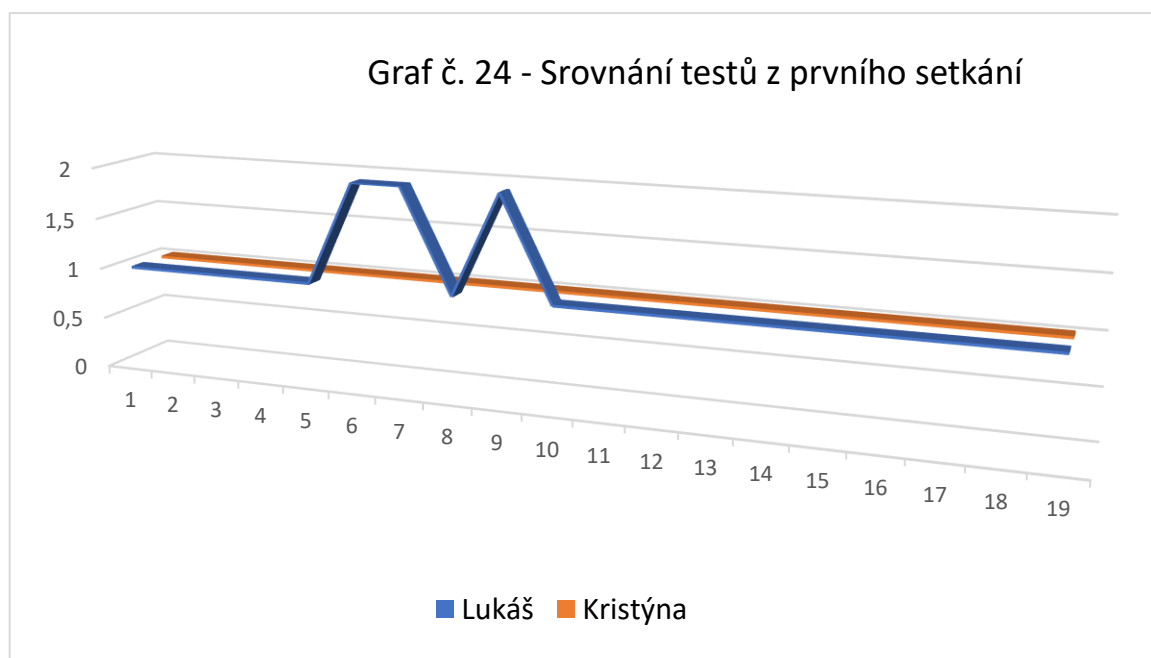
Nejprve budou analyzovány výsledky testů z prvního setkání. Kristýně se podařilo správně odpovědět na všechny otázky. Společně s Karlem byli jediní, kdo ze všech respondentů neměli v testu žádnou chybu. Test vypracovávala sama a nevniesla při jeho plnění žádný dotaz. Lukáš měl v testu tři chyby z devatenácti otázek. Tyto chyby se řadí k nejčastějším chybám, které se objevily i při analýze dat předchozích výzkumných otázek. Lukáš odpověděl špatně na tyto otázky: S čím musí ladit pásek? V čem nemůže žena přijít na ples? Kdy nosí žena punčochy?



Graf č. 22



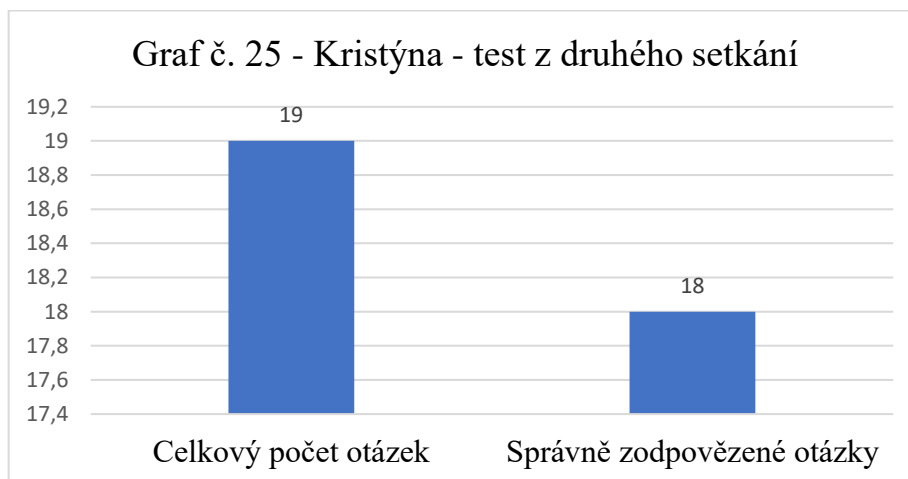
Graf č. 23



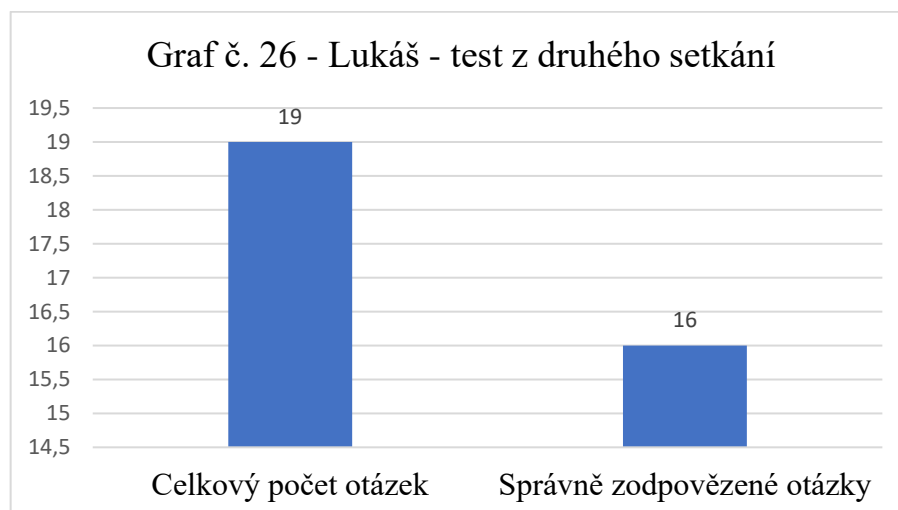
Graf č. 24

Doplňující informace ke grafu - hodnota číslo 1 znázorňuje správnou odpověď, hodnota číslo 2 zobrazuje špatnou odpověď.

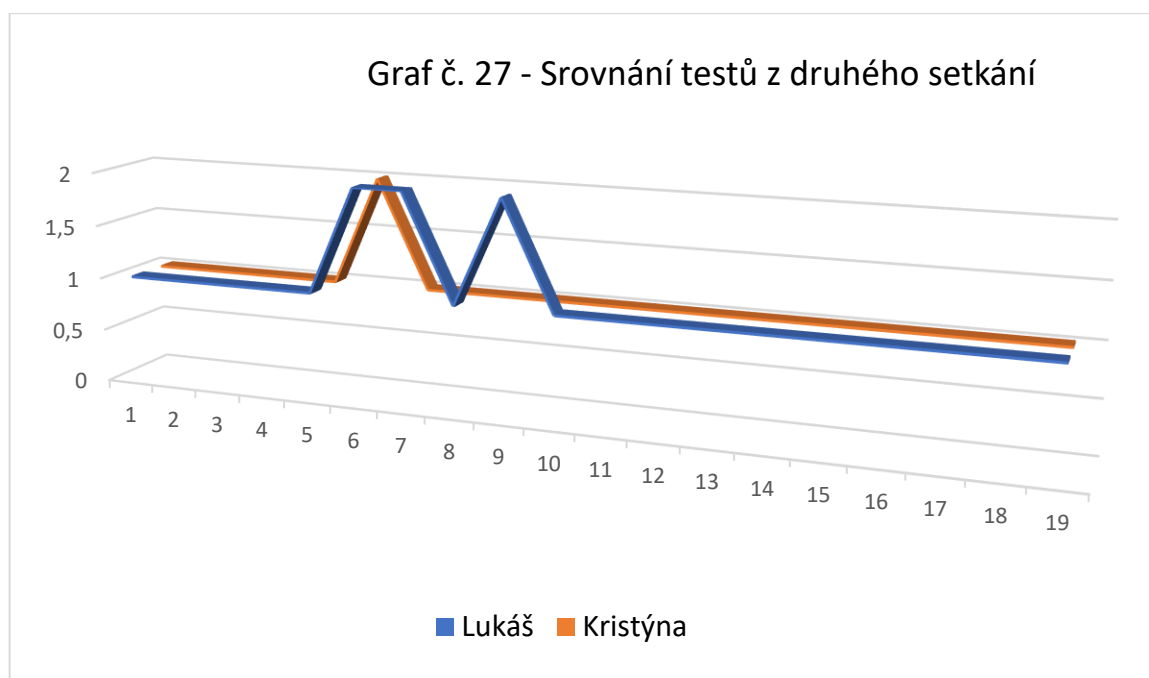
Nyní budou analyzovány výsledky testů z druhého setkání. Kristýna udělala při druhém testování, které probíhalo o dva týdny později, jednu chybu a to v otázce: S čím musí ladit pásek? Tato otázka byla opravdu těžká a většina žáků s ní měla problém. Lukáš měl při druhém testování opět tři chyby – chyby objevující se u stejných otázek jako při prvním testování: S čím musí ladit pásek? V čem nemůže žena přijít na ples? Kdy nosí žena punčochy?



Graf č. 25



Graf č. 26



Graf č. 27

Doplňující informace ke grafu - hodnota číslo 1 znázorňuje správnou odpověď, hodnota číslo 2 zobrazuje špatnou odpověď.

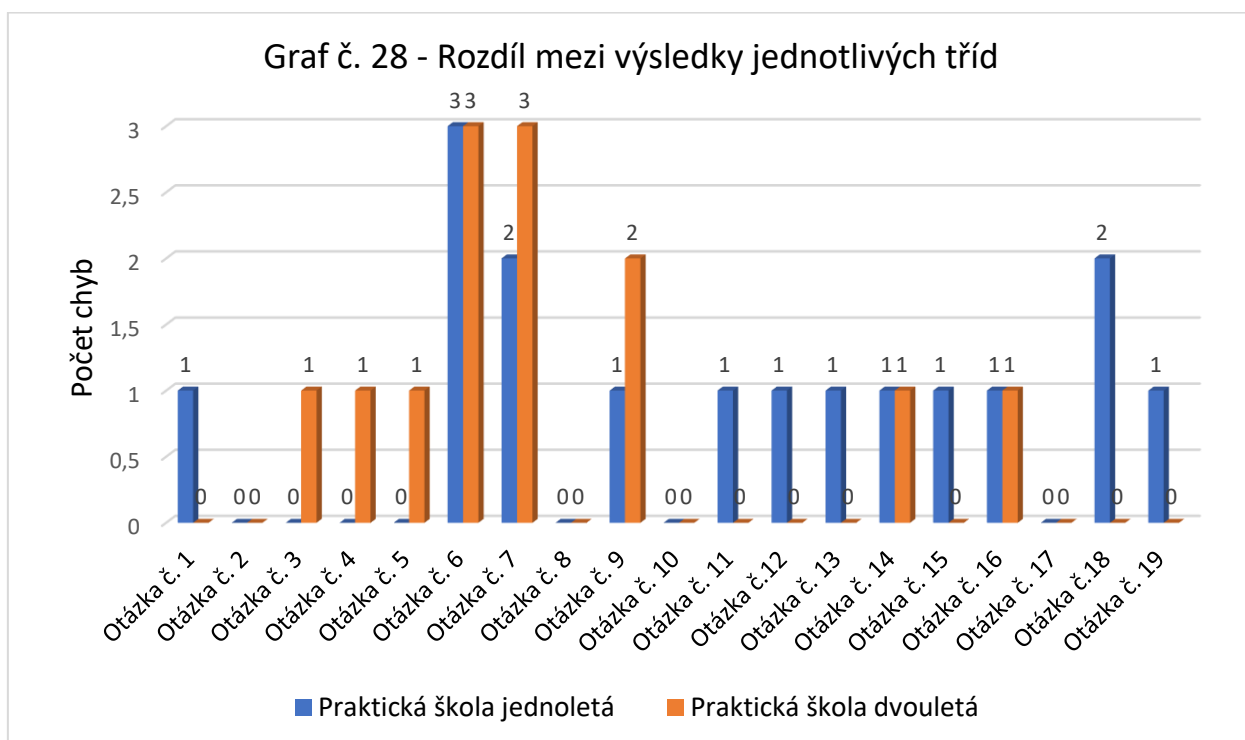
Výzkumná otázka zněla: Jaké byly rozdíly vyhodnocených testů u žáků s rozdílným inteligenčním kvocientem? Oba dva testy potvrdily to, že stupeň mentálního postižení u žáků hraje významný podíl na porozumění textu – Kristýna nacházející se v horním pásmu lehké mentální retardace dosáhla lepších výsledků než Lukáš, který se nachází ve středním pásmu lehké mentální retardace. Kristýna splnila test při prvním setkání bez chyby a při druhém setkání měla pouze jednu chybu. Lukáš měl pokaždé tři chyby. Zajímavé ovšem je, že v obou testech měl špatně stejné otázky.

### 10.3 Čtvrtá výzkumná otázka

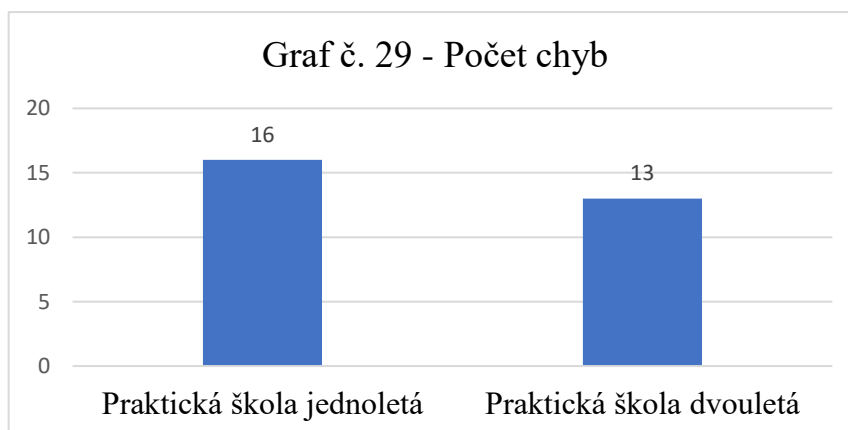
**Čtvrtá výzkumná otázka zní:** Jaký byl rozdíl mezi výsledky jednotlivých tříd? Zda byli žáci z praktické školy dvouleté na vyšší úrovni než žáci z praktické školy jednoleté? Toto šetření se vyhodnocovalo na základě testů, které byly vyplněny při prvním setkání. V obou dvou třídách, jak v praktické škole jednoleté tak i v praktické škole dvouleté, se nacházelo pět žáků, tudíž vyhodnocení testů a srovnání tříd bylo jednodušší.

Vyhodnocení testů u žáků z praktické školy jednoleté: 1. otázka – 1 chyba; 2. až 5. otázka – 0 chyb; 6. otázka – 3 chyby (nejčastěji špatně zodpovězená otázka); 7. otázka – 2 chyby; 8. otázka – 0 chyb; 9. otázka – 1 chyba; 10. otázka – 0 chyb; 11. až 16. otázka – 1 chyba; 17. otázka – 0 chyb; 18. otázka – 2 chyby; 19. otázka - 1 chyba.

Vyhodnocení testů u žáků z praktické školy dvouleté: 1. a 2. otázka – 0 chyb; 3. až 5. otázka – 1 chyba; 6. a 7. otázka – 3 chyby; 8. otázka – 0 chyb; 9. otázka – 2 chyby; 10. až 13. otázka – 0 chyb; 14. otázka – 1 chyba; 15. otázka – 0 chyb; 16. otázka – 1 chyba; 17. až 19. otázka – 0 chyb.



Graf č. 28



Graf č. 29

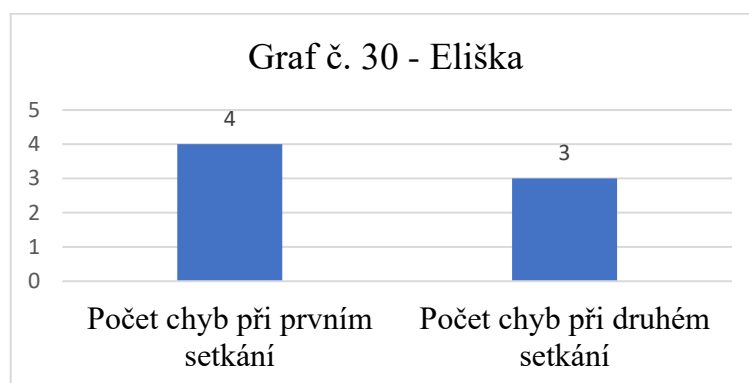


Žáci z praktické školy dvouleté byli opravdu na vyšší úrovni než žáci z praktické školy jednoleté. Žáci z praktické školy jednoleté měli v testech šestnáct chyb a žáci z praktické školy dvouleté zde měli chyb třináct. Úspěšnost v praktické škole jednoleté byla 83,2 % a v praktické škole dvouleté 86,3 %. V obou dvou třídách dělala žákům největší problém otázka číslo šest, na kterou měli zodpovědět, s čím musí ladit pásek.

## 10.4 Pátá výzkumná otázka

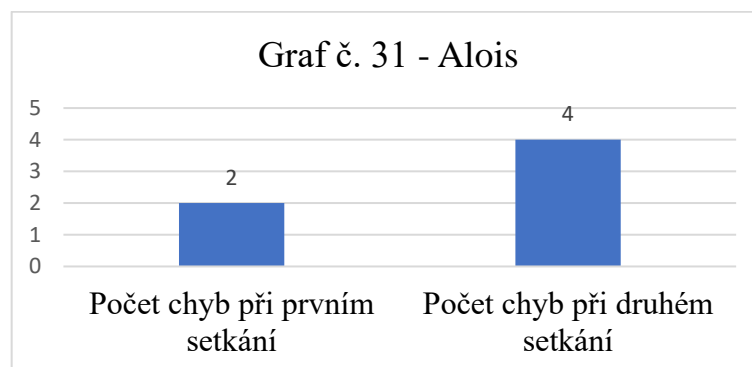
**Pátá výzkumná otázka zní:** Jaké byly rozdíly mezi opravenými testy z prvního a z druhého setkání? Druhého setkání se účastnil velmi malý počet respondentů, proto budou porovnávány rozdíly z obou setkání pouze u 8 žáků. V rámci zachování ochrany osobních údajů budou zvolena náhradní jména žáků.

Eliška měla při prvním setkání v testu 4 chyby, při druhém setkání měla již pouze 3 chyby. V obou případech odpověděla špatně u sedmé otázky, jinak se její chyby lišily.



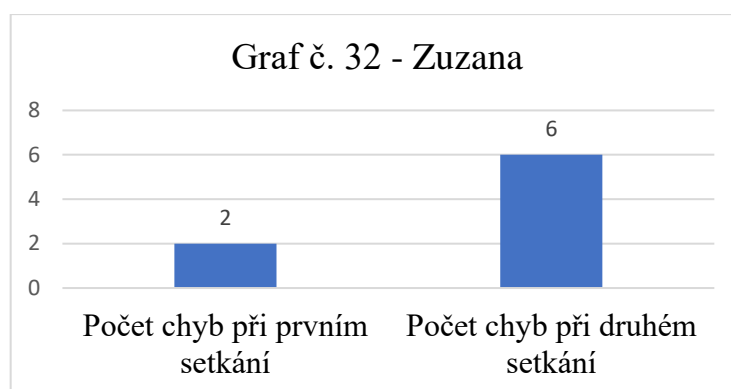
Graf č. 30

Alois se při druhém setkání v testu zhoršil. Při prvním setkání měl pouze 2 chyby, ovšem při druhém setkání obsahoval jeho test již 4 chyby. Při obou setkáních mu dělala problém otázka číslo šestnáct, jinak se jeho chyby od sebe lišily.



Graf č. 31

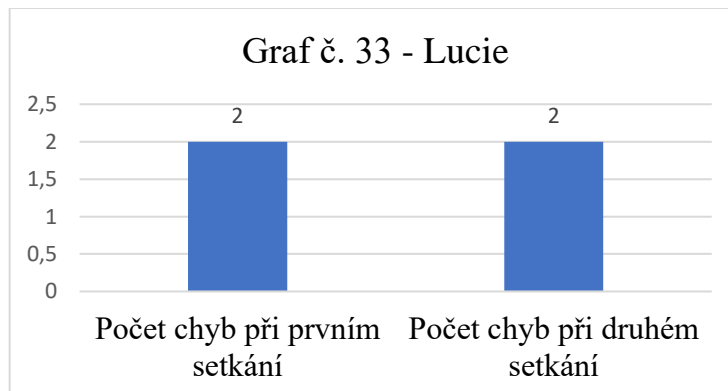
Zuzana se při druhém setkání v testu opravdu dosti zhoršila. Při prvním setkání její test obsahoval pouze 2 chyby, při druhém setkání obsahoval test chyb již 6. Stejná chyba se opakovala v otázce číslo šest.



Graf č. 32

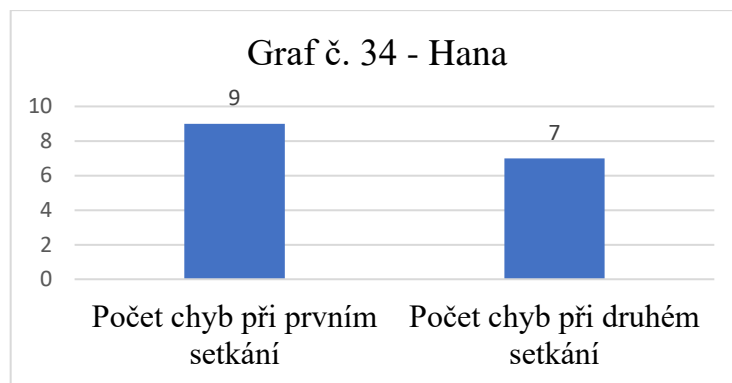
Karel, který navštěvuje učební obor Tkalcovské práce, neudělal v testu při obou setkáních ani jednu chybu.

Lucie měla v případě obou testů dvě chyby. Špatně zodpovězená otázka při prvním i druhém setkání byla otázka číslo šest, která činila většině respondentů obtíž.



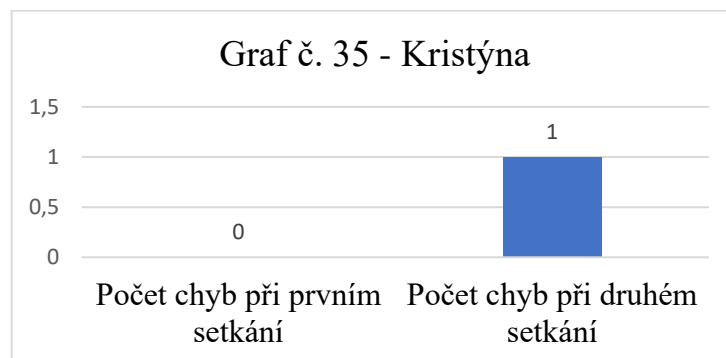
Graf č. 33

Hana se při druhém setkání v testu zlepšila, ale i přesto měla v testech nejvíce chyb ze všech respondentů. Při prvním setkání měla v testu 9 chyb, při druhém setkání měla chyb 7. V obou případech Hana odpověděla špatně na tyto otázky – otázka č. 6, 7, 11, 12, 16, 18 a 19.



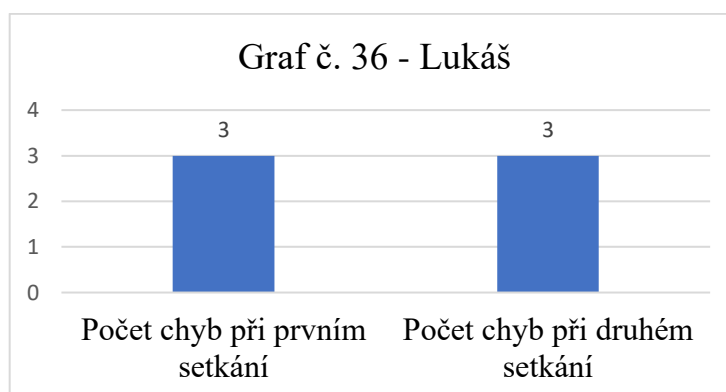
Graf č. 34

Kristýna neměla při prvním setkání v testu žádnou chybu, při druhém setkání měla špatně pouze jednu otázku a to otázku číslo šest, která činila velkém množství respondentů problém.

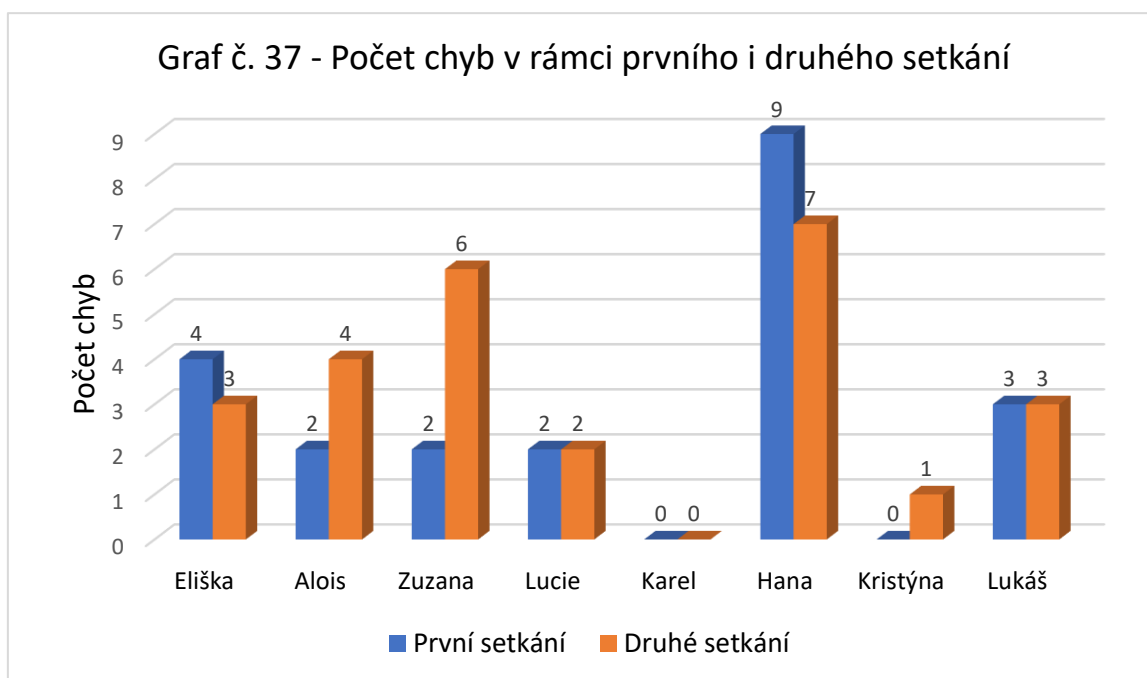


Graf č. 35

Lukáš měl v obou případech setkání tři chyby v testu. Zajímavé je, že se u něj opakovaly ty stejné chyby – špatně zodpovězené otázky.



Graf č. 36



Graf č. 37

Výsledky u této výzkumné otázky dopadly velmi zajímavě. Tři žáci z osmi se v testu při druhém setkání zhoršili, tři měli stejný počet chyb v obou případech a dva žáci se v testu při druhém setkání zlepšili. Tudíž z výsledků této výzkumné otázky nejde přímo dokázat, že by se žáci po uplynutí určité doby zhoršili, výsledky totiž dopadly velmi vyrovnaně.

## 10.5 Závěry šetření

Bakalářská práce se zabývá tématem porozumění v oblasti etikety a společenského chování u žáků s poruchou intelektu na střední škole. Výzkumné šetření probíhalo na Základní škole a Střední škole Březejc, Sviny 13. Nejprve byly stanoveny výzkumné cíle a na základě výzkumných cílů bylo stanoveno pět výzkumných otázek: Jak žáci s poruchou intelektu na střední škole rozuměli textu z oblasti etikety a společenského chování? Jak žáci s poruchou intelektu na střední škole porozuměli testovým otázkám? Jaké byly rozdíly mezi vyhodnocenými testy u žáků s rozdílným inteligenčním kvocientem? Jaký byl rozdíl mezi výsledky jednotlivých tříd? Zda byli žáci z praktické školy dvouleté na vyšší úrovni než žáci z praktické školy jednoleté? Jaké byly rozdíly mezi opravenými testy z prvního a z druhého setkání?

První a druhá výzkumná otázka byly sloučeny dohromady. Třináct žáků společně s výzkumníkem prostudovalo text zaměřený na etiketu a společenské chování, a poté vyplnilo test s otázkami. Každá otázka byla výzkumníkem řádně vyhodnocena a zachycena v grafu.

Třetí výzkumná otázka zní: Jaké byly rozdíly mezi vyhodnocenými testy u žáků s rozdílným inteligenčním kvocientem? Stupeň mentálního postižení byl výzkumníkovi sdělen pouze u dvou žáků, proto se rozbor výzkumné otázky týká jen chlapce a dívky. Oba dva testy potvrdily to, že stupeň mentálního postižení u žáků hraje významný podíl na porozumění textu.

Čtvrtá výzkumná otázka zní: Jaký byl rozdíl mezi výsledky jednotlivých tříd? Zda byli žáci z praktické školy dvouleté na vyšší úrovni než žáci z praktické školy jednoleté? Zde se posuzovalo pět žáků z praktické školy jednoleté a pět z praktické školy dvouleté. Žáci praktické školy dvouleté dopadli v tomto testu o něco lépe než žáci praktické školy jednoleté.

Pátá výzkumná otázka zní: Jaké byly rozdíly mezi opravenými testy z prvního a z druhého setkání? Obou dvou setkání se zúčastnilo pouze osm žáků. Výsledky z této oblasti dopadly velmi vyrovnaně, proto nelze vyhodnotit jednoznačný závěr.

## Závěr

Bakalářská práce zpracovává problematiku porozumění v oblasti etikety a společenského chování u žáků s poruchou intelektu na střední škole. Práce je rozdělena na teoretickou část a na část praktickou, přičemž teoretická část se skládá z 8 kapitol. První kapitola je věnována terminologickému vymezení a charakteristice pojmů. Druhá kapitola se zaměřuje na bližší popis poruchy intelektu. Třetí kapitola charakterizuje oblast středního vzdělávání, typy středních škol, středoškolskou mládež, specifika psychických procesů osob s mentálním postižením a didaktické zásady. Součástí čtvrté kapitoly je porozumění, porozumění textu a technika čtení. Pátá kapitola se soustředí na téma, jak vést žáky k porozumění textu. Zahrnuje aktivity před, v průběhu i po přečtení textu. Šestá a sedmá kapitola se zabývá diagnostikou porozumění čtení a porozumění textu. Poslední kapitola se zabývá etiketou, přibližuje pravidla společenského chování a zaměřuje se i na rámcový vzdělávací program.

Výzkumná část bakalářské práce je zpracována na základě metody kvantitativního výzkumu a to za pomoci didaktického testu a pozorování. Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zjistit, jak žáci s poruchou intelektu na střední škole porozumí textu a informacím z oblasti etikety a společenského chování. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že žáci z praktické školy dvouleté jsou na vyšší úrovni v porozumění textu než žáci z praktické školy jednoleté. Potvrdilo se také to, že porozumění textu ovlivňuje i stupeň mentálního postižení.

## Seznam literatury

- [1] ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
- [2] AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: praktická škola dvouletá*. Praha: VÚP, 2009.
- [3] AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: praktická škola jednoletá*. Praha: VÚP, 2009.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 9788073151614.
- [5] BRÁZDOVÁ, Dagmar. *Zásady společenského chování: v každé situaci, doma i v cizině, z diplomatického protokolu*. Praha: Road, 1991. Psyché (Road). ISBN 8085385090.
- [6] CAIN, Kate. *Reading development and difficulties*. Chichester, West Sussex, U.K.: BPS Blackwell/John Wiley, 2010. ISBN 1405151552.
- [7] CIBÁKOVÁ, Dana. Porozumenie textu z hľadiska kognitívnej lingvistiky. In: CIBÁKOVÁ, Dana a kol. *Recepte textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 20-35. ISBN 9788024447445.
- [8] CIMLEROVÁ, Pavla, Barbora ČALKOVSKÁ, Iva DUDÍKOVÁ, Marie KOCUROVÁ, Lenka KREJČOVÁ, Iveta MACHÁČOVÁ, Petr PEŇÁZ a Miroslav ZÍTKO. *Manuál administrátora: DysTest : baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021077676.
- [9] DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: Terminologický a výkladový*. 2. upravené a rozšířené vydání. Žďár nad Sázavou: Edice: LOGOPAEDIA CLINICA, 2001. ISBN 8090253628.
- [10] FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 9788024452364.

- [11] GAVORA, Peter a kolektív. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Žilina: Enigma, 2008. ISBN 9788089132577.
- [12] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [13] HEJSEK, Lukáš. Porozumění textu v kontextu vybraných teorií a modelů zpracování informací. In: CIBÁKOVÁ, Dana a kol. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 7-19. ISBN 9788024447445.
- [14] HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026211921.
- [15] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024713694.
- [16] JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730301.
- [17] KOŘÍNEK, Miroslav a Zdeněk KŘIVÁNEK. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 2. přeprac. vyd. Praha: SPN, 1989. ISBN 807066052x.
- [18] KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024437149.
- [19] LECHTA, Viktor. Specifika diagnostiky narušené komunikační schopnosti u dospělých. In: CSÉFALVAY, Zsolt, Viktor LECHTA a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál, 2013, s. 13-21. ISBN 9788026203643.
- [20] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 808578727x.
- [21] PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995. ISBN 8020005242.
- [22] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.
- [23] PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673819.



- [24] RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 9788086471525.
- [25] SLADOVÁ, Jana. Relace mezi emocionálním potenciálem textu a jeho recepcí. In: CIBÁKOVÁ, Dana a kol. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 76-91. ISBN 9788024447445.
- [26] SMEJKAL, Vladimír. *Abeceda společenského chování*. 2. vyd. Praha: Horizont, 1990. ISBN 8070120304.
- [27] SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jinočany: Nakladatelství H & H, 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
- [28] ŠPAČEK, Ladislav. *Nová velká kniha etikety*. 2., rozš. vyd. Praha: Mladá fronta, 2008. ISBN 9788020419545.
- [29] VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206026.
- [30] VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 9788073201876.
- [31] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675141.
- [32] ZELINKOVÁ, Olga, Penny AWELROOD a Marína MIKULAJOVÁ. Terapie specifických poruch učení. In: LECHTA, Viktor a kolektiv. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011, s. 355-382. ISBN 9788073679019.

## Seznam internetových zdrojů

- [1] Human intelligence: PSYCHOLOGY, ©2019. In: *ENCYCLOPEDIA BRITANNICA* [online]. Encyclopædia Britannica [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/science/human-intelligence-psychology>
- [2] Charitativní ples, ©2019. In: *Noviny VM* [online]. Zdeněk Málek [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.novinyvm.cz/gal/13779/large/-mg-1795.jpg>
- [3] Etiquette - Meaning, its Need and Types of Etiquettes, ©2019. In: *MANAGEMENT STUDY GUIDE* [online]. Management Study Guide Privacy Policy [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://www.managementstudyguide.com/what-is-etiquette.htm>
- [4] RVP pro obor vzdělání praktická škola jednoletá a dvouletá, ©2019. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. MŠMT [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/rvp-pro-obor-vzdelani-prakticka-skola-jednoleta-a-dvouleta?highlightWords=praktick%C3%A1+%C5%A1kola+dvoulet%C3%A1>
- [5] RVP pro střední odborné vzdělávání, ©2019. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>
- [6] What is an Intellectual Disability, ©2019. In: *National Down Syndrome Society* [online]. NATIONAL DOWN SYNDROME SOCIETY [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <https://www.ndss.org/resources/what-is-an-intellectual-disability/>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Charakteristika Základní školy a Střední školy Březejc, Sviny 13

Příloha č. 2: Etiketa a společenské chování na plese

Příloha č. 3: Etiketa a společenské chování na plese - TEST

## Příloha č. 1

### Charakteristika Základní školy a Střední školy Březejc, Sviny 13

Pro výzkumné šetření byla vybrána Základní škola a Střední škola Březejc, Sviny 13. „Základní škola a Střední škola Březejc, Sviny 13 byla zřízena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky jako příspěvková organizace k 1. 1. 1996. Poskytuje základní vzdělání a střední vzdělání žákům s mentálním postižením, tělesným postižením, souběžným postižením více vadami a autismem.

*Výuka žáků probíhá v základní škole speciální, praktické škole jednoleté a dvouleté a v dvouletém učebním oboru Textilní a oděvní výroba – ŠVP Tkalcovské práce.“<sup>1</sup>*

Výzkum byl realizován v praktické škole jednoleté, praktické škole dvouleté a v dvouletém učebním oboru, jejichž charakteristiky budou následně přiblíženy.

#### Praktická škola jednoletá

*„Absolvent praktické školy s jednoletou přípravou si doplnil a rozšířil všeobecné základy vzdělání dosažené v průběhu školní docházky v základní škole speciální, případně v základní škole praktické, osvojil si znalosti a manuální dovednosti potřebné k výkonu konkrétních jednoduchých pracovních činností a získal tak perspektivní možnost uplatnění se v různých profesních oblastech i v životě.*

*Výuka žáků je organizována jako jednoleté denní studium a poskytuje přípravu zaměřenou na výkon konkrétních jednoduchých činností v profesních oblastech, ve kterých probíhala praktická cvičení žáka. Vzhledem k speciálním vzdělávacím potřebám žáků je třeba organizovat výuku tak, aby odpovídala schopnostem a možnostem žáků a respektovala jejich individuální zvláštnosti. Ředitel školy může osvobodit žáka od provádění určitých činností.“<sup>2</sup>*  
V učebním plánu je občanská výchova dotována jednou hodinou týdně.

---

<sup>1</sup> Základní informace, ©2007. Základní škola a Střední škola Březejc, Sviny 13 [online]. Autograph, Admin-NG [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.skoly-brezejc.cz/>

<sup>2</sup> Praktická škola jednoletá, ©2007. Základní škola a Střední škola Březejc, Sviny 13 [online]. Autograph, Admin-NG [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.skoly-brezejc.cz/typy-skol/1597-prakticka-skola-jednoleta/>

### Praktická škola dvouletá

*„Absolvent praktické školy dvouleté si doplnil a rozšířil všeobecné vzdělání dosažené v průběhu plnění povinné školní docházky v základní škole praktické či speciální, případně základní škole, osvojil si znalosti a manuální dovednosti potřebné k výkonu jednoduchých činností a získal tak perspektivní možnost uplatnění se v různých oblastech praktického života. Způsobem ukončení je závěrečná zkouška. Dosažený stupeň vzdělání je příprava pro výkon jednoduchých činností v oblastech praktického života.“<sup>3</sup> Občanská výchova je v učebním plánu dotována jednou hodinou týdně po dobu dvou let.*

### Učební obor Tkalcovské práce

*„Absolvent učebního oboru byl připravován tak, aby se u něj posílily předpoklady pro rozvoj osobnosti. Důraz byl kladen na výchovu k životu v harmonii s životním prostředím, okolním světem i sám se sebou, jakož i na posílení schopností a dovedností spolupracovat s druhými lidmi. Absolvent učebního oboru vykonává jednoduché práce při výrobě tkaných výrobků a doplňků. Při výrobě tkaných výrobků a doplňků absolvent připravuje osnovu, tká ručně nebo s použitím ručních tkalcovských stavů a výrobky dokončuje včetně šití na stroji nebo ručně. Absolvent dosáhne středního stupně vzdělání s výučním listem.“<sup>4</sup> Učební plán zahrnuje jednu hodinu občanské výchovy týdně po dobu dvou let.*

---

<sup>3</sup> Praktická škola dvouletá, ©2007. Základní škola a Střední škola Březejc, Sviny 13 [online]. Autograph, Admin-NG [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.skoly-brezejc.cz/typy-skol/1598-prakticka-skola-dvouleta/>

<sup>4</sup> Učební obor Tkalcovské práce, ©2007. Základní škola a Střední škola Březejc, Sviny 13 [online]. Autograph, Admin-NG [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: <http://www.skoly-brezejc.cz/typy-skol/5601-ucebni-obor-tkalcovske-prace/>

## Příloha č. 2

### Etiketa a společenské chování na plesu

- Ples je vrcholnou společenskou událostí a podle toho se na něj musíme připravit.
- Plesy pořádají firmy, školy, spolky, úřady a podle toho se liší svou honosností a formálností.
- Dostaneme-li pozvánku na ples, musíme si nejprve zvolit vhodné oblečení.

### JAK SE OBLÉKÁ MUŽ

#### Oblek

- Základním oblečením muže do společnosti je oblek.
- Oblek se skládá z kalhot a saka, případně ještě z vesty, ze stejného materiálu a vzoru.
- Večer nosíme jen oblek černý nebo tmavomodrý.
- Oblek můžeme mít jednořadový nebo dvouřadový.
- U jednořadového obleku máme větší volnost; sako můžeme mít rozepnuté, když hovoříme s kolegy, v běžném pracovním kontaktu a samozřejmě když usedneme. Zapneme si ho vždy, když se představujeme, podáváme někomu ruku, vystupujeme na pódium, pronášíme přípitek nebo proslov, uvádíme hosty a podobně, tedy v jakékoli společenské situaci, kdy je na nás upřena pozornost.
- Sako si muž ve společnosti nemůže svléknout, protože společenská košile není svrchní oblečení. Jsou situace, kde ho odložit nemůžeme vůbec (slavnostní večere, ceremoniály), a pak jsou příležitosti, kde - se svolením žen u stolu - sako můžeme odložit (neformální a přátelské obědy, garden party).
- Kalhoty by měly mít správnou délku: u podpatku dva prsty nad zemí.



Jednořadový oblek



Dvouřadový oblek

## Košile a kravata

- K obleku nosíme vždy jen košili s dlouhým rukávem, protože podle nepsaného pravidla nám musí z rukávu saka vyčnívat centimetr manžety košile.
- Klasická společenská košile je bílá, i když na méně slavnostní příležitosti si můžeme vzít i košili bíledmodrou nebo krémovou.
- Kravata musí mít i správnou délku: měla by zakrývat sponu opasku. Kravata není právě pohodlná součást pánského společenského oblečení a muži mají někdy chuť „udělat si pohodlí“ a povolí si kravatu a rozepnou knoflíček u krku. Je to zcela vyloučeno a nepodlehne pokušení se takto znemožnit ani na plese ve tři hodiny ráno. Je málo tak velkých prohřešků proti etiketě
- Místo kravaty si můžeme vzít motýlka, ten je ale spíše vzácností.



Délka kravaty



Motýlek

## Boty

- Večer do společnosti si nemůžeme vzít jiné boty než černé s tenkou koženou podrážkou.
- K obleku nosíme vždy jen šněrovací boty.
- Hnědé boty nejsou společenské, hodí se k manšestrovému obleku, ke svetru, k džínám.
- Ponožky musí ladit s botami. Důležitá je správná délka ponožek: ani když sedíme v křesle a přehodíme si nohu přes nohu, nesmí se nad horním lemem ponožky objevit proužek chlupatého lýtka.



Pánská společenská obuv

## Doplňky

- Kapesníčky v náprsní kapse jsou jedním z mála doplňků, které prozrazují osobitost a sebevědomí muže ve společnosti.
- Kapesník pro běžné použití by měl být bílý, bavlněný, vždy čistý a složený. Dokonalý gentleman raději nosí dva bílé kapesníky, jeden v kapse saka, jeden v kapse kalhot.
- Pásek musí ladit s botami. Pásek by měl být správně dlouhý, zapínat bychom ho měli na třetí dírku.



## JAK SE OBLÉKÁ ŽENA

### Šaty a sukně

- Máme různé druhy šatů i sukní.
- Pro společenské šaty platí, že by si žena měla vybrat, jestli odhalí nohy, nebo ramena a dekolt.

### Kalhoty

- Dnes je kalhotový kostým postaven na roveň kostýmu se sukní a společenské kalhoty se objevují i při slavnostních příležitostech.

### Halenky, blůzy, topy

- Halenky jsou vysoce ceněný společenský prvek. Mohou se kombinovat s kalhotami, sukněmi nebo kostýmem.

### Boty

- Klasickou dámskou botou je lodička, uzavřená bota s elegantním profilem.
- Lodičky se hodí k šatům, dlouhé sukně, kalhotám, krátké sukně i ke kostýmu.
- Střevíce s volnou patou nebo dokonce otevřenou špičkou nejsou považovány za stejně společenské jako lodičky; ukazují „příliš mnoho“ a proto nejsou určeny na vysoce společenské akce. Tam bychom měli dát přednost uzavřeným botám.



Dámská společenská obuv

### Prádlo

- Žena nosí punčochy do společnosti vždy, i v největších letních vedrech
- Žena by měla sázet na jistotu a mít náhradní punčochy vždy s sebou.

### Doplňky

- Do společnosti se doporučují malé kabelky (psaníčka), které obsahují jen nejnnutnější potřeby. Měly by být elegantní a měly by ladit s botami i se šaty.

Na ples nemusíme přijít přesně v čase, kdy začíná, ale určitě ještě před předtančením, tím je obvykle ples zahájen.

### CESTA NA PLES

- Jde-li muž se ženou (nebo výrazně starším či váženějším mužem, hostem, klientem a podobně), vede si ženu po čestnější, tedy pravé straně.
- Cítí-li muž, že žena by to s ohledem na obtíže při chůzi přivítala, nabídne jí rámě a žena se zavěsí. Správně se žena zavěšuje jen dlaní a prsty, nikoliv celým loktem.
- Jde-li muž se dvěma ženami, jde uprostřed, aby se mohl věnovat oběma stejnou měrou.
- Muž vždy pomůže ženě s těžším břemenem, cestovní taškou, kufrem. Nikdy jí nenosí dámskou kabelku, i kdyby rozměrem připomínala kufřík. Kabelka je intimní doplněk ženy a mužům do ruky vůbec nepatří.

### VCHÁZENÍ A VYCHÁZENÍ Z BUDOVY

- Při vcházení do budovy nebo do místnosti dává muž přednost starším váženým osobám nadřazeným a ženám. A nejen to, otevře dveře a podrží je, tak aby ženě umožnil pohodlně vstoupit dovnitř.
- V některých případech však jde první muž, a to tehdy, když jde o prostory pro ženu neznámé, riskantní, neobvyklé, a kam by tedy muž měl ženu uvádět, nebo ji dokonce chránit.
- Muž půjde první - na sportovní stadiony, prochází jako první vlakem a hledá vhodné místo, vstupuje jako první do řady v kině a divadle, aby ženě „proklestil“ cestu.
- Žena půjde první - do cukrárny, do obchodu s prádlem, ke kadeřníkovi.
- Přednost mají vždy ti, kteří z budovy nebo místnosti vycházejí před těmi, kteří vcházejí dovnitř.

### ŠATNA

- O šatnu se stará vždy muž. Muž odebere ženě plášť, položí ho na pult, svlékne si svůj (žena se zatím upraví), muž zaplatí a ženu odvádí do sálu.
- Pořadatelé často zapomínají na běžnou potřebu návštěvnic plesů - přezout se do lodiček. Pohled na balancující dívky i důstojné dámy v punčochách u šatnových pultů je nepříjemný pro všechny. Je povinností partnera, aby alespoň kryl dámu svým tělem, aby ji v této nedůstojné pozici sledovalo co nejméně lidí.

### CHŮZE DO SCHODŮ A ZE SCHODŮ

- Do schodů jde první žena, muž jde za ní, aby jí poskytl oporu, kdyby zavravorala. Ze schodů jde muž jako první, tedy opět níž.

### PŘÍCHOD DO SÁLU

- Po příchodu do sálu se usazujeme obvykle podle čísel stolů, které máme rezervovány.
- Při příchodu ke stolu se představíme spolustolovníkům.
- Hosté, kteří již jsou u stolu, by měli vstát.
- Představuje se muž protějšmu páru a poté představuje partnerku.
- Pak muž odsune partnerce židli, usadí ji a posadí se. Žena by měla sedět po mužově pravici.

## Představování

- Muž se představí ženě jako první a poté se představí žena muži.
- Ruku podává nejdříve společensky významnější osoba (žena).
- Seznámení musí doprovázet úsměv.
- Při představování vyslovíme zřetelně svoje jméno a příjmení. Představujeme se celým jménem a ve správném pořadí - nejprve vyslovíme křestní jméno, pak příjmení.
- Připojíme zdvořilostní formuli - „těší mě“ nebo „rád vás poznávám“. Či: „dobrý večer“, „už dlouho jsem se s vámi chtěl seznámit, hodně jsem o vás slyšel“.
- Představujeme se vždy vestoje, muži si zapnou sako.

## Podáváme ruku

- Ruce si nepodáváme přes překážku, například přes stůl, nebo „do kříže“ s dalším párem.
- Muž při podávání ruky vždy stojí; sedí-li, vstane.
- Žena může podávat ruku vsedě a v rukavici, pokud je součástí večerního úboru.
- Společensky významnější lidé nabízejí ruku jako první.

## Jak líbat a nepolíbit

- Muž ruku jen mírně nadzvedne, nezvedá ji ke svým ústům, naopak sám skloní hlavu a svými rty se přiblíží k ruce dámy. Pozor, jen přiblíží! Ruky se ve skutečnosti nedotkne; jeho rty se zastaví centimetr nad hřbetem ruky a vrátí se zpět.
- Polibek na přivítanou: společenské políbení je, podobně jako líbání ruky, jen náznakové gesto. Ve skutečnosti nejde o políbení v pravém slova smyslu, jde jen o náznaky doteků, maximálně lehké doteky tváří.



Líbat a nepolíbit

## Budeme si tykat?

- Tykání navrhuje vždy společensky významnější osoba a teoreticky ho nelze odmítnout, stejně jako napřaženou pravici.

## TANEC

- První tanec patří naší partnerce, další tanec můžeme rovnoměrně rozdělit mezi ni a další ženy v sále (ale jen ty u našeho stolu nebo partnerky našich přátel).
- Platí zásada, že jestli někdo jde tančit s mou partnerkou, měl bych vyzvat k tanci jeho partnerku a naopak.
- Je-li muž na plese sám, může si vybírat partnerky k tanci libovolně.
- Přišel-li ovšem s partnerkou, musí se jí věnovat a nebrousit po sále vyhlížeje další tanečnice.
- Muž si musí zapnout sako, když vstává od stolu a hodlá pozvat dámu na parket.
- Muž používá různé formule k požádání o tanec:
  - „Smím prosit?“
  - „Dovolíte, prosím?“
  - „Mohl bych si zatančit s vaší partnerkou?“
- Tančíme ohleduplně, a jakkoli „muž vede“ dělá vždy jen to, co je jeho tanečnici příjemné.
- Muž vede partnerku do volných míst na parketu tak, aby se vyhýbali ostatním párům.
- Pokud by přece jen kdokoli z páru zavadil o jiný pár, omlouvá se vždy muž a to i za svou partnerku.
- Muž si stále připomíná, že dámu smí držet jen za levou lopatku, ne níže.
- Po tanci poděkujeme a vždy doprovodíme ženu na místo.

## RADY

- Na plese je obvykle připraveno občerstvení formou večere nebo rautu. Vynecháme raději jídla příliš aromatická, aby našim tanečním partnerům nebylo od první vteřiny jasné, že jsme si dali skopové na česneku.
- Dáváme si pozor na konzumaci alkoholu.
- Můžeme se s přáteli skvěle bavit, ale neměli bychom podlehnout klamnému dojmu, že jsme na domácím večírku. Muž si nemůže povolit kravatu a rozepnout knoflíček u košile ani v půl druhé ráno. Žena si nesmí zout pod stolem boty, aby si odpočinula.
- Z plesu odcházíme tak, jak jsme na něj přišli: důstojně, s noblesou, dokonale upraveni.

## KDY Z PLESU ODEJÍT?

- Společensky vhodné je odcházet v okamžiku, kdy odešly dvě třetiny účastníků.
- Nemělo by to být před půlnocí, ale po druhé hodině také ne.

## Etiketa a společenské chování na plesu

### TEST

- 1) **Muž půjde na ples:**
  - a. v riflích a v košili
  - b. v obleku
  - c. v kalhotách a svetru
- 2) **Večer se nosí oblek:**
  - a. béžový
  - b. hnědý
  - c. černý nebo tmavomodrý
- 3) **K obleku se nosí:**
  - a. košile s krátkým rukávem
  - b. košile s dlouhým rukávem
- 4) **Muž si večer do společnosti musí vzít:**
  - a. červené boty
  - b. hnědé boty
  - c. černé boty
- 5) **Ponožky (k obleku):**
  - a. mohou mít jakoukoliv barvu
  - b. musí být krátké
  - c. musí mít příslušnou délku a musí ladit s botami
- 6) **Pásek:**
  - a. musí ladit s botami
  - b. musí ladit s oblekem
- 7) **Ženy na ples nemohou přijít:**
  - a. v kalhotovém kostýmku
  - b. v sukni nebo v šatech
  - c. v kraťasech a tričku
- 8) **Klasickou dámskou obuví je:**
  - a. otevřená bota
  - b. lodička - uzavřená elegantní bota
- 9) **Žena nosí punčochy:**
  - a. jenom když je zima
  - b. i v největších letních vedrech

- 10) Do společnosti se doporučuje:**
- a. velká kabelka
  - b. malá kabelka (psaníčko)
- 11) Na ples bychom měli dorazit:**
- a. ještě před předtančením
  - b. stačí až po předtančení
- 12) Jde-li muž se ženou vedle sebe:**
- a. žena jde po mužově pravé straně
  - b. žena jde po mužově levé straně
- 13) Muž pomůže ženě s:**
- a. těžkým kufrem, cestovní taškou
  - b. dámskou kabelkou
- 14) Do schodů jde první žena a muž jde za ní:**
- a. ano
  - b. ne
- 15) Při představování podává ruku osoba, která je významnější a váženější:**
- a. ano
  - b. ne
- 16) Když chce muž políbit dámě ruku:**
- a. opravdu ji políbí
  - b. jen se k ní sehne, ale nikdy ji nepolíbí
- 17) Při tanci vede:**
- a. žena
  - b. muž
- 18) Muž si může povolit kravatu a rozepnout si knoflíček:**
- a. ano
  - b. ne
- 19) Žena si může zout pod stolem boty, aby si odpočinula:**
- a. ano
  - b. ne

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jana Karásková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Porozumění v oblasti etikety a společenského chování u žáků s poruchou intelektu na střední škole
<b>Název v angličtině:</b>	High School Mentally Impaired Students' Comprehension of the Etiquette and Code of Behavior
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá porozuměním v oblasti etikety a společenského chování u žáků s poruchou intelektu na střední škole. Teoretická část je věnována terminologickému vymezení a charakteristice pojmů, poruchám intelektu a oblasti středního vzdělávání. Dále se zaměřuje na porozumění, porozumění textu, techniku čtení a diagnostiku porozumění čtení. Zároveň charakterizuje etiketu a přibližuje pravidla společenského chování. V praktické části je zpracován výzkum, který je zaměřen na to, jak žáci s poruchou intelektu na střední škole porozumí textu a informacím z oblasti etikety a společenského chování.
<b>Klíčová slova:</b>	Čtení, porozumění čtenému textu, diagnostika čtení, střední vzdělávání
<b>Anotace v angličtině:</b>	This bachelor thesis deals with the comprehension in the field of etiquette and social behaviour of secondary school pupils with intellectual disabilities. Theoretical part is dedicated to terminological specification and characterisation of terms, intellectual disabilities and spheres of secondary school education. Further it discusses comprehension, reading comprehension, reading methods, and reading comprehension diagnostics. Also it provides characterisation of etiquette and describes the rules of social behaviour.

	The practical part comprises of research focused on how the secondary school pupils with intellectual disorder comprehend text and information from the field of etiquette and social behaviour.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Reading, reading comprehension, reading diagnostics, secondary education
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Charakteristika Základní školy a Střední školy Březejc, Sviny 13 Příloha č. 2: Etiketa a společenské chování na plese Příloha č. 3: Etiketa a společenské chování na plese - TEST
<b>Rozsah práce:</b>	80 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český